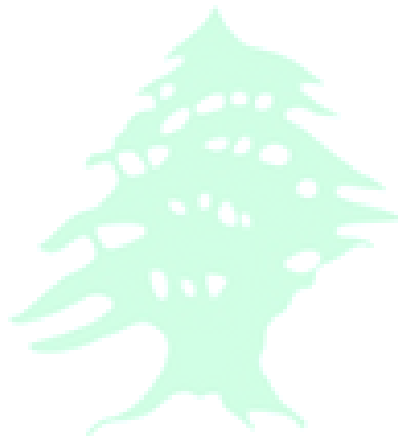


IFADEM AU LIBAN TENSIONS ET CONVERGENCE

Compétences linguistiques
et appropriation des savoirs en DNL

RAPPORT FINAL

Janvier 2023



Randa NABOULSI
Université Libanaise

Comlan FANTOGNON
UGA-LIDILEM



Analyse de l'impact des compétences linguistiques des enseignant.e.s des disciplines non linguistiques sur les modalités d'acquisition des savoirs par les élèves.



TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	5
COMPOSITION DES EQUIPES DE RECHERCHE.....	6
TABLE DES SIGLES.....	7
TABLES DES ILLUSTRATIONS.....	8
INTRODUCTION.....	10
CHAPITRE I - CONTEXTE ET OBJECTIF DE L'ETUDE.....	11
1.1. Contexte d'étude.....	11
1.1.1. Le dispositif IFADEM au Liban.....	12
1.1.2. Système éducatif scolaire libanais : les particularités.....	13
1.1.3. La formation enseignante et de formateurs.....	14
1.2. Objectif de l'étude.....	15
CHAPITRE II - ENQUETES DE TERRAINS, METHODOLOGIE.....	17
2.1. Cadre méthodologique de recherche.....	17
2.2. Outils de recueil de données.....	17
2.2.1. Echantillons d'étude.....	18
2.2.2. Observations de classes.....	18
2.2.3. Entretiens semi-directifs.....	20
2.2.4. Analyse des livrets IFADEM.....	24
2.3. Méthodes d'analyses.....	24
2.3.1. Observations de classe.....	24
2.3.2. Entretien semi-directifs.....	25
2.3.3. Livrets IFADEM.....	26
CHAPITRE III - RESULTATS DES ENQUETES DE TERRAIN.....	27
3.1. Résultats issus des observations de classe.....	27
3.2. Résultats issus des entretiens semi-directifs.....	29
3.2.1. Pratiques langagières effectives des enquêtés.....	30
3.2.1.1. Résultats issus de l'analyse textuelle automatisée.....	30
3.2.1.2. Résultats issus de l'analyse des expressions.....	31
3.2.2. Composition générale des représentations des enquêtés.....	34

3.2.2.1. Chez les experts.....	34
3.2.2.2. Chez les tutorés.....	41
3.2.3. Structure des représentations des enquêtés.....	46
3.2.3.1. Chez les experts.....	46
3.2.3.2. Chez les tutorés.....	49
3.3. Résultats issus de l'analyse des livrets IFADEM.....	53
3.3.1. Résultats issus de la macroanalyse.....	53
3.3.2. Résultats issus de la macroanalyse.....	55
3.3.2.1. Niveau linguistique.....	56
3.3.2.2. Méthodologie d'enseignement.....	57
3.3.2.3. Place accordée aux DNL.....	59
3.3.2.4. Recours aux langues maternelles.....	60
CHAPITRE IV - APPROCHES THEORIQUES.....	62
4.1. Perceptions et champs représentationnels.....	62
4.1.1. Les représentations linguistiques.....	63
4.1.2. Attitudes et représentations.....	64
4.1.3. Les représentations et l'apprentissage.....	65
4.1.4. Agir sur les représentations.....	66
4.1.4.1. Influence des pratiques et des connaissances sur les représentations.....	66
4.1.4.2. Influence des représentations sur les pratiques.....	66
4.1.5. Les représentations en didactique des langues.....	67
4.1.5.1. Les représentations des pays et des locuteurs.....	67
4.1.5.2. Les représentations des langues en contact.....	69
4.1.5.3. Les représentations linguistiques des langues.....	69
4.2. L'analyse de manuels, un espace de tensions.....	70
4.2.1. L'analyse des manuels en didactique des langues.....	70
4.2.2. L'analyse des manuels dans l'approche anthropologique.....	71
4.2.3. L'analyse des manuels et enjeux institutionnels.....	72
4.3. Politiques linguistiques éducatives.....	72
4.4. La compétence partielle et plurilingue.....	73

4.5.	Compétences plurilingues, complexité des mécanismes cognitifs en jeu	75
4.6.	La variation d'échelles	77
CHAPITRE V - INTERPRETATION DES RESULTATS		78
5.1.	Interprétation au regard des objectifs attendus.....	78
5.1.1.	Rappels des objectifs.....	78
5.1.2.	Interprétation des résultats.....	78
5.1.2.1.	Stratégies linguistiques et compréhension-appropriation des DNL.....	78
5.1.2.2.	Stratégie linguistique et niveau de compétences en français des enseignants.....	79
5.1.2.3.	Niveau de compétences en français des enseignants et transmission des contenus DNL.....	81
5.1.2.4.	Pratiques discursives et restitutions des savoirs disciplinaires chez les enseignants.....	81
5.2.	L'essentiel à retenir au regard du contexte d'étude	82
CHAPITRE VI - RECOMMANDATIONS ET ACTIONS DE MISE EN OEUVRE OPERATIONNELLES.....		84
CONCLUSION GENERALE.....		88
BIBLIOGRAPHIE		89

REMERCIEMENTS

Cette étude est le résultat d'une collaboration entre l'Université Grenoble Alpes précisément le Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM), La Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise et l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). La coordination scientifique de l'étude a été réalisée par Comlan Fantognon (Université Grenoble-Alpes) et Randa Naboulsi (Université Libanaise).

Les deux auteurs tiennent à remercier l'ensemble des acteurs impliqués (Universités et laboratoires de tutelle, organismes partenaires) notamment pour les nombreuses réunions visant à déterminer le mécanisme de transfert des fonds et la contractualisation du projet. Un remerciement particulier à madame Marina Chamasse, la successeuse de madame Badria Rifai, et cheffe du département du français au CRDP pour sa disponibilité et toutes les précieuses informations qu'elle nous a confiées lors du recueil de données. A Madame Anastasia Aya, formatrice rattachée au centre de ressources de Tripoli qui nous a facilité les accès aux ressources. A Madame Mounifa Assaf qui nous accordée beaucoup de son temps, pour nous informer sur la formation linguistique entreprise avant la formation IFADEM. A Madame Rawa Chami, formatrice au centre de ressources de Tripoli pour sa bienveillance et sa sollicitude. Une mention particulière à monsieur Omar Bakaraki, directeur de l'école normale de Tripoli qui a été d'une grande aide, en fournissant les listes des tutorées ayant suivi la formation IFADEM.

Ce projet n'aurait pu voir le jour et cette étude n'aurait pu être réalisée sans l'équipe de pilotage de coordination d'IFADEM, particulièrement madame Mirande Khalaf Responsable de projet, pour l'appui administratif et madame Darline Cothière, pour l'accompagnement scientifique.

Tous nos remerciements à Hilfran Adjibi, Jacob Clotohoué, Ambroise Mèvognon, Roméo Aniou et Gédéon Zéhou spécialisés en statistiques et en analyse de données verbales pour avoir assuré la préparation des données au traitement statistique et automatisé

Toutes nos gratitudes à madame Mélissa Ait-Amer, psychologue sociale, psychométricienne, pour son appui méthodologique et technique notamment sur le plan de traitement statistique, et la présentation des résultats.

La finalisation de l'étude n'aurait pu se faire sans l'aide et le soin attentif à la relecture du manuscrit par Rose Roche.

COMPOSITION DES EQUIPES DE RECHERCHE

Equipe de coordination

Randa NABOULSI, Coordonnateur Liban

Professeure de didactique-linguistique Université Libanaise, Cheffe du département des langues à la faculté de pédagogie de l'Université Libanaise, UNESCO, Directrice des travaux de recherche à l'Ecole doctorale des lettres et des sciences humaines et sociales, et en Master (DIFLU) à la Faculté de Pédagogie, coordinatrice des cours de langue, au Bureau des Langues de l'Université Libanaise.

Comlan FANTOGNON, Coordonnateur France

Enseignant-chercheur, Maître de Conférence en Didactiques des langues et Cultures
Référent Formation Continue
LLASIC – LIDILEM Université Grenoble Alpes

Equipe de terrain

Hayssam KOTOB, Enquêteur

Professeur de méthodologie de la recherche et de linguiste, Université Libanaise, École Doctorale des Lettres et Sciences Humaines et Sociales, Département des Sciences de l'Éducation.

Hiba FAWAZ, Transcription et analyse des livrets

Etudiante en Master : étude des représentations du français chez les enseignants
IFADEM

Ghinwa SAMERGI,

Doctorante : étude de la contribution de la formation linguistique des enseignants des DNL à la consolidation du français dans l'éducation de base au Liban, aux cycles I et II de l'apprentissage

Carine KOTOB, Enquêtrice – Traductrice

Doctorante : étude de la contraintes et limites de la traduction automatique en accès libre.

Wael KOTOB, Enquêteur

Doctorant.

TABLE DES SIGLES

AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
AFC	Analyse factorielle confirmatoire
CECRL	Le cadre européen de référence pour les langues
CHD	Classification hiérarchique descendante
CO - CE	Compréhension orale et la compréhension écrite
CP	Conseiller pédagogique rattaché au Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur-
DOPS	Direction d'orientation pédagogique et scolaire
CRDP	Centre de recherche et de développement pédagogiques
DNL	Discipline non linguistique
DOPS	Direction d'orientation pédagogique et scolaire
IFADEM	Initiative à la Formation à Distance des Maîtres
SVT	Sciences de la vie et de la Terre

TABLES DES ILLUSTRATIONS

Table des figures

Figure 1. Observations de classe : outil de recueil de données	19
Figure 2. Observations de classe : outil de recueil de données – focus l'IFADEM	19
Figure 3. Observations de classe : caractéristiques sociodémographiques des enseignants	20
Figure 4. Entretiens semi-directifs : profil experts vs. tutorés.....	21
Figure 5. Entretiens semi-directifs : sexe et âge des interviewées.	22
Figure 6. Entretiens semi-directifs : parcours académique des interviewées.	22
Figure 7. Entretiens semi-directifs : fonction principale des interviewées.	22
Figure 8. Entretiens semi-directifs : expériences dans l'enseignement des interviewées.....	23
Figure 9. Entretiens semi-directifs : niveau de classe encadrée par les interviewées.....	23
Figure 10. Observations de classe : langue d'enseignement vs. langue de communication.	27
Figure 11. Observations de classe : type de français utilisé en classe.....	28
Figure 12. Observations de classe : alternance codique et situations d'enseignant/apprentissage.....	28
Figure 13. Observations de classe : méthodes pédagogiques utilisées	29
Figure 14. Analyse textuelle, résultats généraux.....	31
Figure 15. Analyse textuelle, nuage de mots.	31
Figure 16. Analyse de l'expression : la figure de style.....	32
Figure 17. Analyse de l'expression : le lexique.....	32
Figure 18. Analyse de l'expression : la prononciation.....	33
Figure 19. Analyse de l'expression : la syntaxe.....	33
Figure 20. Analyse de l'expression : le recours à l'alternance codique.....	34
Figure 21. Composition du champ représentationnel des experts : analyse de similitude	40
Figure 22. Composition du champ représentationnel des tutorés : analyse de similitude	45
Figure 23. Structure du champ représentationnel des experts : CHD	48
Figure 24. Structure du champ représentationnel des experts : AFC.....	49
Figure 25. Structure du champ représentationnel des tutorés : CHD.....	50
Figure 26. Structure du champ représentationnel des tutorés : AFC.....	52

Figure 27. Analyse des livrets : macro-analyse.....	54
Figure 28. Analyse des livrets – microanalyse : Niveau linguistique.....	56
Figure 29. Analyse des livrets – microanalyse : méthodologie d’enseignement 1-2.....	57
Figure 30. Analyse des livrets – microanalyse : méthodologie d’enseignement 2-2.....	58
Figure 31. Analyse des livrets – microanalyse : place accordée aux DNL.....	59
Figure 32. Analyse des livrets – microanalyse : recours aux langues maternelles.....	60
Figure 33. Le modèle de compétence sous-jacente commune (CUP) Cummins (1981,1991).....	76
Figure 34. Représentation de la compétence bi-plurilingue	76
Figure 35. Modèle 1.....	84
Figure 36. Modèle 2.....	85

Table des tableaux

Tableau 1. Entretiens semi-directifs : outil de recueil de données.....	21
Tableau 2. Entretiens semi-directifs : des interviewés selon le statut « d’experts » ou de « tutorés ».	24
Tableau 3. Analyse catégorielle experts : les livrets IFADEM.....	36
Tableau 4. Analyse catégorielle experts : formation IFADEM – place et rôle de la formation linguistique.....	37
Tableau 5. Analyse catégorielle experts : formation IFADEM – place et rôle de la formation didactique.....	38
Tableau 6. Analyse catégorielle experts : formation IFADEM – place et rôle de la formation didactique.....	39
Tableau 7. Analyse catégorielle experts : autres évocations	39
Tableau 8. Analyse catégorielle tutorés : les livrets IFADEM	42
Tableau 9. Analyse catégorielle tutorés : la formation IFADEM	43
Tableau 10. Analyse catégorielle tutorés : IFADEM vs. pratiques effectives....	44
Tableau 11. Analyse catégorielle tutorés : représentations du français	44

INTRODUCTION

L'appel à projets de recherche lancé en 2019 par l'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) est un appel à projets portant sur des thématiques relatives à sa conception, à sa mise en œuvre et à son déploiement. En réponse à cet appel, nous avons soumis une réponse axée sur la deuxième thématique : « Analyse de l'impact des compétences linguistiques des enseignant.e.s des disciplines non linguistiques sur les modalités d'acquisition des savoirs par les élèves. »

Cette recherche se situe dans la perspective du français sur objectifs spécifiques, FOS. Elle contribue à apporter des éclaircissements afin de répondre à la question du lien existant entre les compétences langagières en français des enseignants, et l'appropriation des savoirs disciplinaires chez les apprenants. Le terrain libanais a été retenu comme contexte de l'étude, dont les travaux couvrent la période 2020 à 2022.

Partant d'observations de classe complétées par des entretiens semi-directif et une analyse des livrets IFADEM, il est question de présenter un inventaire descriptif des pratiques pédagogiques en classe de DNL. Les résultats de cet inventaire, croisés à ceux portant sur les pratiques pédagogiques déclarées, les représentations, les pratiques langagières effectives des enseignants et ainsi que les choix méthodologiques des livrets, ont conduit à identifier les facteurs en jeu dans le rôle des compétences langagières en français des enseignants dans la qualité de l'appropriation des savoirs des apprenants.

Le présent rapport intitulé « IFADEM au Liban, tensions et convergence, compétences linguistiques et appropriation des savoirs en DNL (Disciplines Non Linguistiques) » présente les résultats de cette recherche accompagnés des analyses et des recommandations. Après une synthèse analytique des principaux enseignements des résultats du terrain, la convocation des théories en sociolinguistique, didactique des langues et psychologie sociale a permis d'aboutir à une interprétation des résultats ayant conduit à une modélisation. Cette dernière présente les relations entre les différentes dimensions intervenant dans le développement des compétences langagières et didactiques et mettant en évidence de nouvelles stratégies de formation et d'enseignement, afin de répondre aux exigences du contexte plurilingue libanais.

CHAPITRE I - CONTEXTE ET OBJECTIF DE L'ETUDE

1.1.Contexte d'étude

Le Liban est un pays francophone où le français garde une place privilégiée par rapport aux autres langues, cependant, le statut de la langue française, comme langue seconde, langue de scolarisation ou langue étrangère au Liban, est souvent l'objet de débats et de discussions passionnés. Par ailleurs, le sujet revêt une importance particulière, s'agissant du défi de la qualité des apprentissages puisque toutes les instances en rapport avec l'éducation et la formation (curriculum, réformes, orientations pédagogiques...), se focalisent sur l'apprenant et le mettent au cœur de l'action pédagogique. L'intérêt devient encore plus intense quand aujourd'hui dans le système éducatif libanais, l'enseignement bilingue qui débute très tôt dès la maternelle, se trouve confronté à de nombreux problèmes : les apprenants arrivent au terme de leurs études scolaires avec un niveau A2 du CECRL en français. La question est : quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer cet état de fait ; cela est-il dû au cloisonnement des différentes disciplines ? Que dire de la qualité de la formation des enseignants ? Qu'en est-il des représentations des acteurs de l'éducation au sujet de la langue française ?

Au Liban, la question de l'amélioration de la qualité de l'appropriation du français est devenue préoccupante. Une situation qui a conduit certaines institutions comme la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise à imposer des cours de remise à niveau linguistique, afin de contribuer à l'amélioration des compétences langagières de ces étudiants. Plusieurs initiatives ont été prises notamment le projet de « Didactique intégrée des disciplines : français, arabe et sciences » à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise. Ce projet a permis durant trois ans (2012 à 2015), de mener des recherches sur la question de la compétence linguistique et de l'enseignement disciplinaire. Les étudiants-enseignants préparant leur CAPES au sein de la Faculté de Pédagogie constituent la cible de recherche. Recrutée par le Ministère de l'Éducation nationale libanais en 2010 suite à un concours national réalisé en 2009, les travaux effectués avec cette promotion 2011-2012 a permis d'apprécier à la fois les représentations et les usages qu'elle a de la langue française. Faisant le constat de la baisse du niveau linguistique des apprenants accédant à l'université, et ceci en dépit d'un apprentissage scolaire précoce des langues, la réflexion s'est alors axée sur la qualité de l'enseignement-apprentissage des langues au niveau scolaire. Dès lors, trois questions s'imposent :

- i. Quelle est la compétence linguistique réelle des enseignants exerçant sur le terrain dans les écoles ?
- ii. Quelle méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues sont en usage dans les classes ?

iii. Quelle sont les orientations pédagogiques attendues au sein des établissements scolaires ?

Il n'est pas superflu ici de souligner que de nombreuses interrogations ont été adressées aux enseignants de français de la part des enseignants des DNL sur la qualité du français des apprenants. Il n'en fallait pas plus au sein de l'équipe de Faculté de Pédagogie de décider de mettre la lumière sur la situation alarmante du français dans le contexte éducatif libanais. Une telle situation a naturellement interpellé les autorités libanaises, lesquelles vont signer des accords spécifiques de coopération éducative avec l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) à travers le projet IFADEM, Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres.

1.1.1. Le dispositif IFADEM au Liban

L'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres, IFADEM, est un programme piloté par l'OIF et l'AUF (l'Agence universitaire de la francophonie). Il est également l'un des projets du pacte linguistique signé en 2010 entre l'OIF et l'État libanais. Ce programme propose des formations pédagogiques dans différents pays partenaires francophones à travers le monde afin de soutenir et d'améliorer les méthodes d'enseignement du français.

En 2012, le programme a été initié au Liban pour former près de 500 enseignants dans la région de Tripoli, avec l'aide d'une quarantaine de formateurs et d'encadreurs libanais.

La cérémonie de fin de formation, tenue le vendredi 27 janvier 2016 au Palais de l'Unesco à Beyrouth, a été l'occasion pour la doyenne de la Faculté de Pédagogie de l'Université libanaise, Thérèse HACHEM, de mettre l'accent sur l'importance d'une formation comme celle proposée par IFADEM au Liban pour pallier « *La désertification linguistique* » et « *l'aridité culturelle* » de certaines régions au Liban. Hervé Sabourin, directeur régional de l'AUF pour le Moyen-Orient, a rappelé que « c'est à l'école primaire que se fabriquent les aptitudes aux savoir-faire des élèves, des étudiants puis des citoyens de demain », d'où l'importance accordée à la formation linguistique et didactique des enseignants dans ce cycle.

Ce constat rappelle l'importance du cycle I et II de l'apprentissage dans la construction et le développement des compétences de base chez l'enfant. Le cadre européen définit huit compétences clés et décrit les connaissances, aptitudes et attitudes essentielles qui sont attachées à chacune d'elles : la communication dans la langue maternelle ; la communication en langues étrangères ; la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies ; la compétence numérique et la maîtrise des technologies de l'information et de

communication (TIC) ; apprendre à apprendre ; les compétences sociales et civiques ; l'esprit d'initiative et d'entreprise ; la sensibilité et l'expression culturelles. Ces compétences sont interdépendantes et l'accent est mis, pour chacune d'elle, sur la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments.

1.1.2. Système éducatif scolaire libanais : les particularités

Le système éducatif scolaire libanais est structuré de la manière suivante :

L'enseignement pré primaire (jardin d'enfants)

Il s'adresse aux enfants âgés de 3 à 5 ans. Cette étape comprend le premier jardin et le deuxième jardin ; elle peut être précédée d'une classe de maternelle. L'enseignement préprimaire n'est pas obligatoire.

L'enseignement primaire

L'enseignement primaire s'adresse aux enfants âgés de 6 à 12 ans. Il existe aussi un cycle appelé moyen ou complémentaire pour les élèves âgés de 13 à 15 ans qui ne fait pas partie du cycle primaire et qui est distinct du cycle secondaire. Dans le nouveau système éducatif le cycle primaire et le cycle moyen ne forment qu'un cycle unique et obligatoire appelé éducation de base ou enseignement fondamental. Le cycle primaire comprend six années d'études organisées en deux sous-cycles de trois ans chacun ; le cycle moyen comprend trois ans d'études. Dans le système précédent, le primaire s'étendait sur cinq ans et le moyen sur quatre ans. Les études sont sanctionnées par un examen qui conduit à l'obtention du diplôme de fin d'études de base (brevet).

Enseignement secondaire

L'enseignement secondaire s'adresse aux élèves âgés de 16 à 18 ans. Les études, d'une durée de trois ans, sont sanctionnées par un examen officiel menant aux différentes options du baccalauréat offert par les deux filières : l'enseignement général et l'enseignement technique. L'enseignement secondaire n'est pas obligatoire. L'enseignement secondaire académique comprend trois années d'études, avec une première année constituant un tronc commun, une deuxième année offrant deux options (humanisme et sciences), et une troisième année avec quatre options de préspecialisation (lettres et humanisme, sociologie et économie, sciences de la vie et sciences générales). Traditionnellement, la formation professionnelle était organisée en trois niveaux sanctionnés par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP, après deux ans d'études) et le brevet professionnel (deux ans après le CAP) au niveau de l'enseignement moyen, et le diplôme de

formation professionnelle de maîtrise (au niveau de l'enseignement secondaire). Ce dernier a été renommé baccalauréat professionnel, tandis qu'on est allé vers un cycle unique de formation professionnelle de base pour certains métiers purement manuels. Au terme des études secondaires, les élèves titulaires du baccalauréat (académique ou technique) sont habilités à poursuivre des études supérieures. Ils ont le choix entre s'inscrire en une université ou intégrer un institut technique supérieur.

Nous rappelons que l'enseignement préscolaire ou l'école maternelle dépend de la volonté des directeurs qui décident de mettre en place ou de ne pas ouvrir ce cycle d'apprentissage qui n'est pas obligatoire.

Quant au cycle primaire qui fait partie de l'Éducation de Base englobant ce cycle et le cycle complémentaire, il souffre de beaucoup de lacunes sur plusieurs niveaux :

Le profil initial des enseignants qui sont souvent non spécialisés dans le domaine disciplinaire enseigné et qui ont des lacunes au niveau de leur formation didactique et méthodologique. Le niveau linguistique faible des enseignants des disciplines linguistiques et des disciplines non linguistiques qui sont dispensées en français ou en anglais.

La complexité de la structure pédagogique du système éducatif démultiplie les auteurs pédagogiques du terrain et cloisonne les tâches d'études des besoins, d'élaboration des formations, de dispense de ces formations, de suivi et d'accompagnement sur le terrain.

1.1.3. La formation enseignante et de formateurs

Les trois principales autorités pédagogiques qui s'occupent de la formation des enseignants et du suivi de ces derniers sur le terrain dans les écoles sont :

i. La DOPS : la direction des orientations pédagogiques et scolaires qui dépend du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieure, s'occupe du suivi des enseignants sur le terrain, dans les écoles ;

ii. Le CRDP : le centre de recherche et de développement pédagogique, forme les enseignants de l'enseignement préuniversitaire dans les écoles normales et les centres de formation. Il conçoit les questions des examens officiels et participe aux commissions d'examens officiels.

iii. La faculté de pédagogie de l'Université Libanaise qui s'occupe de la formation initiale des enseignants pour les cycles primaire et secondaire. Elle forme également les capésiens suite à un concours national décrété par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.

Depuis 2010, les acteurs de l'éducation au Liban et leurs partenaires œuvrent pour le renforcement des compétences des enseignants ainsi que des formateurs de formateurs en français et particulièrement des enseignants des Disciplines Non Linguistiques (DNL). Plusieurs travaux de recherche ainsi que des rapports de missions et des évaluations nationales ont indiqué que l'un des facteurs de la qualité des enseignements en français se trouve bien être la formation des enseignants de français et en particulièrement la formation des enseignants de DNL en français. Partant de ce constat, une réflexion demeure constante : « *quel est le rôle des enseignants des DNL dans le développement de la compétence linguistique chez les apprenants ?* »

Les travaux menés au sein de la Faculté de pédagogie relatifs aux observations des classes au niveau universitaire et scolaire montrent que les cours se font en alternant la langue maternelle (L1) le parler arabe libanais dans notre contexte et la langue seconde (L2) ou le français et même dans certains cas, le cours de la discipline se limite aux concepts scientifiques qui se donnent en français et le discours didactique de la discipline se fait en L1. Or, la maîtrise de la langue véhiculaire des DNL doit être, comme on le sait, une des composantes des compétences transversales des DL et des DNL, d'où notre questionnement tourne autour des questions suivantes : Quelles compétences langagières faut-il développer chez les futurs enseignants des DL et des DNL ? Quel est le profil attendu d'un enseignant des DNL exerçant sur le terrain ? En d'autres termes : est-ce que la compétence linguistique est une compétence requise chez ces enseignants ? Quelle est la part donnée à la compétence langagière dans la formation des futurs enseignants des DL et DNL ? Et, par la suite, quelle place faut-il accorder aux certifications officielles en français langue étrangère (DELFDALF) dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants avec la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise et le CRDP ?

Étant donné le contexte dans lequel s'inscrivent les observations, une problématique émerge au cœur des préoccupations de recherche : « *quel est l'impact de la formation linguistique sur le développement des compétences disciplinaires des enseignants des DL et DNL* ». C'est cette problématique que nous avons souhaité traiter dans le cadre cet appel à projet IFADEM. Dans cette perspective, nous avons retenu trois objectifs essentiels.

1.2.Objectif de l'étude

Le thème de recherche concerne le niveau de compétences linguistiques des enseignants des DNL et son impact sur l'acquisition des savoirs par les élèves. L'objectif de l'étude est donc de montrer s'il existe un lien entre le niveau de compétences langagières en français des enseignants et la qualité de l'appropriation

des savoirs en DNL chez les apprenants. Il se décline en quatre principaux objectifs spécifiques permettant de répondre aux problématiques suivantes :

a. Stratégies linguistiques et compréhension/appropriation des DNL par les élèves.

Quelles sont les stratégies linguistiques utilisées par les enseignant.e.s pour faciliter la compréhension et l'appropriation des DNL par les élèves ?

b. Effet du niveau de compétences en français des enseignants DNL sur le recours aux stratégies didactiques (pédagogie)

Les stratégies didactiques sont-elles conditionnées par le niveau de compétences en français des enseignant.e.s des DNL?

c. Lien entre le niveau de connaissances en français et la transmission des savoirs DNL

Comment le niveau de connaissance en français des enseignant.e.s impacte-t-il la transmission des contenus des DNL (qualité des apprentissages, interactions, assimilation des contenus...);

d. Pratiques discursives et restitution des savoir disciplinaires

Comment les savoirs disciplinaires sont-ils encodés dans le discours des enseignants des DNL ? ou Comment les enseignants construisent leurs discours (pratiques discursives) pour rendre compte de leurs savoirs disciplinaires en DNL ?

CHAPITRE II - ENQUETES DE TERRAINS, METHODOLOGIE

2.1. Cadre méthodologique de recherche

L'observation et l'analyse des faits sociaux (tels que les représentations, les pratiques langagières, les pratiques pédagogiques, l'enseignement-apprentissage) sont des objets d'étude pour lesquels la dimension symbolique constitue une finalité majeure dans les processus cognitifs et sociaux en jeu. La notion de « vérité » devient alors problématique (comparativement aux cadres d'études portant sur des faits tangibles).

Afin de réduire les biais inhérents à l'objet de notre étude nous avons tenté de la conduire en s'inscrivant autour de deux niveaux d'exigence : i. théorique, avec le croisement de plusieurs modèles d'analyse, plusieurs cadres théoriques, pour lire et expliquer les phénomènes observés ; ii. méthodologique, avec le recours à différentes méthodes de recueil de données (entretiens, observations, analyse de pratiques, analyse de manuels) et de traitement des données (analyse catégorielle, analyse formelle, grille d'observation des pratiques, traitement textuel automatisé), qui sont mis en œuvre dans la recherche. Notre démarche s'inscrit dans la méthode d'analyse combinée qui vise à ce que les données et leurs analyses ne demeurent pas de simples compilations, mais fassent l'objet d'un croisement et d'une mise en correspondance des observations (Maurer, 2013).

2.2. Outils de recueil de données

Notre recueil de données s'articule autour de 3 modalités :

a. Des observations de classe, permettant d'apprécier les pratiques langagières et pédagogiques en classe de DLN (grille d'observation de classe) ;

b. Des entretiens semi-directifs portant sur les outils et les méthodologies d'enseignement-apprentissage apportés par l'IFADEM, notamment le développement des compétences linguistiques et son impact en matière d'acquisition des savoirs chez les apprenants en classe DNL ;

c. Une micro-analyse et une macro-analyse des livrets IFADEM permettant d'apprécier le contenu de ces derniers du point de vue des méthodologies d'enseignements proposées, du niveau linguistique requis pour s'approprier le dispositif et du niveau de contextualisation des supports.

L'analyse des livrets vient compléter et préciser l'analyse des entretiens à travers une certaine complémentarité entre l'analyse écologique et l'analyse praxéologique : l'analyse écologique identifie les différents contextes de vie de l'objet et l'analyse

praxéologique précise comment les objets doivent ou peuvent être manipulés par les sujets (enseignant ou élève). Etant donné les difficultés d'accès aux classes (cf. 2.2.2), l'analyse des manuels dans l'approche anthropologique porte sur l'évolution d'un curriculum et la conception d'une formation (Artaud, 1997 ; Chevallard, 1992). Cette partie de la recherche a pour but de conforter ou infirmer les résultats des entretiens semi-directifs.

L'ensemble des outils de recueil de données se trouve annexé au présent rapport.

2.2.1. Echantillons d'étude

La spécificité de notre recueil de données réside dans le fait qu'il s'est déroulé dans un contexte de crise sanitaire, sociale et économique particulier, ayant entraîné de nombreuses contraintes, notamment en matière d'observation de classe. Une spécificité explicitée dans le paragraphe ci-dessous (cf. 2.2.2)

2.2.2. Observations de classes

(Maquette - diapos 8-9 et 14.)

Initialement, les observations de classe devaient porter sur deux échantillons : i. un échantillon n'ayant pas bénéficié de l'IFADEM ; ii. un second ayant bénéficié de l'IFADEM.

La spécificité du contexte libanais est telle qu'il a été difficile de réaliser des observations de classe. Les choix politiques, depuis 2015, en matière de contractualisation des enseignants, doublés à la crise sanitaire, économique et sociale, ont constitué un frein considérable à notre étude. En effet, ce contexte a été marqué par la fermeture des écoles et une mobilité des enseignants ayant quitté le territoire.

Face à cette disparité, le recensement des enseignants ayant bénéficié de l'IFADEM et l'échantillon initial choisi n'ont pas pu être saisis.

A cela se sont ajoutés les refus ou les rétractions des tutorées, malgré l'autorisation ministérielle (Ministère de l'Education), qui en soi n'a introduit aucune mention sur l'intérêt à filmer les classes.

Malgré plusieurs tentatives d'introduction par l'intermédiaire de notre réseau local, notamment au sein du CRDP, les démarches pour les observations de classe n'ont pas pu aboutir.

Nonobstant cet état critique contextuel, nous avons retenu trois observations de classe en DNL, dont les caractéristiques sont explicitées ci-dessous.

Les observations de classe ont été réalisées sur la base d'une grille d'observation de classe (annexée au présent rapport) :

VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES		PRATIQUES LANGAGIERES		PRATIQUES PEDAGOGIQUES		
NOM DE L'ENREGISTREMENT		LANGAGIER	PRATIQUES	DESCRIPTION DES PRATIQUES OBSERVEES	PRATIQUES	OBSERVEES
DUREE DE L'ENREGISTREMENT (en minutes)			LANGUE(S) D'ENSEIGNEMENT			
PRENOM - 1 ^{ère} LETTRE DU NOM DE FAMILLE DE L'ENSEIGNEMENT OBSERVE			LANGUES DE COMMUNICATION SCOLAIRE AU SEIN DE LA CLASSE		Approche actionnelle	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
SEXE	<input type="checkbox"/> Homme <input type="checkbox"/> Femme		RECOURS AUX LANGUES LOCALES	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Méthodes déductives	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
TYPE DE STRUCTURE	<input type="checkbox"/> Privé <input type="checkbox"/> Public		TYPE DE FRANÇAIS PRINCIPALEMENT UTILISÉ PAR LES ENSEIGNANTS	<input type="checkbox"/> Académique <input type="checkbox"/> Courant <input type="checkbox"/> Populaire Variante locale du français (préciser) : <input type="checkbox"/> Autre type de français (préciser) :	Approches communicatives	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
REPERTOIRE LANGAGIER DE L'ENSEIGNANT	<input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Autre(s) préciser : <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Arabe		TYPE DE F- PRINCIPALEMENT UTILISÉ PAR LES APPRENANTS	<input type="checkbox"/> Académique <input type="checkbox"/> Courant <input type="checkbox"/> Populaire Variante locale du français (préciser) : <input type="checkbox"/> Autre type de français (préciser) :	Autre approche (préciser)	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
EXPERIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT	<input type="checkbox"/> Novice (moins de 5 ans) <input type="checkbox"/> Expert (5 ans et plus)		USAGE DE L'ALTERNANCE CODIQUE INTERACTION ENSEIGNANT-ELEVE	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Autre approche (préciser)	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
NIVEAU DE LA CLASSE ENCADREE	<input type="checkbox"/> Primaire <input type="checkbox"/> Secondaire Autre(s) préciser :		USAGE DE L'ALTERNANCE CODIQUE INTERACTION ENTRE ELEVES	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Autre approche (préciser)	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
CLASSE ENCADREE	<input type="checkbox"/> E1 <input type="checkbox"/> E2 <input type="checkbox"/> E3 <input type="checkbox"/> E4 <input type="checkbox"/> E5 <input type="checkbox"/> E6 <input type="checkbox"/> E7 <input type="checkbox"/> E8 Autre(s) préciser :		PRINCIPALES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE D'APPARITION DES DIFFERENTS USAGES DES ALTERNANCES CODIQUES	<input type="checkbox"/> Difficulté <input type="checkbox"/> Remédiation <input type="checkbox"/> Humour <input type="checkbox"/> Explication <input type="checkbox"/> Confusion du genre (Le la ligne) <input type="checkbox"/> Consigne Autre (préciser) :		
DISCIPLINE D'ENSEIGNEMENT	<input type="checkbox"/> Linguistique <input type="checkbox"/> DNL, préciser la discipline					
NOM ET PRENOM DE L'ENQUETEUR						

Figure 1. Observations de classe : outil de recueil de données

Si notre étude avait pu aboutir à l'observation des tutorés de l'IFADEM, la grille d'observation aurait été complétée par la variable « livret » dont les modalités sont présentées ci-dessous. L'intérêt aurait été d'identifier s'il y a effectivement transposition des acquis et des outils de l'IFADEM dans les salles de classe et de voir la compatibilité de cette transposition avec les manuels scolaires et les pratiques pédagogiques prescrites par le Ministère de l'Education.

PRATIQUES OBSERVEES EN CLASSE					
LIVRETS PEDAGOGIQUES	PRATIQUES	OBSERVEES	TYPES DE CONTENUS		PRECISIONS SUR LE CONTENU UTILISE
	Recours à des contenus de livrets 1	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Exercices pratiques remédiation	<input type="checkbox"/> Activités de	
	Recours à des contenus de livrets 2	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Activités d'évaluation	<input type="checkbox"/> Autres préciser	
	Recours à des contenus de livrets 3	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Exercices pratiques remédiation	<input type="checkbox"/> Activités de	
	Recours à des contenus de livrets 4	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Activités d'évaluation	<input type="checkbox"/> Autres préciser	

Figure 2. Observations de classe : outil de recueil de données – focus l'IFADEM

Les trois classes retenues sont encadrées par des enseignantes dont deux ont une ancienneté supérieure à 5 ans. Il y a une classe de second cycle (EB6) et deux de troisième cycle (EB7, EB8), toutes issues d'écoles publiques. Les enseignements portent sur des DNL et plus spécifiquement les sciences de la vie et de la terre pour deux des classes. Le répertoire langagier des enseignantes alterne entre le français et l'arabe libanais.

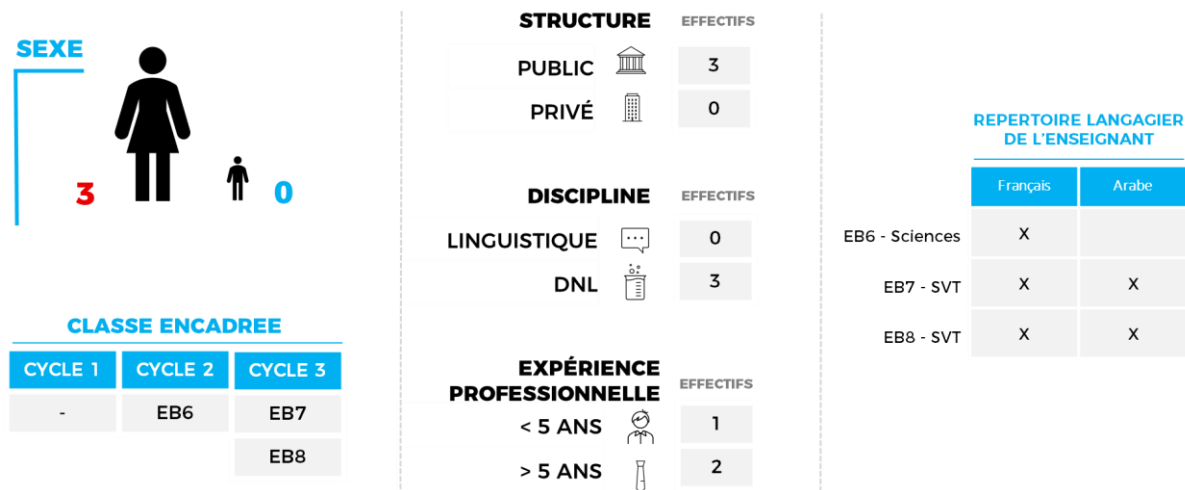


Figure 3. Observations de classe : caractéristiques sociodémographiques des enseignants

Ces classes ont été retenues dans le projet car nous verrons qu'elles illustrent certaines pratiques représentatives de ce qui se passe au sein des enseignements en DL et en DNL dans les écoles libanaises.

Elles devaient constituer un point de départ et une source de réflexion comparative (avec des enseignants tutorés IFADEM) au regard de la problématique de l'enseignement/apprentissage des DNL dans le contexte libanais.

2.2.3. Entretiens semi-directifs

(Maquette – diapos 10 et 16 à 19).

La cible des entretiens semi-directifs était double : i. des « experts » scientifiques et/ou institutionnels dans le domaine de l'éducation, de l'étude des langues et de l'enseignement apprentissage en DNL, ayant pour la majeure partie eu un rôle dans l'IFADEM (conception de livrets, formateur de tuteurs) ; ii. des enseignants ayant bénéficié de l'IFADEM, que l'on nomme les « tutorés ».

Les thématiques d'entretien ont porté principalement sur : i. IFADEM : méthodologie et livrets ; ii. enseignement et compétences linguistiques vs. didactiques. L'entretien s'est déroulé sur la base d'une grille d'entretien annexée au présent rapport :

NOM DE L'ENTRETIEN	
CIBLE	<input type="checkbox"/> Expert <input type="checkbox"/> Tutoré
PRENOM NOM DE L'INTERVIEWE	
AGE	<input type="checkbox"/> 18-24 <input type="checkbox"/> 35-44 <input type="checkbox"/> 25-34 <input type="checkbox"/> 45-64
SEXE	<input type="checkbox"/> Homme <input type="checkbox"/> Femme
NIVEAU ACADEMIQUE	<input type="checkbox"/> Licence <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Doctorat
PARCOURS ACADEMIQUE DISCIPLINE	<input type="checkbox"/> DNL <input type="checkbox"/> DL <input type="checkbox"/> Linguistique <input type="checkbox"/> Autres
FONCTION PRINCIPALE	
TYPE DE STRUCTURE D'EXERCICE DE LA FONCTION	<input type="checkbox"/> Privée <input type="checkbox"/> Public
ENSEIGNANTS	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
DISCIPLINE ENSEIGNEE	<input type="checkbox"/> DNL <input type="checkbox"/> DL
NOMBRE D'ANNEE D'EXPERIENCES DANS LE DOMAINE OU LA FONCTION	<input type="checkbox"/> <5ANS <input type="checkbox"/> >5ANS
NOM ET PRENOM DE L'INTERVIEWER	

THEMES	QUESTIONS
IFADEM : METHODOLOGIE & LIVRETS	Avez-vous entendu parler de IFADEM ? Avez-vous un rôle ou votre institution à-t-elle un dans IFADEM ? Si oui, lequel ? Avez-vous une idée de la formation linguistique dispensée lors ou avant la formation IFADEM ? Quels supports vous avez utilisé pendant la formation IFADEM ? (Livret), (Kit) platform, Forum ? Quel est le niveau du français véhiculé dans les livrets ? Comment vous le trouvez, facile, difficile ? Dans ces livrets, quel est la place donnée aux DNL ? Est-ce que vous avez toléré ou vous tolérez le recours à l'arabe dans la formation IFADEM ? Le retrouve-t-on dans les livrets IFADEM ?
ENSEIGNEMENT ET COMPETENCES LINGUISTIQUES VS. DIDACTIQUES	Dans votre métier, vous avez pu relever des lacunes (insuffisances) au niveau linguistique des enseignants ? Quelle place donnez-vous à la compétence linguistique dans une formation didactique ? Est-ce que vous êtes au courant de la formation linguistique à la certification qui était donnée à tous les professeurs du primaire ? Quelle place donnez-vous à la compétence linguistique dans une formation didactique ? Est-ce que vous êtes au courant de la formation linguistique à la certification qui était donnée à tous les professeurs du primaire ? Est-ce qu'une bonne formation didactique permettra à l'enseignant d'exercer son métier d'enseignant (DL et DNL) sans tenir compte de son niveau linguistique ? Est-ce qu'une formation linguistique FLE répondra aux besoins langagiers des enseignants ?

THEMES	QUESTIONS
INTRODUCTION - PRESENTATIONS	Où est-ce que vous travaillez ? Donnez le nom de l'institution ou des institutions où vous travaillez ? Vous occupez quelle place dans les différentes institutions ? Quelle est votre fonction principale ? Enseignez-vous ? Si oui quelle discipline ? Depuis combien de temps

Tableau 1. Entretiens semi-directifs : outil de recueil de données.

Le recueil de données qui s'est déroulé du 5 mai au 30 septembre 2022 a permis d'obtenir 16 entretiens (12 experts, 4 tutorés).

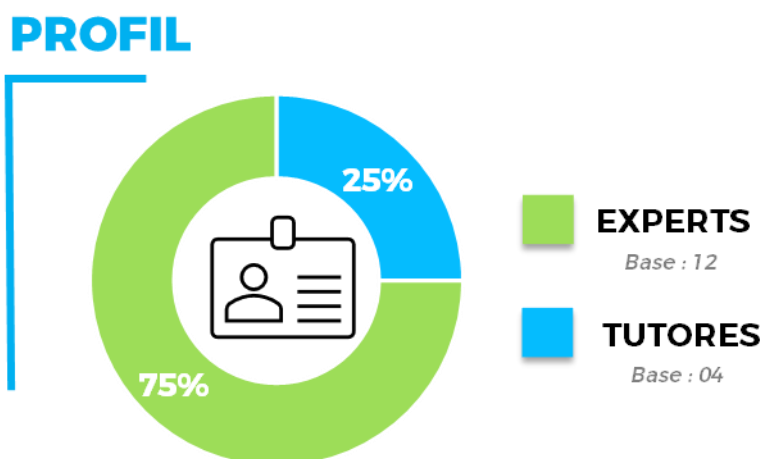


Figure 4. Entretiens semi-directifs : profil experts vs. tutorés.

Les caractéristiques de l'échantillon, présentées dans les infographies ci-dessous, sont telles qu'il y a 14 femmes et 2 hommes principalement âgés de 45 à 64 ans (13 interviewés sur 16).

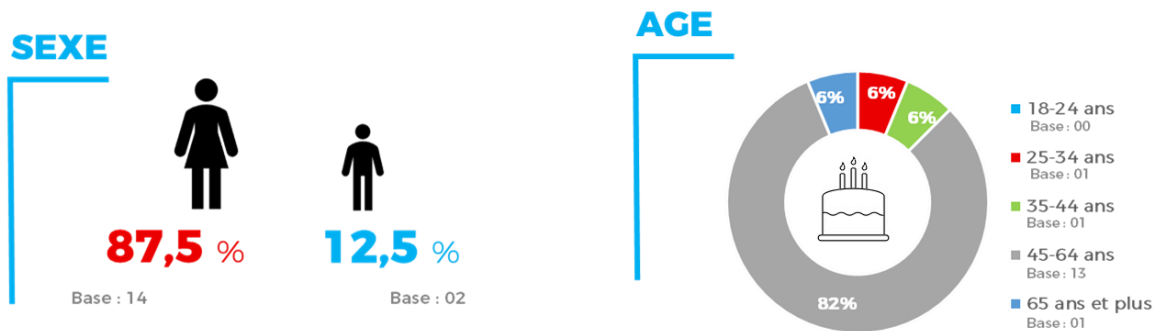


Figure 5. Entretiens semi-directifs : sexe et âge des interviewées.

S'agissant de leur profil académique, près de la moitié d'entre eux ont un doctorat, 1/3 sont diplômés d'un master et 1/3 d'une licence. Un quart d'entre eux sont spécialistes en DNL, les autres ont étudié la littérature ou les disciplines linguistiques.

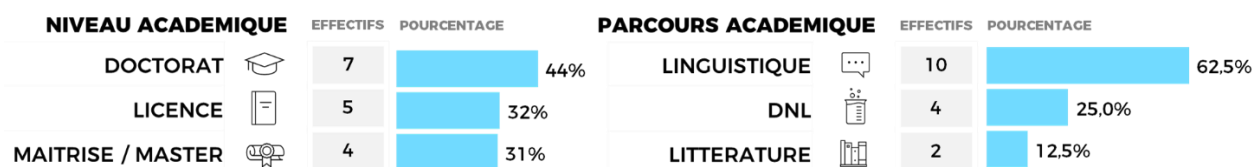


Figure 6. Entretiens semi-directifs : parcours académique des interviewées.

D'un point de vue professionnel, la fonction principale exercée par les interviewés est Professeur des universités et enseignants respectivement pour 3 et 7 d'entre eux ; les trois autres étant soit conseiller pédagogique, soit coordinateur au Ministère ou responsable au CRDP.

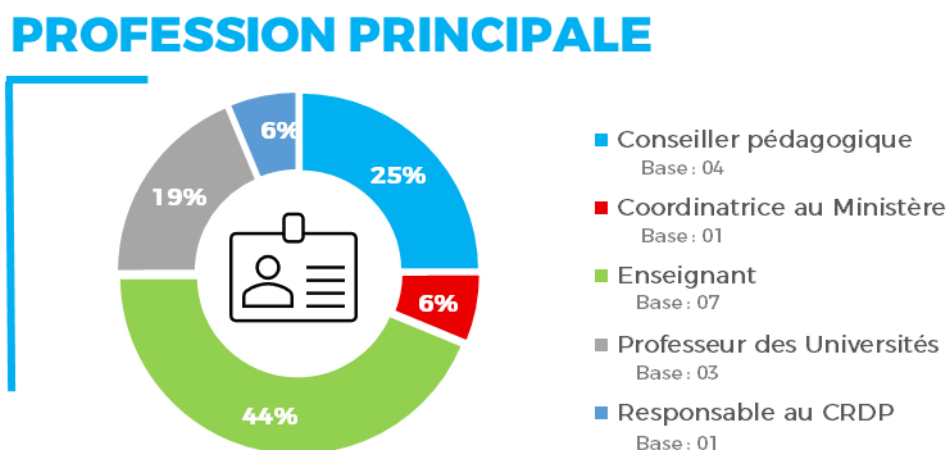


Figure 7. Entretiens semi-directifs : fonction principale des interviewées.

Tous les interviewés ont plus de 5 ans d'expérience professionnelle et peuvent donc être considérés comme des experts dans le sens de la maîtrise de leur fonction. Ils

exercer tous ou ont exercé également la fonction d'enseignant, en DNL pour 4 d'entre eux et en disciplines linguistiques pour 12 d'entre eux.

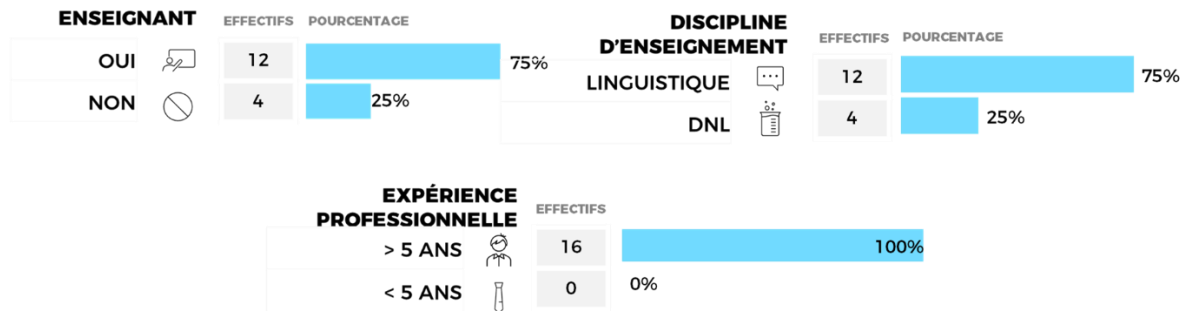


Figure 8. Entretiens semi-directifs : expériences dans l'enseignement des interviewées.

Le niveau de classe encadré par les interviewés est hétérogène allant de la primaire à l'université en passant par le secondaire pour respectivement 03, 04 et 08 d'entre eux.

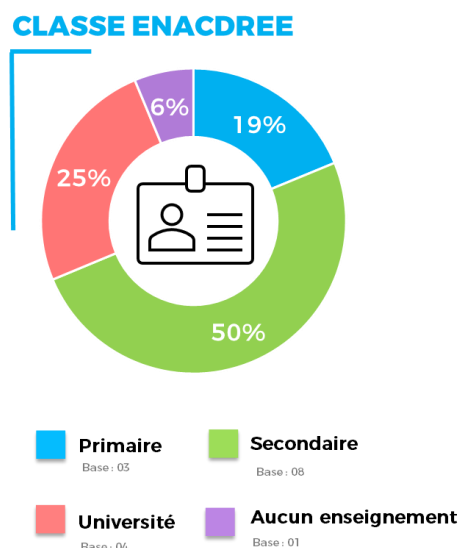


Figure 9. Entretiens semi-directifs : niveau de classe encadrée par les interviewées.

S'agissant du rôle des interviewés dans l'IFADEM, on note que 15 d'entre eux sont intervenus dans l'IFADEM soit pour des missions de conception des livrets (05 interviewés), de tutorat pédagogique (05 interviewés), de formation de tutorés ou des tutorés (bénéficiaires de l'IFADEM) respectivement pour 01 et 04 d'entre eux.

Les tableaux ci-dessous permettent d'apprécier l'échantillon des interviewés au regard des différentes variables socio-démographiques qui viennent d'être décrites selon qu'ils soient « experts » (intervenant expérimentés dans l'IFADEM) ou « tutorés » (bénéficiaires de l'IFADEM)

	TOTAL	Sexe		Age					Niveau académique			Parcours académique		
		Femme	Homme	18 à 24 ans	25 à 34 ans	35 à 44 ans	45 à 64 ans	65ans et plus	Doctrat	Master	Licence	DNL	DL	Litt.
Expert	12	10	02	00	00	00	11	01	07	01	04	02	09	01
Tutoré	04	04	00	00	01	01	2	00	00	03	01	01	02	01

	TOTAL	Enseignant		Profession principale					Discipline enseignée		Ancienneté		Rôle IFADEM		Mission IFADEM				
		Oui	Non	Prof des univ	Enseig	Cons Pédag	Resp. CRDP	Coord. Minist	DNL	DL	< 5ans	> 5ans	Oui	Non	CL*	FT**	Tuteur	Tutoré	Aucune
Expert	12	09	03	03	03	04	01	01	03	09	00	12	11	01	05	01	05	00	01
Tutoré	04	03	01	00	04	00	00	00	01	03	00	04	00	04	00	00	00	04	00

* Concepteur livret
** Formateur de tuteur

Tableau 2. Entretiens semi-directifs : des interviewés selon le statut « d’experts » ou de « tutorés ».

Il demeure que l’échantillon choisi un est échantillon hétérogène, expérimenté et dont le rôle dans l’IFADEM est important. Ce choix d’échantillon a été orienté dans ce sens afin d’avoir un regard diversifié sur la problématique de recherche et de permettre d’objectiver les réponses que nous allons apporter à l’objectif de l’étude. La principale difficulté réside dans le fait que seule une minorité des personnes interviewées intervient ou est spécialisée dans les DNL. Cette disparité est propre à la spécificité du contexte libanais car, nous le rappelons, le système éducatif est basé sur un principe de contractualisation, conduisant à de nombreux changements et mouvements, tant d’un point de vue du statut des enseignants que de leur discipline d’enseignement. Un phénomène persistant depuis 2015 et accentué avec la crise économique des 3 dernières années ayant conduit à une forte mobilité des professeurs dont certains ont quitté le Liban.

2.2.4. Analyse des livrets IFADEM

L’ensemble des 4 livrets IFADEM a fait l’objet d’une analyse, à savoir :

- Livret 1. Métier de l’enseignant
- Livret 2. Entrée dans la lecture
- Livret 3. La compréhension
- Livret 4. La production orale ou écrite

La méthodologie d’analyse de ces livrets est détaillée dans le paragraphe 2.3.3. L’analyse des livrets s’est déroulée entre de septembre à novembre 2022.

2.3.Méthodes d’analyses

2.3.1. Observations de classe

L'observation de classe s'est faite dans une démarche descriptive permettant d'apprécier quantitativement et qualitativement les variables suivantes :

a. Caractéristiques sociodémographiques et langagières des enseignants et des apprenants ;

b. Pratiques langagières des enseignants et des apprenants ; les modalités d'observations portent sur : i. la langue d'enseignement ; ii. la ou les langues de communication au sein de la classe ; iii le recours au bi-plurilinguisme en classe ; iv. les situations pédagogiques de recours à l'alternance codique enseignant/élèves et entre élèves ;

c. Pratiques pédagogiques des enseignants : ont été relevés les types d'approches pédagogiques (par tâche, actionnelle, déductive, communicative) afin d'identifier si les approches transmises lors des formations de l'IFADEM existent au sein des enseignements dispensés par des enseignants non bénéficiaires de l'IFADEM.

2.3.2. Entretien semi-directifs

Les analyses ont été réalisées en croisant trois modalités de traitement de données, dans la perspective de constater la stabilité des résultats, et d'identifier de façon structurée la composition et l'organisation des représentations :

i. Analyse catégorielle ;

ii. Analyse par codification sur la base des thèmes émergents de l'analyse catégorielle ;

iii. Traitement textuel automatisé (analyse de similitude, classification hiérarchique descendante et analyse factorielle confirmatoire).

La première méthode permet d'apprécier qualitativement le contenu des discours ; la seconde de quantifier le poids de chacun des thèmes émergeant des discours ; la troisième permet d'identifier de façon plus saillante la composition et la structure des représentations.

Afin d'apprécier les pratiques langagières effectives des enquêtés, ces analyses ont été complétées par une analyse formelle (analyse des expressions) de leurs discours. Enfin, les transcriptions des propos des locuteurs ont été réalisées mot pour mot (transcription linéaire), sans faire apparaître les postures, les silences, les exclamations ou autres caractéristiques du discours ne faisant pas intervenir le lexique. La transcription des formes lexicales diversifiées du français a été faite de façon à faire apparaître la présence d'alternance codique. Ce choix réside dans le fait que les analyses ont également porté sur les expressions des enquêtés (pratiques effectives du français), et pour faciliter le traitement automatisé de données textuelles massives.

2.3.3. Livrets IFADEM

L'analyse des livrets s'est faite autour de deux grands axes :

a. Une macroanalyse, permettant d'avoir une présentation générale des livrets : la couverture, le nombre de pages, les auteurs, le sommaire, les séquences et les rubriques ;

b. Une micro-analyse, qui s'est faite au regard des quatre principales attentes de l'étude :

- Etudier la place accordée à la compétence linguistique dans les livrets afin de savoir le niveau linguistique requis chez les utilisateurs des livrets ou bien chez les enseignants/ utilisateurs des livrets ;
- Analyser la place accordée à la langue maternelle et aux autres langues dans les livrets ;
- Etudier la méthodologie ou les méthodologies d'enseignement/apprentissage adoptée par les auteurs des livrets ;
- Analyser la place donnée aux DNL dans le projet IFADEM et le rapport établi entre les DNL et les DL.

CHAPITRE III - RESULTATS DES ENQUETES DE TERRAIN

Ce chapitre permet de rendre compte des principaux résultats issus des enquêtes de terrain réalisées à partir des trois modalités de recueil de données : l'observation de classe, les entretiens semi-directifs, l'analyse des livrets. Il a vocation à présenter les principaux enseignements du terrain et est annexé d'une maquette présentant de façon détaillée les résultats issus des enquêtes.

Les résultats sont présentés selon la nature du recueil de données et ce chapitre se clôture par une note de synthèse relatant les points de convergence vs. divergence entre les observations afin de faciliter l'interprétation des résultats qui se fera dans le chapitre V au regard des 4 objectifs attendus (cf. 5.1).

3.1. Résultats issus des observations de classe

Maquette - diapos 21 à 25.

Sur la base des grilles d'observations de classes, les pratiques pédagogiques et langagières ont été appréciées au regard de 7 dimensions :

- La langue d'enseignement ;
- Le recours aux langues locales ;
- La/les langue.s de communication scolaire.s en classe ;
- Le type de français utilisé en classe ;
- Le recours ou non à l'alternance codique ;
- Les situations de recours à l'alternance ;
- Les méthodes pédagogiques utilisées.

S'agissant des trois premiers niveaux d'analyse, il apparaît, pour l'ensemble des trois classes observées, que le français est la langue d'enseignement, le recours aux langues locales est manifeste et se traduit par un une alternance entre le français et l'arabe libanais pour les communications scolaires en classe.

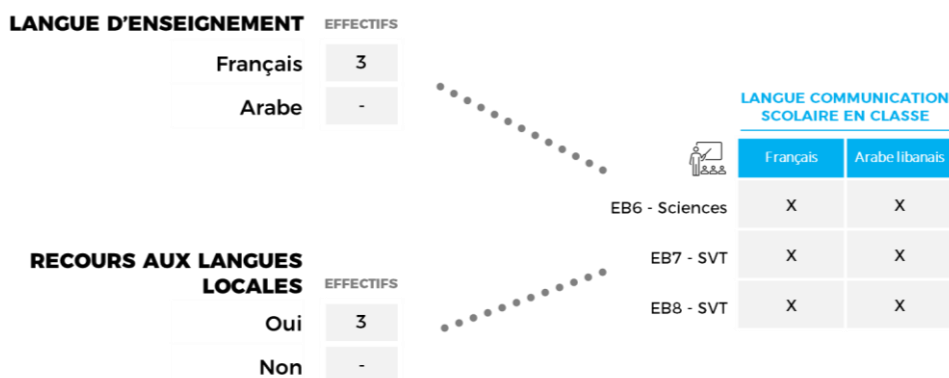


Figure 10. Observations de classe : langue d'enseignement vs. langue de communication.

Le quatrième niveau d'appréciation des pratiques pédagogiques langagières porte sur le type de français utilisé en classe par les enseignants et les apprenants.

TYPE DE FRANCAIS UTILISE	ENSEIGNANTS				APPRENANTS			
	Courant	Académique	Populaire	Variante	Courant	Académique	Populaire	Variante*
EB6 - Sciences		X				X		
EB7 - SVT		X				X		
EB8 - SVT		X						X

* Variante locale du français

Figure 11. Observations de classe : type de français utilisé en classe

Qu'il s'agisse des apprenants ou des enseignants et quelle que soit la classe observée, le français académique est le plus communément utilisé. On note toutefois que certains apprenants de la classe EB8 - SVT ont recours à une variante locale du français qui peut s'apparenter au franbanais¹.

S'agissant du recours à l'alternance codique et des situations pédagogiques de recours, on constate que la pratique est inévitable dans les interactions enseignants/apprenants, et ne se retrouve que dans une classe DNL entre les apprenants.

Par ordre décroissant, les situations pédagogiques de recours à l'alternance codique sont : les explications, les consignes et la remédiation. D'autres pratiques nécessitent l'usage de l'alternance codique : le questionnement, la répétition. L'alternance codique est aussi utilisée dans une fonction phatique.

USAGE ALTERNANCE CODIQUE	ENSEIGNANTS APPRENANTS		ENTRE APPRENANTS	
	Oui	Non	Oui	Non
EB6 - Sciences	X		X	
EB7 - SVT	X			X
EB8 - SVT	X			X

SITUATIONS DE RECOURS A L'ALTERNANCE CODIQUE	PAR L'ENSEIGNANT					
	Explication	Difficultés	Consignes	Remédiation	Humour	Autres*
EB6 - Sciences	X		X			X
EB7 - SVT	X					X
EB8 - SVT	X		X	X		X

* Autres
Questionnement
Répétition
Fonction phatique

Figure 12. Observations de classe : alternance codique et situations d'enseignant/apprentissage

La septième et dernière dimension observée est la ou les méthode.s pédagogique.s principalement utilisée.s en classe : la méthode la plus en vigueur est l'approche

¹ Le franbanais, cette façon unique des Libanais à parler la langue française est née d'un mélange de cultures et de la friction, notamment durant le mandat français, entre la langue française et le dialecte local. Il consiste à traduire littéralement en français un processus de pensée purement libanais.

communicative. Dans la classe EB8 – SVT il a également été constaté à plusieurs reprises la méthode déductive.

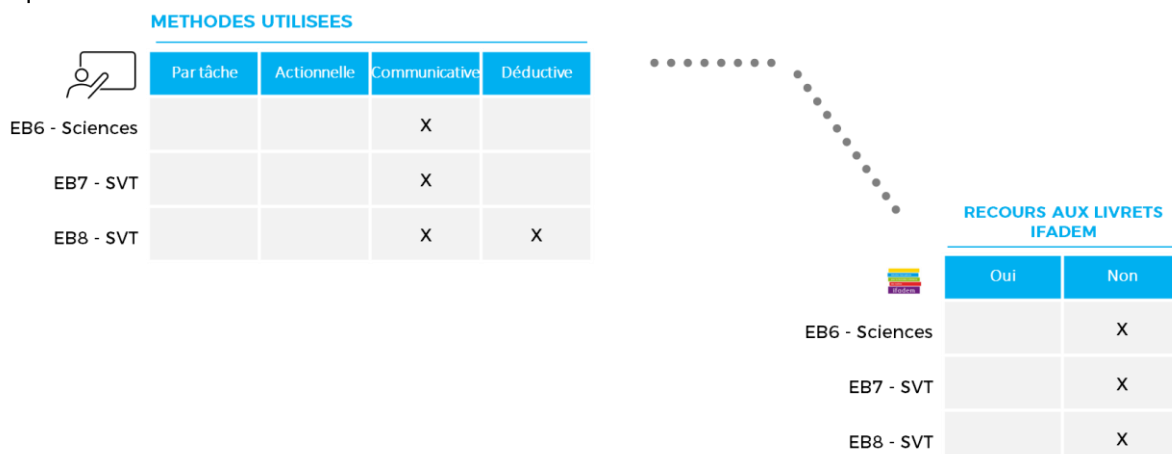


Figure 13. Observations de classe : méthodes pédagogiques utilisées

Une dimension complémentaire aurait été étayée si l’observation de classe auprès des tutorés avait pu être réalisée : le recours aux outils, méthodes ou approches proposés par les livrets IFADEM.

Observation de classe - l'essentiel à retenir

Le système éducatif libanais se caractérise par un bilinguisme précoce fondé sur l'enseignement simultané des deux langues, ayant un statut inégal : l'arabe et le français ou l'arabe et l'anglais. Le français, dans notre contexte francophone, est à la fois une discipline enseignée et une langue véhiculaire des savoirs disciplinaires scientifiques.

Cet enseignement disciplinaire bénéficie d'un taux d'horaire équivalant à celui du français comme discipline linguistique. Nous trouvons que cette situation est favorable, voire propice à l'enseignement/apprentissage du français. En effet, nous considérons que toute situation d'enseignement/apprentissage disciplinaire en français devrait constituer une situation pratique et fonctionnelle pour le français. Cependant comme nous venons de le constater, les cours disciplinaires véhiculés en français se font généralement en alternant le français et l'arabe libanais. Si l'alternance codique contribue à réguler la progressivité dans l'apprentissage du français ou des savoirs en DNL, son usage devrait se réduire à des situations ponctuelles de remédiation et pouvoir disparaître au fur et à mesure de la progression pédagogique.

3.2. Résultats issus des entretiens semi-directifs

Maquette – diapos 29 à 71

Pour rappel, les entretiens semi-directifs ont bénéficié de trois niveaux d'analyse : i. une analyse de l'expression permettant d'apprécier qualitativement les pratiques langagières effectives des enquêtés notamment à travers le niveau de leur français;

ii. une analyse catégorielle afin d'apprécier qualitativement le contenu des discours et de quantifier le poids de chacun des thèmes émergeant des discours (composition des champs représentationnels) ; iii. une analyse textuelle automatisée dont la finalité est d'identifier de façon plus saillante la structure des représentations.

3.2.1. Pratiques langagières effectives des enquêtés

Maquette – diapos 32 à 36

Dans cette partie, l'intérêt s'est porté sur la présentation des pratiques effectives des tutorés et des experts interviewés, en analysant les transcriptions des entretiens d'un point de vue linguistique, et en croisant ces résultats aux discours associés aux pratiques, dans la perspective d'identifier l'existence d'un éventuel écart entre le discours sur les pratiques langagières en français attendues en situations pédagogiques et les pratiques langagières effectives.

3.2.1.1. Résultats issus de l'analyse textuelle automatisée

L'analyse lexicale par traitement automatisé du discours des enquêtés a été faite au regard de 5 critères :

- **Le nombre de formes actives** : ce sont les formes qui participent « activement » aux analyses qui suivront (cf. 3.2.3) ;
- **Le nombre d'hapax** : c'est le nombre de mots n'apparaissant qu'une seule fois dans tout le corpus ;
- **Le nombre total d'occurrences** : c'est le nombre total de mots contenus dans le corpus ;
- **La moyenne d'occurrences par corpus** : (nombre d'occurrences) / (nombre de corpus) ;
- **La nature des mots** ; cette variable présente 5 modalités : nom, verbe, adjectif, adverbe et forme non reconnue.

A proportion égale, on constate un équilibre sur l'ensemble des dimensions quel que soit le profil de l'enquêté (experts vs. tutorés). S'agissant de la nature des mots, il apparaît que le discours se compose principalement de noms (près de la moitié des formes actives (42%) qu'il s'agisse des experts (43%) ou des tutorés (40%).

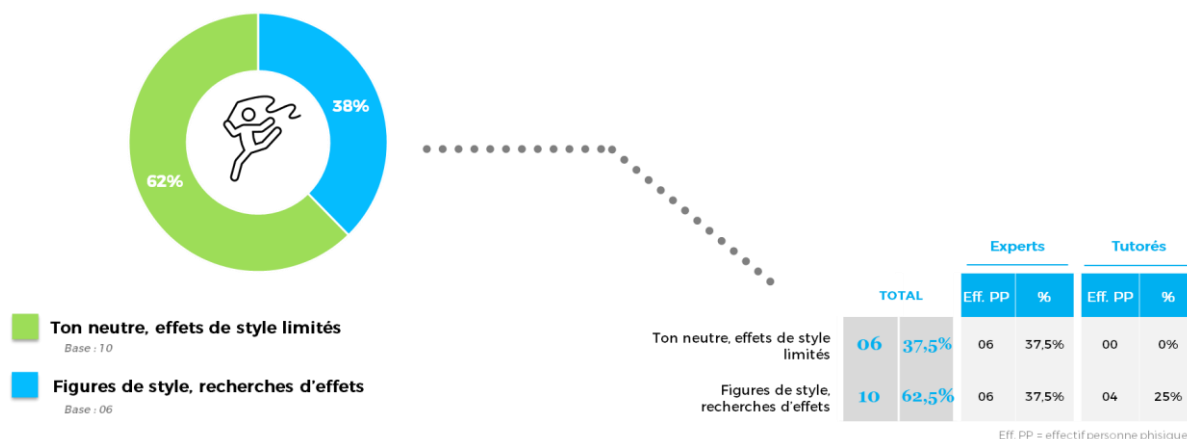


Figure 16. Analyse de l'expression : la figure de style.

b. Le lexique

Un vocabulaire riche et recherché est observé chez les $\frac{3}{4}$ des enquêtés. La majorité d'entre eux sont des experts ; seul 1 tutoré sur 4 présente ce type de vocabulaire. Les trois autres ont davantage recours à un vocabulaire usuel.

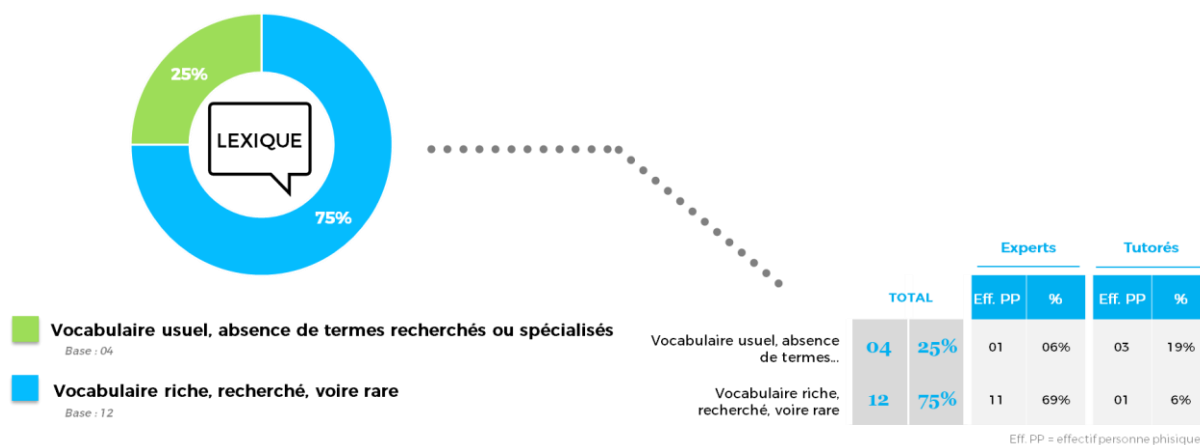


Figure 17. Analyse de l'expression : le lexique.

c. La prononciation

La quasi-totalité des enquêtés présente une prononciation conforme au français standard (15 sur 16 interviewés). Un tutoré sur 4 fait état de quelques suppressions de lettres ou syllabes.

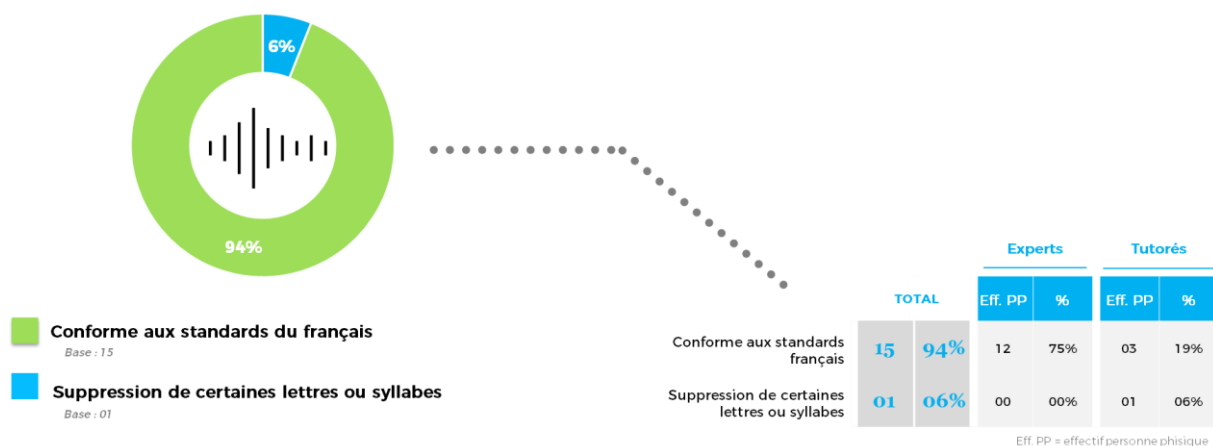


Figure 18. Analyse de l'expression : la prononciation.

d. La syntaxe

Sur l'ensemble des discours, on note, de façon majoritaire (14 sur 16 enquêtés) le recours à des constructions complexes respectant les concordances de temps. Notons toutefois que pour la moitié des tutorés (2 sur 4), on constate l'usage de temps simples voire des ruptures de constructions répétées.

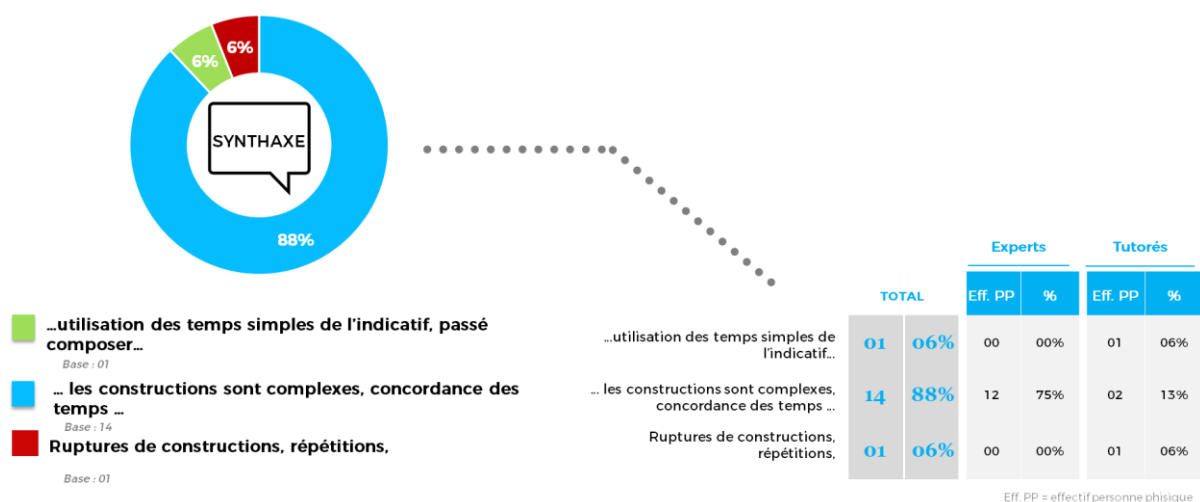


Figure 19. Analyse de l'expression : la syntaxe.

e. L'alternance codique

Le recours à l'alternance codique est présent chez les 4 tutorés et 3 des 12 experts interviewés (soit ¼).

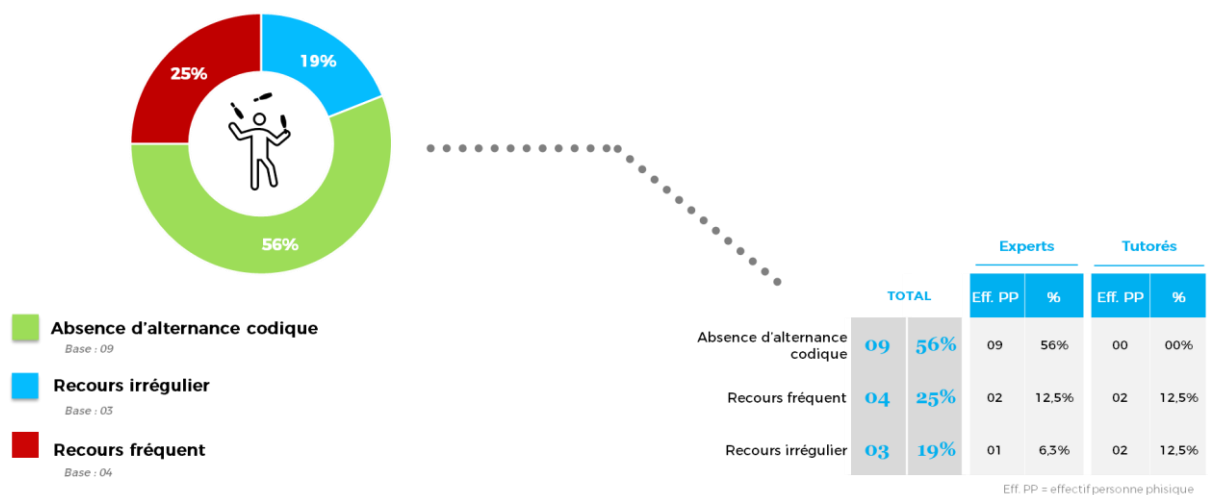


Figure 20. Analyse de l'expression : le recours à l'alternance codique.

Analyse des expressions - l'essentiel à retenir

L'analyse des expressions nous permet d'apprécier qualitativement la manipulation des unités linguistiques dans les pratiques langagières en français lors des entretiens. Si dans l'ensemble, on constate une pratique courante du français, il n'en demeure pas moins que certains écarts émergent notamment en matière de construction syntaxique, du recours aux figures de styles et une présence marquée d'alternance codique lors des échanges. Ceci est un indicateur de l'existence d'une limite à la manipulation d'un discours métacognitif en français, malgré l'exploitation d'un lexique relativement riche. Les résultats relatifs à la prononciation (conforme au standard) sont à relativiser quant à la prise en compte du crible phonologique.

3.2.2. Composition générale des représentations des enquêtés

La composition générale des représentations des enquêtés a été obtenue grâce à deux méthodes d'analyse, en vue d'apprécier la stabilité ou non des résultats observés : i. l'analyse catégorielle² qui permet de regrouper et de catégoriser les idées émergentes par thèmes et sous-thèmes en appréciant la fréquence d'énonciation des idées ; ii. l'analyse de similitude, qui a le même principe méthodologique que l'analyse catégorielle mais qui émane du traitement textuel automatisé des corpus.

3.2.2.1. Chez les experts

Maquette – diapos 38 et 42 à 55

a. Analyse catégorielle

² Laurence Bardin, 2013.

Il émerge de l'analyse catégorielle du discours des experts 4 grandes catégories d'idées : i. les livrets IFADEM ; ii. la formation IFADEM ; iii. l'IFADEM vs. les pratiques effectives ; iv. autres évocations (suivi de terrain et représentations générales). Ces catégories représentent respectivement 47%, 29,9%, 13,9%, et 9,2% du poids des idées retenues.

i. Les livrets IFADEM (47%)

La catégorie portant sur les livrets IFADEM se décompose en 5 sous-catégories que sont les supports pédagogiques (20,2%), les méthodologies du français visées dans les livrets (12,2%), les thèmes disciplinaires abordés (6,9%), des propositions de révision des livrets (5,7%) et enfin des propositions de révision du système scolaire en vue de notamment d'adapter les manuels scolaires aux livrets IFADEM (2%).

Il en ressort que :

- La version numérique des supports IFADEM est retenue ;
- Une bonne compréhension de l'approche par tâche et actionnelle comme méthodologie mise en avant par les livrets ;
- Les livrets abordent les DNL et sont relativement contextualisés ;
- Des propositions d'ajustement des livrets afin de les rendre compatibles aux manuels scolaires et à la politique éducative libanaise.

Les livrets IFADEM	711	47,0%
Supports pédagogiques	306	20,2%
Supports numériques, informatisés (vidéo, forum, whatsapp, Moodle, clefs USB, teams, testr	91	6,0%
Supports d'entraînement, d'évaluation, d'autoévaluation (à chaque chapitre)	83	5,5%
Les livrets IFADEM	65	4,3%
Les manuels scolaires	35	2,3%
Les autres supports	32	2,1%
Méthodologie du français visée dans les livrets	185	12,2%
Travail par tâches	99	6,5%
L'approche actionnelle	66	4,4%
Autres approches (déductive, perspective FLE, adaptation au contexte libanais, transpositio	20	1,3%
Thèmes disciplinaires abordés dans les livrets	104	6,9%
Thèmes et activités sur les DNL pour les enseignants	79	5,2%
Culture véhiculée d'actualité, adaptée au contexte libanais, au vécu des apprenants, scienti	22	1,5%
Autres thèmes (éthiques professionnelle, méthodologie ne didactique professionnelle, sant	3	0,2%
Proposition de révisions des livrets	86	5,7%
Intégration du contenu de l'IFADEM dans les manuels scolaires	39	2,6%
Contenu et cohérence, continuité entre les livrets (alléger les parties redondantes, contenu	36	2,4%
Adapater les livrets au niveau linguistiques des bénéficiaires de l'IFADEM	11	0,7%
Proposition des révision au niveau du système scolaire	30	2,0%
Révision des Curricula (pluridisciplinarité, initiation à l'univers du numérique, polyvalence...)	18	1,2%
Révision du livre scolaire (réforme, réorganisation, combler les lacunes ...)	12	0,8%

Tableau 3. Analyse catégorielle experts : les livrets IFADEM.

ii. La formation IFADEM (29,9%)

La catégorie portant sur formation IFADEM se décompose en deux grandes catégories d'idées : la place et le rôle de la formation linguistique (dont les idées occupent 19,6% du poids de la catégorie); la place et le rôle de la formation didactique (10,3%).

La place et le rôle de la formation linguistique sont abordés au regard de deux principaux niveaux d'appréciation : le niveau de formation en fonction du statut des bénéficiaires (les tutorés) et des profils apprenants (12,5%); le niveau linguistique requis pour s'approprier l'IFADEM (6,7%). Il en résulte que le niveau linguistique des enseignants est insuffisant comparativement aux exigences des livrets et des pratiques pédagogiques langagières attendues pour un enseignement apprentissage optimal en DL/DNL.

Formation IFADEM	453	29,9%
Place et rôle de la formation linguistique	297	19,6%
Niveau de formation en fonction du statut du bénéficiaire et des profils apprenants	190	12,5%
Niveau faible des enseignants en français (DL et DNL)	44	2,9%
Formation linguistique est une condition nécessaire (gestion des lacunes chez les bénéfici	37	2,4%
Niveau faible en français du public d'apprenants	20	1,3%
Mettre en place un test de positionnement (enseignants et conseillers)	19	1,3%
Besoin formation linguistique pour les enseignants	18	1,2%
Nécessaire pour répondre au niveau attendu dans les livrets	16	1,1%
Formation FLE / FOS	14	0,9%
Importance de la formation linguistique pour tous les enseignants (A1 à C1)	13	0,9%
Formation A1 à C2 pour les acteurs de l'enseignement des DNL (formateurs, conseillers)	7	0,5%
Formation linguistique : pas nécessairement	2	0,1%
IFADEM et niveau linguistique requis	101	6,7%
Nécessité d'une formation linguistique des enseignants pour atteindre un niveau minin	53	3,5%
Niveau du français dans les livrets : un bon niveau (B1 ou B2)	20	1,3%
Le français des livrets IFADEM difficile comparativement au niveau des bénéficiaires de la	20	1,3%
Nécessité d'une formation linguistique des conseillers pour atteindre un niveau minimal	8	0,5%
Autres éléments relatifs à la formation linguistique	6	0,4%
Autres éléments relatifs à la formation linguistique (hétérogénéité des niveaux, besoin de	6	0,4%

Tableau 4. Analyse catégorielle experts : formation IFADEM – place et rôle de la formation linguistique.

La place et le rôle de la formation didactique est quant à elle, abordée au regard de trois principaux niveaux d'appréciation : les méthodologies d'enseignement (7%), le public visé ou dans le besoin (2,2%) et un regard critique sur la formation didactique de l'IFADEM (1,1%).

Il en ressort que :

- Les approches par tâche et actionnelles demeurent les plus en vigueur ainsi qu'une prégnance de la méthode de séquençage pédagogique ;
- L'IFADEM pourrait élargir son public : conseillers, formateurs, maîtres de région ;
- Quelques critiques méthodologiques qui restent très sommaires (seulement 1,1% du poids des idées de la sous-catégorie).

Formation IFADEM	453	29,9%
Place et rôle de la formation didactique	156	10,3%
Méthodologie d'enseignement	106	7,0%
Les approches méthodologiques	86	5,7%
Approche par tâche	58	3,8%
Formation / Application de l'approche actionnelle	26	1,7%
Autres approches (didactique extensive, pédagogie active, didactique méthodologique)	2	0,1%
Techniques opérationnelles d'enseignement-apprentissages	20	1,3%
Conception / Préparation de séquence pédagogique	13	0,9%
Autres techniques opérationnelles (amélioration des méthodes d'enseignement, pratiquer	5	0,3%
Entrée à la lecture puis à la production	2	0,1%
Public visé ou dans le besoin	34	2,2%
Formation des conseillers pédagogiques / Formation obligatoire pour les conseillers (à l'approche actionnelle)	12	0,8%
Formation pédagogique des enseignants de DL	11	0,7%
Autres publics visés ; les maîtres de régions éloignées, les enseignants post-COVID, aux enseignant (sp)	5	0,3%
Formation didactique des enseignants DNL / des matières scientifiques en français	4	0,3%
Formation visant les classes primaires / Coacher les enseignants du cycle primaire	2	0,1%
Regard critique sur la formation didactique	16	1,1%
Critiques méthodologiques (démarche méthodologique non unifiée, les interventions de formateurs, curriculum DNL, problème formation disciplinaires du français)	12	0,8%
Formation hybride (à distance et en présentiel)	4	0,3%

Tableau 5. Analyse catégorielle experts : formation IFADEM – place et rôle de la formation didactique.

iii. L'IFADEM vs. les pratiques effectives (13,9%)

La catégorie portant sur formation IFADEM vs. les pratiques effectives porte un regard comparatif entre les enseignements de l'IFADEM et le discours des enseignants sur leurs pratiques réelles autour de trois grandes catégories d'idées : les méthodes d'enseignement (7,9%), la formation des enseignants en exercice dans le primaire (3,7%) et les langues utilisées en situation pédagogiques (2,3%).

Selon les experts :

- Il existe des tentatives de recours et de transposition des techniques et activités proposées par les livrets tant dans les classes;
- L'alternance codique est présente à la fois en classe et lors des formations IFADEM.

L'IFADEM vs. pratiques éducatives effectives	210	13,9%
La méthode d'enseignement	119	7,9%
Transposition des acquis de l'IFADEM (à travers les manuels scolaires)	52	3,4%
Recours à des activités, des corrigés (sp)	40	2,6%
Recours au livre scolaire, au fiches habituelles	22	1,5%
Autres pratiques (remédiations, échanges entres formateurs, témoignage sur le vécu...)	5	0,3%
Formation des enseignants en exercice dans le primaire	56	3,7%
Formation en DL	26	1,7%
Formation en DNL	22	1,5%
Langues d'enseignement utilisées en situation pédagogique (milieu scolaire et durant l'IFADEM)	35	2,3%
Français-arabe	22	1,5%
Français	11	0,7%
Arabe	2	0,1%

Tableau 6. Analyse catégorielle experts : formation IFADEM – place et rôle de la formation didactique.

iv. Autres évocations

Cette catégorie d'idées renvoie essentiellement à deux sous catégories : réunion et regroupement / suivi de terrain à l'issue de l'IFADEM (5,7%); les représentations générales de l'IFADEM (3,6%). Les experts expriment à ce niveau un besoin d'avoir davantage de suivi de terrain auprès des tutorés, un avis globalement positif de l'IFADEM et une représentation de la langue française comme étant une langue à la fois statutaire et difficile.

AUTRES ELEMENTS EVOQUES	140	9,2%
Réunion, regroupements et suivis de terrain	86	5,7%
Davantage de réunion, un suivi plus réguliers, sur du long terme, à distance	33	2,2%
Réaliser des visites des classes, des observations de classe, sur moyen long termes	22	1,5%
Evoque des problématiques dans la réalisation des suivi pédagogiques (surchage, manque	31	2,0%
Représentations générales	54	3,6%
Le français une langue socialement statutaire (de scolarisation, fonctionnelle, moyen de cor	22	1,5%
Représentation positive (innovante, importante, un atout, cohérente) de l'IFADEM	13	0,9%
Le français des livret, un français d'actualité mais difficile par rapport au niveau des bénéficia	8	0,5%
Autres éléments relatifs à la représentation du français (littératie, appel à la polyvalence ...)	7	0,5%
Faible niveau de français dans les DNL	4	0,3%

Tableau 7. Analyse catégorielle experts : autres évocations

b. Analyse de similitude

Lorsqu'on interroge les experts sur l'IFADEM et ses livrets ainsi que les problématiques relatives aux méthodologies d'enseignement/apprentissage,

l'analyse de similitude montre que leur champ représentationnel se structure autour du mot « enseignant ».

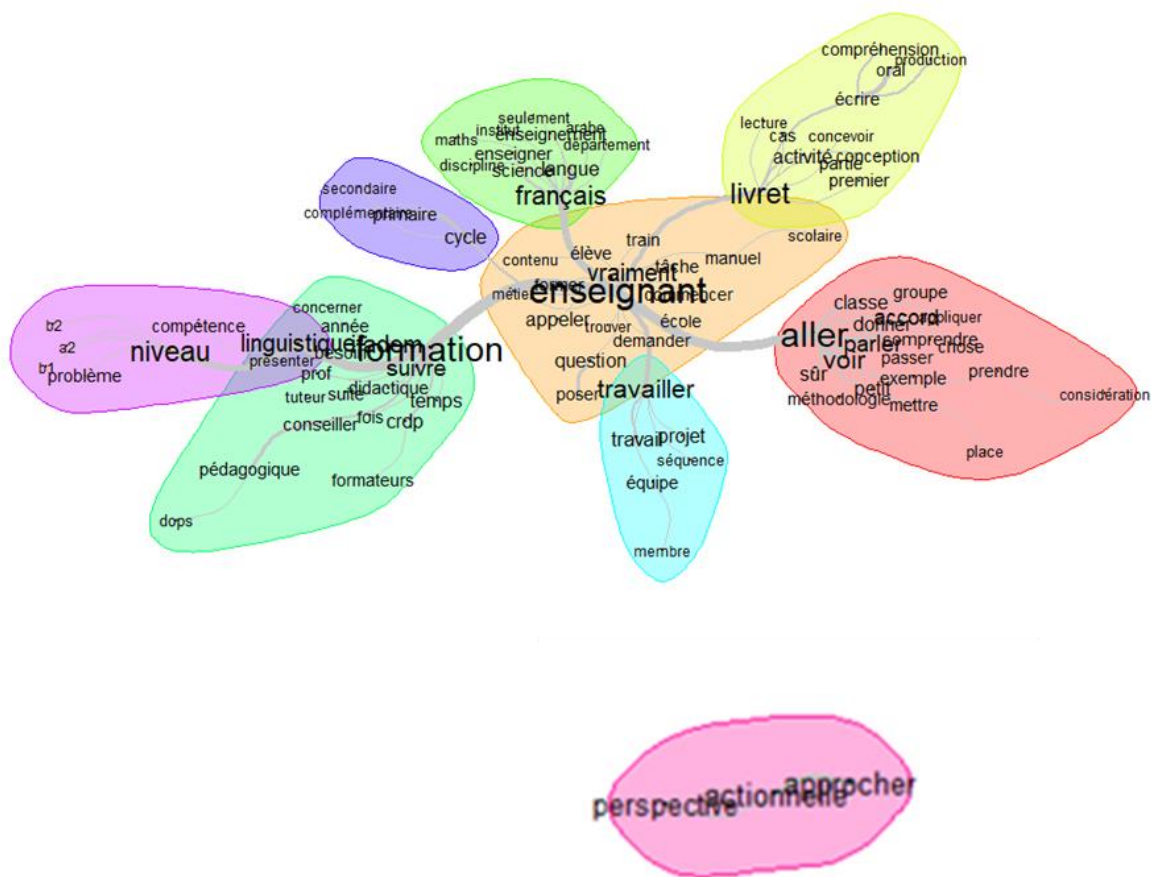


Figure 21. Composition du champ représentationnel des experts : analyse de similitude
Ce mot est directement associé (co-occurrence) à 4 champs lexicaux :

- i. « Formation » et notamment « formation linguistique ». Ce champ représentationnel est fortement associé au niveau linguistique selon le cadre CECLR puisqu'on retrouve « A2 », « B1 », « B2 » et le mot « compétence ». La formation est aussi associée à la dimension « didactique » et « pédagogique ». On note que le mot « IFADEM » est également présent mais ne constitue pas en lui-même un agrégat du champ représentationnel ;
- ii. « Français » en tant que langue d'enseignement mais aussi en tant que discipline d'enseignement. En effet, dans la composition de ce champ lexical on retrouve les mots « langue », « arabe » ou encore « discipline », « département », « enseigner », « enseignement » ;
- iii. « Livret » en tant qu'outil destiné à la CO-CE, à la lecture, écriture et comme support de conception d'activités pédagogiques. En effet, dans la composition de ce

champ lexical on retrouve les mots « conception », « activité », « cas » mais aussi « lecture », « écriture », « oral », « production » ;

iv. Les verbes d'action « aller » et « travailler » renvoient au besoin d'améliorer et de contextualiser les pratiques actuelles. Un indicateur qui se confirme par la composition des champs lexicaux avec les mots « projet » ; « équipe » ; « séquence », « appliquer », « méthodologie », « mettre en place », « prendre en considération »

Notons l'émergence d'un agrégat isolé composé de trois mots « approche », « actionnelle » et « perspective ».

Composition du champ représentationnel des experts - l'essentiel à retenir

Qu'il s'agisse de l'analyse catégorielle ou de l'analyse de similitude, il apparaît des axes de convergence notamment autour de :

- i. Le niveau linguistique des enseignants qui est perçu comme insuffisant comparativement aux exigences des livrets et des pratiques pédagogiques langagières attendues pour un enseignement apprentissage optimal en DL/DNL ;
- ii. Le français comme étant à la fois une langue d'enseignement et un objet d'enseignement ;
- iii. La cohabitation français-arabe libanais marquée par le recours à l'alternance codique en classe et lors des formations IFADEM ;
- iv. La contextualisation de l'IFADEM avec notamment le renforcement du suivi de terrain ;
- v. Une représentation claire des approches méthodologiques de l'IFADEM et de leurs applications dans l'enseignement-apprentissage DL/DNL. La position de l'agrégat isolé composé de trois mots « approche », « actionnelle » et « perspective » laisse toutefois entendre que l'approche actionnelle n'est pas encore pleinement intégrée dans la représentation des experts.

3.2.2.2. Chez les tutorés

a. Analyse catégorielle

Il émerge de l'analyse catégorielle du discours des tutorés 4 grandes catégories d'idées dont trois sont communes à celles émanant du discours des experts : i. les livrets IFADEM ; ii. la formation IFADEM ; iii. l'IFADEM vs. les pratiques effectives ; iv. les représentations générales du français. Ces catégories représentent respectivement 43,3%, 32%, 14%, et 7% du poids des idées retenues.

i. Les livrets IFADEM (43,3%)

La catégorie portant sur les livrets IFADEM se décompose en 3 sous-catégories que sont les outils pédagogiques (21%), les méthodologies du français visées dans les livrets (14,6%), les thèmes disciplinaires abordés dans les livrets (7,9%).

Il en ressort :

- Un intérêt pour les supports et outils, notamment numérisés, mis à disposition par les livrets ;
- Une correspondance relative des livrets avec les manuels scolaires ;
- Les méthodologies retenues sont principalement la méthode active et une évocation sommaire d'autres méthodes : inductive vs. intégrative ;
- S'agissant des thèmes disciplinaires, les tutorés ont surtout retenu les exercices directement applicables en classe.

Les livrets IFADEM	71	43,3%
Les outils pédagogiques	34	21%
Les supports mis à disposition par l'IFADEM	18	11%
Supports et outils numériques / numérisés	8	5%
Les manuels scolaires	8	5%
Méthodologie du français visée dans les livrets	24	14,6%
La méthode active	14	9%
La méthode actionnelle	4	2%
Méthode inductive (pour la grammaire)	4	2%
Animation intégration	2	1%
Thèmes disciplinaires abordés dans les livrets	13	7,9%
Texte et activité : exercices applicables	8	5%
Texte et activité : exercices relatifs au thème travaillé (QCM, exercice d'appariement, Activités lu	3	2%
Culture véhiculée : culture libanaise (Dossier 4 du livre EB4 : décrire le quartier).	1	1%
Culture véhiculée : la francophonie	1	1%

Tableau 8. Analyse catégorielle tutorés : les livrets IFADEM

ii. La formation IFADEM (32%)

La catégorie portant sur la formation IFADEM se construit autour de 5 sous-catégories : l'IFADEM et le niveau linguistique requis (14,6%), la place et le rôle de la formation linguistique (14%), la place et le rôle de la formation didactique (4,3%) et les autres avis sur la formation (3%).

Les tutorés pensent que le niveau minimal pour s'approprier la formation IFADEM est le niveau B1-B2, au-dessus du niveau moyen communément acquis par les enseignants. Ils suggèrent alors qu'un test de positionnement et une formation linguistique précède l'entrée dans l'IFADEM afin d'optimiser les effets de l'IFADEM.

La place et le rôle de la formation didactique sont bien compris mais relèvent d'un poids nettement inférieur (10 points) que celui de la formation linguistique (4,3 vs. 14%). Enfin, les tutorés ont un regard globalement positif sur la formation IFADEM qu'ils qualifient de fructueuse, d'applicable et de riche en information.

NET1	Formation IFADEM	59	32%
NET2	Place et rôle de la formation linguistique	23	14,0%
	Niveau B1 du CECRL / Niveau B1-B2 du CECRL nécessaire chez les enseignants	8	5%
	Formation linguistique juste avant la formation didactique	5	3%
	Test de positionnement pour les enseignants	5	3%
	Niveau faible des enseignants et des apprenants (problème de compréhension des mots)	3	2%
	Formation linguistique n'est pas une nécessité	2	1%
NETEND2			
NET2	Place et rôle de la formation didactique	7	4,3%
	Au regard des objectifs : méthode de lecture, nouvelles méthodes d'enseignement, réalisation	4	2%
	Au regard du public visé, de la durée (1er cycle, un an,	3	2%
NETEND2			
NET2	Autres avis sur la formation de l'IFADEM	5	3,0%
	Appréciation positive de la l'IFADEM (fructueuse, applicable à tous les cycles, riche en info	5	3%
NETEND2			
NETEND1			
NET2	IFADEM et niveau linguistique requis	24	14,6%
NET3	Niveau du français dans les livrets	14	8,5%
	Niveau attendu : B1	6	4%
	Le niveau n'était pas difficile	6	4%
	Difficile pour certaines enseignantes	1	1%
	Le niveau n'était ni facile ni difficile	1	1%
NETEND2			
NET3	Formation linguistique des enseignants	10	6,1%
	Formation linguistique précède la formation didactique	6	4%
	Formation linguistique du A2 vers le B1	2	1%
	Demander des formations linguistiques pour les enseignants avant la formation didactique	2	1%
NETEND2			
NETEND1			

Tableau 9. Analyse catégorielle tutorés : la formation IFADEM

iii. IFADEM vs. pratiques effectives (14%)

La catégorie portant sur IFADEM vs. pratiques effectives se décompose en deux sous-catégories : le suivi de terrain (8,5%) et les pratiques éducatives (5,5%). Les tutorés témoignent d'insuffisances en matière de suivi de terrain, suivi qu'il considère comme fondamental. S'agissant de la transposition des acquis IFADEM en classe, ils déclarent que ceci est tout à fait réalisable.

NET1	PRATIQUES PEDAGOGIQUES EFFECTIVES VS. L'IFADEM	23	14%
NET2	Suivi du terrain	14	8,5%
	Importance du suivi sur le terrain	7	4%
	Problèmes de suivi (programmation, horaires, délaisement des manuels ou absence d'ap	4	2%
	Faire des formation sur 3 ou 4 mois, chaque samedi	3	2%
NETEND2			
NET2	Pratiques éducatives	9	5,5%
	Exercices applicables pour les enseignants	8	5%
	Langue utilisée le Français	1	1%
NETEND2			
NETEND1			

Tableau 10. Analyse catégorielle tutorés : IFADEM vs. pratiques effectives

iv. Représentations du français (7%)

La catégorie portant sur les représentations du français indique principalement que le français reste une langue de scolarité et d'avenir, même si certaines évocations sont négatives (langue difficile, pas applicable au contexte).

Représentations du français	11	7%
L'avenir du Français	6	3,7%
Donner l'importance à la formation linguistique	4	2%
Renforcement de la langue	1	1%
Remédiation linguistique	1	1%
Représentations générales du français	5	3,0%
Perception négative (très difficile, pas applicable, peu bénéfique, éloigné des apprenants)	4	2%
Langue de scolarité	1	1%

Tableau 11. Analyse catégorielle tutorés : représentations du français

b. Analyse de similitude

Lorsqu'on interroge les tutorés sur l'IFADEM et ses livrets ainsi que les problématiques relatives aux méthodologies d'enseignement/apprentissage, l'analyse de similitude montre que leur champ représentationnel se structure autour du mot « enseignant ». Ce mot est directement associé (co-occurrence) à 4 champs lexicaux :

i. « Formation Ifadem » et notamment « formation linguistique ». Ce champ représentationnel est associé au niveau linguistique selon le cadre CECRL puisqu'on retrouve « B1 », « Delf », « test », « positionnement ». La formation est aussi associée

i. Le niveau linguistique des enseignants qui est perçu comme insuffisant comparativement aux exigences des livrets et des pratiques pédagogiques langagières attendues pour un enseignement apprentissage optimal. Les tutorés proposent pour pallier cette dimension, de recourir à un test de positionnement et d'introduire une formation linguistique en amont à la formation IFADEM ;

ii. Le français comme étant à la fois une langue d'enseignement et un objet d'enseignement ;

iii. La cohabitation français-arabe libanais marquée par le recours à l'alternance codique en classe ;

iv. La contextualisation de l'IFADEM avec notamment le renforcement du suivi de terrain ;

v. Une représentation claire des approches méthodologiques de l'IFADEM et de leurs applications dans l'enseignement-apprentissage ;

Cela dit, l'analyse de similitude montre que les tutorés mettent en avant une dimension essentielle dans leurs pratiques, celle de la contrainte institutionnelle liée à la culture éducative et aux orientations des politiques éducatives. Cette contrainte est notamment exprimée au regard des tensions ressenties entre la volonté de transposer les acquis des livrets vs. le cadre réglementaire pédagogique des écoles.

3.2.3. Structure des représentations des enquêtés

La structures des représentations des enquêtés a été obtenue grâce à deux méthodes d'analyse, en vue d'apprécier la stabilité ou non des résultats observés : i. la classification hiérarchique descendante. Il s'agit d'une classification simple sur texte de sorte que les textes resteront dans leur intégralité, la classification permettra ainsi de regrouper les textes les plus proches sous forme de classe ; ii. l'analyse factorielle confirmatoire qui permet d'obtenir un tableau de contingence qui croise les formes actives et les variables en jeu.

3.2.3.1. Chez les experts

L'analyse par classification hiérarchique descendante du discours des experts, représentée ci-dessous indique quatre classes principales organisées en deux grandes catégories :

i. Catégorie 1 composée des classes 3 et 4

La classe 3 (35,3% des formes actives) composée dans son « top 10 » des lexiques autour de « cycle », « primaire », école », « conseiller », « pédagogie », « enseignement », « nord », « Liban », « public », « département », « secteur ». Cette classe renvoie à l'idée, déjà constatée lors de l'analyse de similitude, de la contextualisation des enseignements ;

La classe 4 (24,2% des formes actives) composée dans son « top 10 » des lexiques autour de « Delf », « B2-B1 », « formation », « linguistique », « test », « évaluation », « tutorés », « habilités », « niveau ». Ici se pose la question de la légitimité et de la qualification (d'un point de vue du niveau linguistique) des enseignants tutorés.

Finalement ces deux classes composent une catégorie qui interroge simultanément deux compétences importantes dans l'enseignement : **la compétence linguistique et la contextualisation.**

ii. Catégorie 2 composée des classes 2 et 1

La classe 1 (22% des formes actives) composée dans son « top 10 » des lexiques autour de « didactique », « pratique », « activités », « memento », « apprendre », « démarche », « théorique ». Cette classe renvoie à la dimension didactique, pédagogique de la formation des enseignants., déjà constatée lors de l'analyse de similitude.

La classe 2 (18,5% des formes actives) composée dans son « top 10 » des lexiques autour de « manuels », « livret », « méthodologie », « approche actionnelle », « livre », « module », « scolaire », « support », « tâche ». On retrouve ici, la thématique des supports pédagogiques et des approches pédagogiques véhiculées à travers ces supports, notamment les livrets.

Finalement ces deux classes composent une catégorie qui interroge simultanément **les approches didactiques et les orientations pédagogiques des livrets.**



Figure 23. Structure du champ représentationnel des experts : CHD

L'intégration de la formation IFADEM au bénéfice de l'enseignement/apprentissage des DNL implique trois variables selon les représentations des experts :

- i. Le niveau linguistique des enseignants (classe 4) ;
- ii. La capacité des enseignants à contextualiser (classe 3) ;
- iii. La capacité des enseignants à opérer les bons choix didactiques et pédagogiques (classes 1 et 2).

Il demeure que les capacités des enseignants à contextualiser et à opérer les bons choix didactiques et pédagogiques dépendent du niveau des compétences linguistiques.

Se rapportant au graphique de l'analyse factorielle confirmatoire, l'axe des abscisses – facteur 1 est représenté par la capacité à faire des choix didactiques et pédagogiques et l'axe des ordonnées – facteurs 2 par la capacité à contextualiser.

La variable commune à ces deux facteurs est le niveau linguistique :

- Plus le niveau linguistique des enseignants sera élevé, plus ils pourront adopter des stratégies de contextualisation ;

- Plus leur niveau linguistique est élevé, plus ils auront la capacité de faire les choix didactiques et pédagogiques adaptés à la situation d'apprentissage.

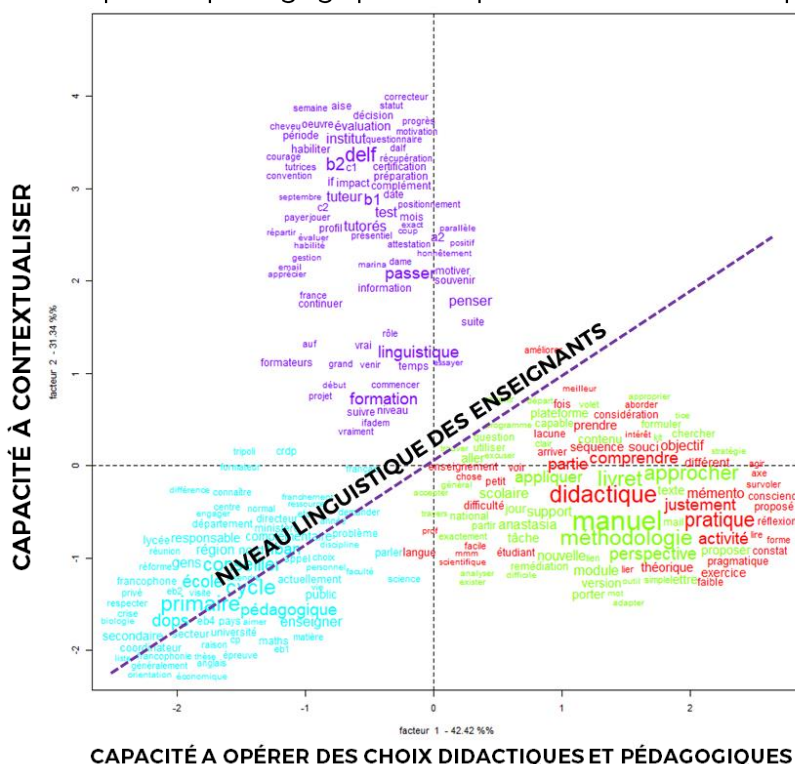


Figure 24. Structure du champ représentationnel des experts : AFC

Structure du champ représentationnel des experts - l'essentiel à retenir

Les experts organisent leurs représentations sur l'IFADEM et des méthodologies d'enseignement/apprentissage autour de deux facteurs : la capacité des enseignants à faire des choix didactiques et pédagogiques et leur capacité à contextualiser.

La variable commune à ces deux facteurs est le niveau linguistique de sorte que plus le niveau linguistique des enseignants sera élevé, plus ils pourront adopter des stratégies de contextualisation ; et plus leur niveau linguistique est élevé, plus ils auront la capacité de faire les choix didactiques et pédagogiques adaptés à la situation d'apprentissage.

3.2.3.2. Chez les tutorés

L'analyse par classification hiérarchique descendante du discours des tutorés, représentée ci-dessous indique quatre classes principales organisées en deux grandes catégories :

i. Catégorie 1 composée de la classe 3

La classe 3 (42,6% des formes actives) composée dans son « top 10 » des lexiques autour de « exercice », « technique », « manuel », « livret », « méthode », « moyen ». Cette classe renvoie à la place accordée aux outils et aux méthodes de travail déjà constatés lors de l'analyse de similitude ;

ii. Catégorie 2 composée des classes 4 et (2 + 1)

La classe 4 (12,8% des formes actives) composée dans son « top 10 » des lexiques autour de « examen », « obliger », « b1-b2 », « cause », « accepter », « heure », « contractuel », « Liban ». Cette classe renvoie à la dimension contraignante institutionnelle et contextuelle, à travers trois dimensions : le niveau linguistique, les contraintes inhérentes aux choix des politiques éducatives et les contraintes contextuelles, également déjà constatés lors de l'analyse de similitude,

La classe (2+1) (44,6% des formes actives)

Décomposée en classe 2 (30,4% des formes actives) et en classe 1 (14,2% des formes actives) composée dans leur « top 10 » des lexiques autour de « école », « formation », « Ifadem », « enseigné », « assister », « témoigner », « formateur », « linguistique ». Ces deux sous-catégories de classe renvoie à l'utilité de l'IFADEM face aux contraintes contextuelles de l'école au Liban.

Finalement cette deuxième catégorie de classes interroge simultanément sur les contraintes et l'IFADEM, comme une mesure de remédiation pour pallier ces contraintes.

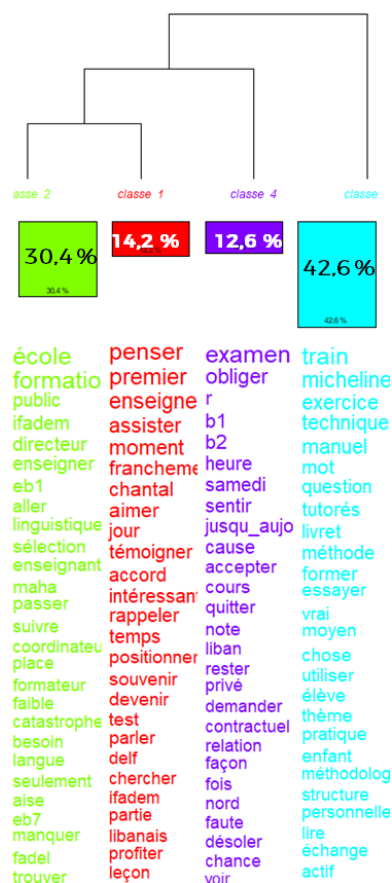


Figure 25. Structure du champ représentationnel des tutorés : CHD

L'intégration de la formation IFADEM au bénéfice de l'enseignement/apprentissage des DNL implique trois variables selon les représentations des tutorés :

- i. Les contraintes institutionnelles et contextuelles (politique et culture éducative - classe 4) ;

ii. Les outils et les méthodes de travail (culture didactique ; classe 3) ;

iii. Le degré de remédiation de l'IFADEM (classes 1 et 2).

Il demeure que le niveau de contraintes ressenties, relatives à la culture éducative, et l'amélioration de la culture didactique sont liées au degré de remédiation par l'IFADEM.

En effet, se rapportant au graphique de l'analyse factorielle confirmatoire, l'axe des abscisses – facteur 1 est représenté par le degré de dissonance entre politique/culture éducative libanaise et l'IFADEM, et l'axe des ordonnées – facteurs 2 par le niveau de culture didactique.

La variable commune à ces deux facteurs est la formation IFADEM qui a vocation à renforcer et améliorer la culture didactique des enseignants, d'une part, mais d'autre part, qui entre, sous certains aspects, en tension avec la culture et la politique éducative au Liban.

Ainsi, plus les enseignants bénéficient d'IFADEM, plus ils verront potentiellement leur culture didactique se renforcer ; et plus ils bénéficient de l'IFADEM, plus ils auront la capacité de questionner la politique/culture éducative de sorte que le niveau de tension (donc de contraintes ressenties) s'accroisse ; d'où le rôle de médiation que devra anticiper l'IFADEM.

3.3. Résultats issus de l'analyse des livrets IFADEM

Maquette – Diapos 72 à 78

L'analyse des livrets s'est faite autour de deux grands axes :

a. Une macroanalyse, permettant d'avoir une présentation générale des livrets : la couverture, le nombre de pages, les auteurs, le sommaire, les séquences et les rubriques ;

b. Une micro-analyse, qui s'est faite au regard des quatre principales attentes de l'étude :

- Etudier la place accordée à la compétence linguistique dans les livrets afin de savoir le niveau linguistique requis chez les utilisateurs des livrets ou bien chez les enseignants/utilisateurs des livrets ;
- Analyser la place accordée à la langue maternelle et aux autres langues dans les livrets ;
- Etudier la méthodologie ou les méthodologies d'enseignement/apprentissage adoptées par les auteurs des livrets ;
- Analyser la place donnée aux DNL dans le projet IFADEM et le rapport établi entre les DNL et les DL.

3.3.1. Résultats issus de la macroanalyse

La macroanalyse rend compte des éléments de forme qui composent les quatre livrets : édités en 2016, au format papier et numérique, les livrets comportent respectivement 134, 76, 146 et 142 pages.

Le livret I a été réalisé par 13 concepteurs, soit 2 à 4 fois plus que les trois autres livrets pour lesquels on retrouve 3, 5 et 5 concepteurs respectivement pour les livrets II, III et IV.

Du point de vue de la structure des contenus, on retrouve une homogénéité de sorte que chaque livret se compose de trois séquences dans chacune desquelles on retrouve toujours 8 rubriques décrites dans le schéma ci-dessous.

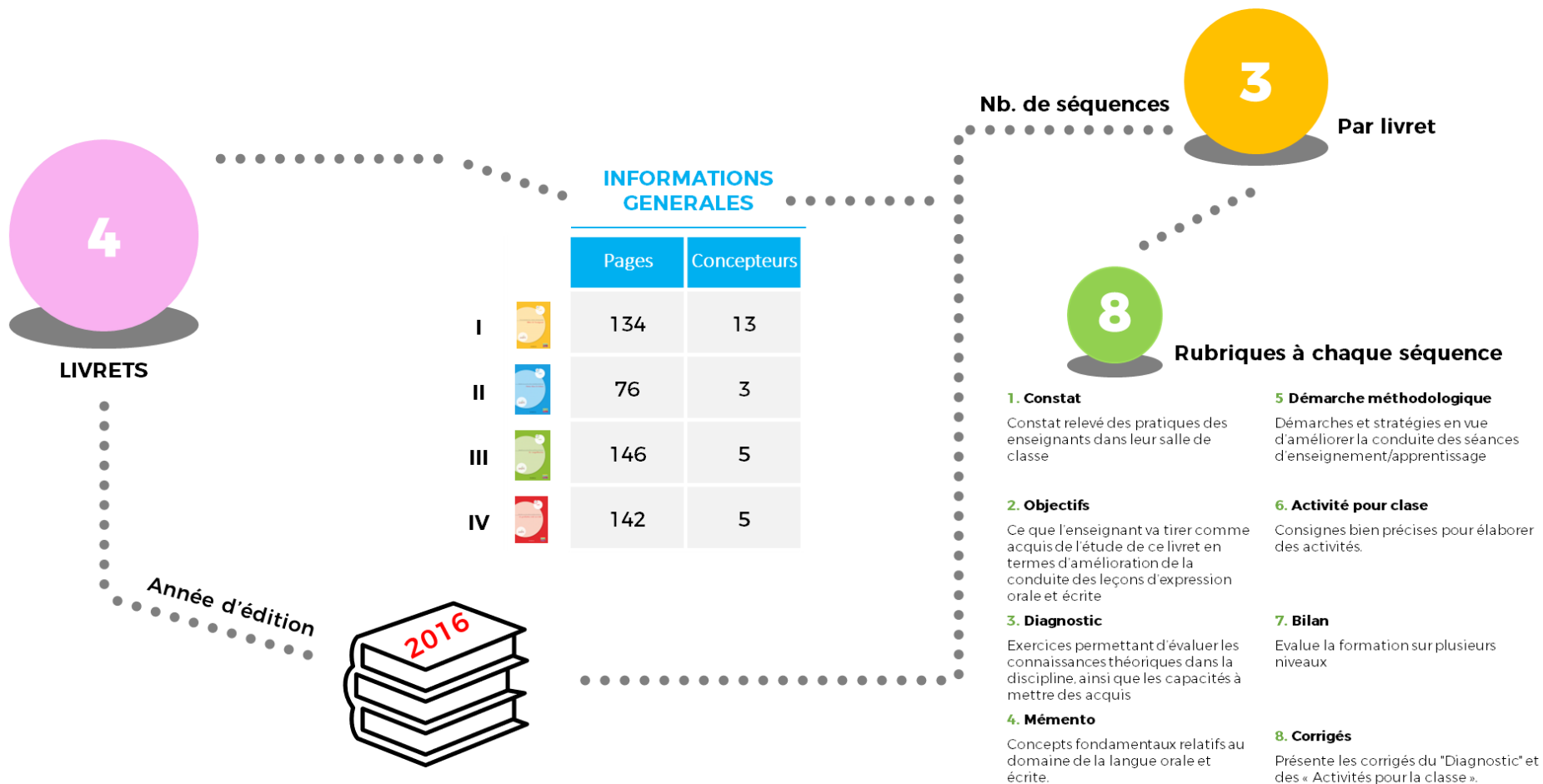


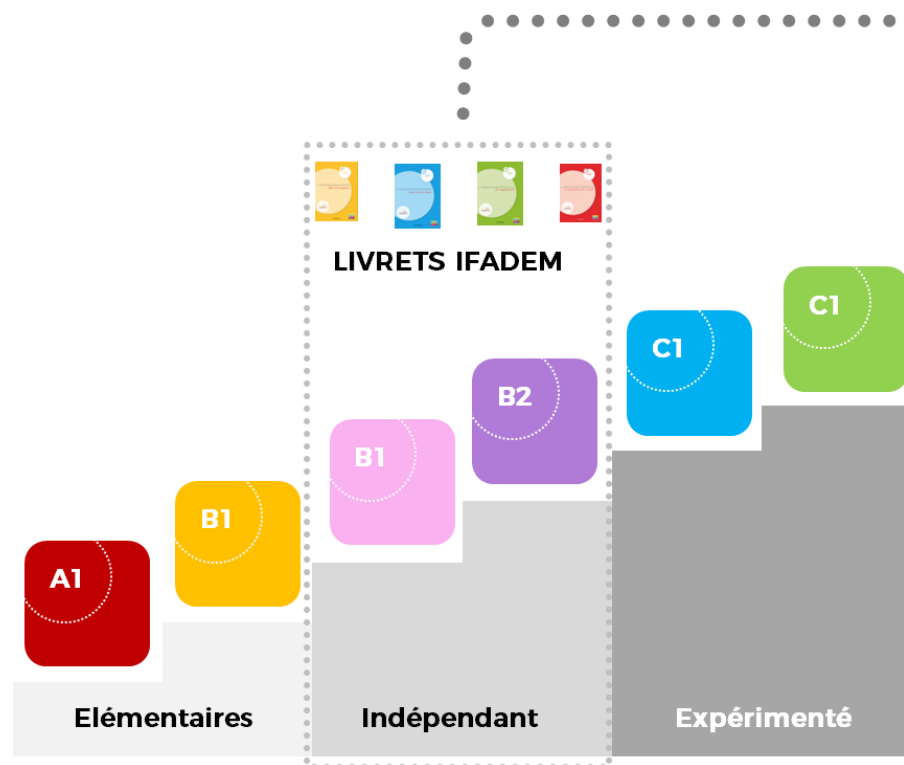
Figure 27. Analyse des livrets : macro-analyse.

3.3.2. Résultats issus de la macroanalyse

Rappelons que la macroanalyse a porté sur quatre niveaux d'observation :

- Le niveau linguistique des livrets ;
- La méthodologie d'enseignement utilisée et transmise ;
- La place accordée au DNL ;
- La place accordée au recours aux langues maternelles.

3.3.2.1. Niveau linguistique



CONSTATS

L'analyse des livrets laisse apparaître que le **niveau linguistique du contenu des livrets s'élève au Niveau B1-B2 du CECRL.**

Un niveau qui semble **au-dessus de celui des enseignants-tutorés** puisque l'utilisation des verbes « justifier » et « donner son avis » sont souvent accompagnés de la mention « utiliser l'arabe si nécessaire ». (cf. livret 1).

Cette mention suppose que les tutorés ne parviennent pas à justifier leurs réponses en français,

PROBLEMATIQUE.S

Comment les tutorés vont pouvoir **développer des stratégies communicatives** (recommandées dans les livrets 1 et 3) relevant du B1-B2 CECRL s'ils ne maîtrisent pas le français dans plusieurs domaines de la vie ?

Figure 28. Analyse des livrets – microanalyse : Niveau linguistique.

3.3.2.2. Méthodologie d'enseignement

APPROCHE COMMUNICATIVE

CONSTATS

Accent mis sur le développement des stratégies communicatives (livrets I et III) fondée sur les compétences et les situations de communication.

PROBLEMATIQUE.S

1. Ecart existant entre cette recommandation et ce qui est proposé aux enseignants dans la rubrique « activités pour l'enseignant » (cf. livret I)
2. Ecart existant avec les manuels scolaires en vigueur :
 - L'approche communicative n'a pas été applicable dans les programmes surtout au niveau de l'oral ;
 - la communication orale émanant des manuels scolaires reste limitée à des pratiques très traditionnelles reliées à l'écrit telle que la lecture oralisation, la lecture d'un document iconographique, l'écoute d'une chanson.



DIDACTIQUE CONVERGENTE

CONSTATS

Recours à une approche en didactique des langues basée sur la didactique convergente des années 70 reposant sur la comparaison des deux systèmes arabe et français afin d'éviter les interférences phonétiques et selon laquelle le bilinguisme français/arabe entrave l'apprentissage (cf. livret II).

Elle permet à l'apprenant de développer un bilinguisme fonctionnel basé sur des liens étroits entre langue maternelle et langue étrangère.

Pourtant, il est supposé que le recours à l'arabe, la langue commune aux apprenants et aux enseignants est une source de difficultés et d'erreurs sur plusieurs niveaux langagiers

PROBLEMATIQUE.S

1. Limite de la didactique convergente ; se pose la question de l'entrée vers une didactique intégrée des langues.
2. les enseignants n'ont pas la formation linguistique ni didactique qui leur permettent de développer des stratégies de remédiation nécessaire pour combler ces lacunes (linguistiques, socioculturelles, thématiques).

Figure 29. Analyse des livrets – microanalyse : méthodologie d'enseignement 1-2.

BI-PLURILINGUISME & IMMERSION

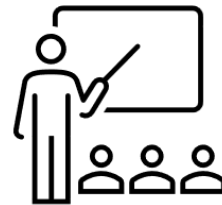
CONSTATS

Importance de l'immersion linguistique en langue cible c'est-à-dire en français sans oublier la particularité de ce contexte bilingue mettant en jeu au moins deux langues en classe de et en français, c'est-à-dire la langue maternelle de l'apprenant (l'arabe libanais) et le français (livret III et IV)

PROBLEMATIQUE.S

1. L'immersion linguistique totale en français met l'accent sur le rôle de l'école dans cette immersion en oubliant que les échanges verbaux en classe et en dehors de la classe se font en arabe libanais ; la non-maîtrise de cette compétence de base pour la communication orale pousse formateur et formé, tuteur et tutoré, enseignant et apprenant à utiliser la langue maternelle, le parler arabe libanais comme un code de communication auquel les acteurs éducatifs et les apprenants ont recours ;

2. Les apprenants ayant le français comme langue seconde, voire même étrangère ne possède pas le bagage langagier et surtout linguistique lui permettant de témoigner de son vécu en français ce qui se fait souvent en arabe libanais dans nos écoles ;



LIMITES CONCEPTUELLES

CONSTATS

.L'usage de certains concepts en didactique n'est pas toujours explicité dans la rubrique « memento » ni illustrés par des exercices dans la rubrique « activités pour la classe » (cf. livret II). C'est le cas du concept encodage.

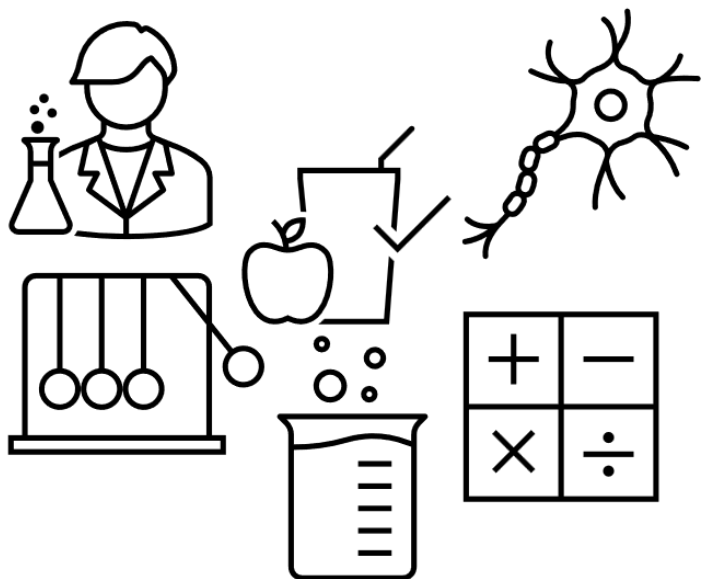
Introduire le concept d'encodage avec distinction entre niveaux et unités linguistiques. Ceci explique l'absence des exercices correspondant à l'encodage dans le livret « entrée dans la lecture ».

PROBLEMATIQUE.S

Face aux lacunes conceptuelles, comment les enseignants pourraient-ils développer les compétences afin que leurs savoirs disciplinaires soient encodés dans leur discours en DNL ? Comment les enseignants peuvent-ils construire leurs discours (pratiques discursives) pour rendre compte de leurs savoirs disciplinaires en DNL

Figure 30. Analyse des livrets – microanalyse : méthodologie d'enseignement 2-2.

3.3.2.3. Place accordée aux DNL



•• CONSTATS

Certains paragraphes parlent de la place de la production langagière dans les disciplines. Les auteurs précisent qu'elle est à la fois « un outil d'apprentissage et un outil d'évaluation » ; ils ajoutent que « la production langagière est un outil de conceptualisation des apprentissages ».

Aussi, les auteurs veillent à aborder des thèmes transversaux à toutes les disciplines. De ces thèmes, nous citons l'environnement, l'hygiène qui sont recommandés dans le curriculum libanais.

La place accordée aux DNL reste toutefois limitée et est introduite dans une démarche illustrative.

•• PROBLÉMATIQUE.S

Face à cette limite quels sont réellement les outils mis à disposition par les livrets afin d'accompagner les enseignants à enseigner (construire leurs discours (pratiques discursives) pour rendre compte de leurs savoirs disciplinaires en DNL ?

Figure 31. Analyse des livrets – microanalyse : place accordée aux DNL.

3.3.2.4. Recours aux langues maternelles

CONSTATS

- 1.** Le bilinguisme français/arabe représenté comme une entrave à l'apprentissage : comparaison des deux systèmes arabe et français afin d'éviter les interférences phonétiques, syntaxiques (cf. livret II) ;
- 2.** La confusion entre le statut d'une langue maternelle et d'une langue étrangère qui fait que la compréhension de l'oral va de soi dans une situation où le français est une langue maternelle. Dans le contexte éducatif libanais, le français est considéré comme une langue maternelle pour certains, mais aussi comme une langue seconde voire même une langue étrangère (cf. livret III) ;
- 3.** Les auteurs du livret 4, conscients de cette réalité linguistique, mentionnent à plusieurs reprises, dans les consignes et les instructions méthodologiques données aux enseignants, la possibilité d'avoir « recours à l'arabe » et d'appliquer la didactique convergente pour ne pas les bloquer au niveau de l'oral (cf. livret I et 4)

PROBLEMATIQUES

- 1.** Représentation biaisé du contact des langues
Introduire les méthodologies relatives à la didactique intégrée des langues.
- 2.** La compréhension de l'oral est souvent négligée au détriment de la compréhension de l'écrit qui est une compétence quasi absente dans les manuels scolaires
- 3.** La place et la fonction données à la langue maternelle dans cette pédagogie restent limitées à un moyen de communication pour faciliter l'accès au sens ou bien pour justifier et exprimer un point de vue.
- 4.** Le recours à la langue maternelle, considéré comme un fait réel dans les pratiques langagières propres aux contextes bi-plurilingue, nécessite ainsi un travail de conscientisation auprès des enseignants pour rendre ce procédé une des stratégies d'enseignement/ apprentissage des langues secondes ou étrangères, par exemple :
 - pour comparer son propre système d'écriture à celui du français.
 - pour débloquer l'apprenant...

Figure 32. Analyse des livrets – microanalyse : recours aux langues maternelles.

Analyse des livrets - l'essentiel à retenir

Il ressort de l'analyse l'existence de plusieurs écarts qui se manifestent à trois niveaux :

i. **Linguistique**, avec un écart entre le niveau de compétence langagière des enseignants et celui nécessaire pour s'appropriier le contenu des livrets de l'IFADEM, mais aussi pour contextualiser leur pratique langagière pédagogique en classe (immersion) ;

ii. **La culture éducative** (la politique éducative) avec des limites dans la transposition des acquis de l'IFADEM à travers les manuels scolaires ;

iii. **La culture didactique (limites des acquis conceptuelles)** : l'écart s'exprime au niveau de la capacité des enseignants à contextualiser et à recourir à des stratégies de remédiation, lors de leurs séances d'enseignement/apprentissage, notamment dans l'utilisation des approches plurielles et plurilingues.

CHAPITRE IV - APPROCHES THEORIQUES

4.1. Perceptions et champs représentationnels

Une représentation sociale constitue « un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » (Abric, 1994, p.19). Il s'agit d'une structure à la fois sociale et cognitive. Cognitive, puisqu'elle est composée d'associations de divers facteurs, tous liés à l'objet de représentation sociale et stockés en mémoire ; et sociale parce qu'elle se définit aussi comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique, et concourant à la constitution d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 36). Ainsi, par exemple, se représenter un objet comme la langue française et son enseignement à travers les DNL nécessite d'avoir en mémoire des connaissances portant sur la langue, le contexte, les disciplines dans lequel se déroulent les pratiques langagières du français.

Dès lors, c'est la création et l'adoption, par plusieurs individus, de la même perception d'un objet qui donne naissance à une représentation sociale. Ce groupe d'individus s'y réfère dans une double finalité : i. Symbolique : cela permet d'appréhender et de comprendre le monde extérieur ; ii. Opératoire : il s'agit de sélectionner un ensemble de pratiques, en l'occurrence des pratiques langagières, communément partagées, permettant de réguler l'action pédagogique. Les représentations sociales remplissent donc plusieurs fonctions parmi lesquelles on retrouve :

- La fonction d'intercompréhension: grâce aux représentations, les interlocuteurs disposent de croyances communes essentielles à l'intercompréhension lors des interactions ;
- La fonction de savoir: les contenus d'une représentation permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Ces savoirs dits « naïfs » jouent un rôle essentiel dans la communication et les échanges sociaux;
- La fonction identitaire: l'identité sociale de chaque individu émane des représentations sociales partagées. Cette fonction intervient également dans les processus de socialisation ou de comparaison sociale et permet de sauvegarder la spécificité d'un groupe partageant les mêmes représentations;
- La fonction d'orientation: grâce aux représentations sociales, les individus fixent ce qu'il est possible de faire dans un contexte social particulier par anticipation et production d'attentes à l'égard de leurs interlocuteurs ;
- La fonction justificatrice: les individus ont recours aux représentations pour expliquer leurs choix et leurs attitudes. La représentation sociale est donc au cœur du processus qui maintient ou renforce les positions et les pratiques pédagogiques portant sur des activités langagières.

La représentation sociale se construit en fonction des intérêts des groupes et fait appel à deux mécanismes : l'ancrage et l'objectivation. Le premier adapte la représentation aux intérêts du groupe, ce qui permet de transformer l'étrange en familier ; le second réduit l'excès de sens et rend concret l'abstrait.

En ce qui concerne les représentations linguistiques émanant de pratiques langagières, elles peuvent être définies comme des représentations sociales « verbalisées » de la langue. Elles présenteront les mêmes caractéristiques que les représentations sociales. Toutefois, il est intéressant d'aborder les représentations linguistiques comme une représentation dans la langue plus qu'une représentation de la langue (Petijean, 2009). En effet, à l'instar de toutes perceptions sociales, une représentation sociale de l'objet langue peut être véhiculée par une manifestation linguistique de la représentation en question, et s'élabore dans l'interaction et à travers les échanges discursifs.

Une représentation sociale s'organise autour d'un champ représentationnel qui se caractérise à la fois par le contenu (informations, opinions, croyances, attitudes ...) et la façon dont se structure ce contenu. L'approche structuraliste des représentations sociales permet d'hierarchiser les composantes d'un champ représentationnel de sorte qu'il existerait des éléments dits « centraux » et des éléments périphériques. Ainsi deux interlocuteurs peuvent partager une même représentation du français au niveau du contenu, mais avoir des représentations différentes du point de vue de l'organisation du contenu, de sorte que l'on peut constater la variation, l'absence ou l'ajout d'éléments centraux.

Les systèmes centraux ont un rôle de « filtre » mental au travers duquel la réalité est perçue et jugée. Les mêmes informations ne sont ainsi pas reçues et comprises de la même façon par deux groupes d'interlocuteurs n'ayant pas exactement le même système central. « Le système central est relativement indépendant du contexte immédiat contrairement au système périphérique qui concrétise, régule et défend les significations centrales selon la diversité des contextes et des individualités » (Lo Monaco et Lheureux, 2007, p. 61). Le système périphérique, en qualité d'interface entre la réalité et les systèmes centraux, intervient comme prescripteur de comportements et de prises de positions. Il influence les pratiques langagières et les jugements émis dans une situation donnée et ce en accord avec les systèmes centraux qui orientent le sens et la cohérence de ces processus cognitifs. C'est l'analyse de la complémentarité entre les systèmes centraux et périphériques qui rendra possible la compréhension d'une représentation sociale.

4.1.1. Les représentations linguistiques

La notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission. On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues,

de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les 34 procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser (Dabène, 1997). Les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage.

Différentes pistes d'analyse ainsi que différentes démarches didactiques centrent leur réflexion à la fois sur l'élucidation et l'analyse des représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour l'apprentissage. C'est justement à la fois parce que les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans les processus d'apprentissages linguistiques, que ces représentations sont malléables et qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives. Toutefois, la polysémie attachée à cette notion, du fait de sa mobilisation dans différents domaines disciplinaires, rend nécessaire certaines clarifications terminologiques, dont nous nous efforcerons de tracer les principaux développements dans le paragraphe suivant.

4.1.2. Attitudes et représentations

Les études portant sur les perceptions des locuteurs concernant les langues et leurs usages ont été principalement problématisées, à partir des années 1960, à travers la notion d'attitude, et ceci dans plusieurs directions. Elles explorent les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs. Les deux notions, celle de représentation et celle d'attitude, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer, et l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : « une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet » (Kolde, 1981 cité dans Lüdi & Py, 1986 p. 97). Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer. Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent.

4.1.3. Les représentations et l'apprentissage

Les spécialistes de l'apprentissage, pour leur part, se sont saisi des représentations comme d'un concept fondamental. Les didacticiens des sciences, notamment, ont tenté de préciser et d'approfondir cette notion dans une perspective spécifiquement didactique (voir notamment Giordan & De Vecchi, 1987). En linguistique et en didactique des langues, également, plusieurs courants ont recours à la notion de représentation. Les sociolinguistes, en particulier, ont mené de nombreux travaux sur les attitudes et les représentations des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages par exemple (voir notamment Lafontaine, 1986 et Matthey, 1997b). En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive...) mobilisées dans un processus d'enseignement/apprentissage des langues. Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre. On passe ainsi de recherches sur les attitudes, qui rendent compte d'un positionnement relativement stabilisé pour un locuteur ou un groupe à un moment donné, à un effort de prise en compte d'une dynamique interactive de la construction des connaissances et savoir-faire langagiers. La représentation, en tant qu'approximation, sert à découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet certains éléments jugés inutiles, mais qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles la représentation fait sens. De ce point de vue, nous ne pouvons pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres. Mais dans la mesure où elles servent de « condensé d'expérience » (Kayser, 1997), elles donnent un cadre d'exploitation des connaissances, déclenchent des inférences orientées (elles permettent l'intercompréhension), et guident les comportements. Py (2000) distingue entre les représentations de référence, en mémoire, qui servent de point de référence aux participants (que ceux-ci y adhèrent ou pas), et les représentations en usage, évolutives parce qu'elles s'élaborent dans l'interaction.

4.1.4. Agir sur les représentations

4.1.4.1. Influence des pratiques et des connaissances sur les représentations

Un nombre considérable de travaux menés en référence à l'approche structurale des représentations a porté sur les relations entre représentations sociales et pratiques sociales, avec des travaux démontrant les effets des représentations sociales sur les pratiques, et d'autres les effets des pratiques sur les représentations (Lo Monaco, Guimelli, 2008). Ainsi, par exemple, il existe une différence de représentations sociales entre les populations urbaines et les populations rurales compte tenu de la différence de pratique qu'il ont de la foule. C'est alors que les ruraux associent davantage la foule à des « émeutes » ou « danger » lorsqu'il s'agit d'aborder cette question car ils en ont une rare pratique effective comparativement aux urbains qui vivent la foule au quotidien et ont l'expérience de constater que la foule n'est pas quotidiennement un lieu de violence (Abric, 1994 ; Rouquette, 1994 ; Flament, 1987, 1994a et b, 2001 ; Guimelli, 1998 ; Moliner, 2001 ; Lo Monaco, Guimelli, 2008).

La question du niveau de connaissance que l'on a d'un objet de représentation (Salesses, 2005) semble également être décisive dans le processus de structuration représentationnelle. Enfin, des études sociologiques portant sur l'impact des règles dans la constitution et la stabilisation d'une représentation en contexte professionnel montrent que les règles sont utilisées comme arguments au moyen desquels les acteurs cherchent à convaincre de la légitimité d'une représentation de l'organisation (Boussard, 2001). Ces résultats sont à mettre en relation avec le mécanisme cognitif de rationalisation activé lorsque le sujet se trouve en situation de dissonance cognitive. Ce phénomène se définit comme la tension interne propre au système de pensées, croyances, émotions et attitudes (cognitions) d'une personne lorsque plusieurs d'entre elles entrent en contradiction l'une avec l'autre. C'est alors que par le processus de rationalisation qui consiste pour les individus à ajuster, a posteriori leurs opinions, croyances et idéologies au comportement qu'ils viennent de réaliser, ils tentent de réduire les écarts perçus (Festinger, 1957, Martinie et Larigauderie, 2007).

4.1.4.2. Influence des représentations sur les pratiques

D'autres études portant sur la prédictibilité des comportements planifiés montrent qu'avant d'agir, un individu confronte son intention d'agir aux caractéristiques

perçues et aux normes subjectives de l'action envisagée (Tournès, 2003 ; Fayolle et Castagnos, 2006), allant dans le sens des effets d'une représentation sur les pratiques. Les théories sur les représentations sociales et les comportements planifiés, appliquées aux pratiques langagières, laissent entendre l'influence qu'aura la

perception du locuteur de la pratique langagière d'une langue sur la pratique effective de celle-ci et inversement, plus un locuteur maîtrise (niveau de connaissance) et/ou pratique une langue, plus la composition et la structure de la perception de cette pratique langagière sera précise et stable.

En définitive, les recherches autour des représentations se rejoignent ainsi autour de deux constats : i. d'une part, on peut relever des traces (notamment discursives) d'un état de la représentation, de même qu'on peut relever des traces de son évolution, en contexte. Les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier) ; ii. d'autre part, les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir. Dans cette orientation, la représentation prend en charge une double dimension, statique et dynamique tout à la fois. De ce point de vue, l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées.

4.1.5. Les représentations en didactique des langues

4.1.5.1. Les représentations des pays et des locuteurs

Un nombre important de travaux concernant les représentations des langues et de leur apprentissage montrent le rôle essentiel des images que se forgent les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées (voir notamment Zarate, 1993 ; Candelier & Hermann-Brennecke, 1993, Cain & De Pietro, 1997 ; Berger, 38 1998, Muller 1998, Matthey éd., 1997b ; Paganini, 1998). Ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. Elles prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux (média, littérature, dépliants touristiques, guides à l'usage de certaines professions, etc.). Certaines études (voir par exemple Perrefort, 1997 ou Muller 1998), décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. Ainsi, une image négative de l'Allemagne (exemple couramment observé en France ou en Suisse romande) correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand, conception parfois relayée par les enseignants eux-mêmes (cf. ci-dessous). Muller (1998), par exemple, explore les représentations de la langue allemande pour des élèves romands, dans leurs liens avec leurs représentations sur l'Allemagne, elles-mêmes en relation avec celles élaborées à propos de la Suisse alémanique et de ses habitants. De ces différents univers de représentations, appréhendés en boucles successives, l'auteur aborde alors les représentations de l'apprentissage de la langue allemande à proprement parler, en

relation avec les données liées à l'apprentissage lui-même : « D'un désir de pratiquer l'allemand, qui implique un certain rapprochement avec leurs voisins alémaniques, les acteurs en arrivent à construire ensemble la distance entre Romands et Alémaniques (autour de la langue - affreuse et inutile - et de la mentalité), pour finalement élaborer l'image de la mentalité universelle où Suisses romands et Suisses allemands (jeunes) se retrouvent enfin. » (Muller, 1998). A propos d'autres langues comme l'anglais, Berger (1998) signale que l'attitude de lycéens français envers la Grande-Bretagne est assez mitigée, et que les représentations se déplacent dès lors que ceux-ci ont effectué un voyage qui les met réellement en contact avec des locuteurs natifs de la langue-cible. Candelier & Hermann-Brennecke (1993), qui comparent les choix de langues d'élèves français et allemands, montrent de façon plus générale que le contact scolaire avec la langue étudiée influence de manière généralement positive les représentations attachées à ces langues et à leurs locuteurs-cible. Toutefois, ces évolutions peuvent être altérées par le degré de pertinence que les élèves allouent à la langue, dans leurs rapports effectifs ou imaginés à la société (par exemple en termes d'utilisation potentielle dans le futur métier) : « l'anglais c'est pas pour faire électricien » (Id. : 103). Ils montrent également le passage d'attitudes ethnocentrées à un enfermement sur la seule autre 39 langue et culture étrangère choisie, autour de valeurs en opposition aux autres langues possibles. Byram & Zarate (1996) constatent quant à eux que le voyage en soi n'est pas garant d'une évolution positive des représentations, pas plus que « les connaissances accumulées sur une culture donnée ne sont systématiquement proportionnelles à la durée du séjour » (Id. : 9). Cain & de Pietro (1997 : 300-307) insistent pour leur part sur le fait que les relations sont extrêmement complexes dans ce domaine. A partir d'une enquête croisée auprès de lycéens de plusieurs pays d'Europe apprenant l'allemand, l'anglais et le français, ils remarquent ainsi que la meilleure connaissance ou la plus grande proximité « n'est en aucune façon une raison suffisante pour qu'ils portent des jugements moins stéréotypés et plus positifs ». Ils précisent cependant que, dans la configuration des représentations élaborées par ces lycéens, la langue et le vécu lié à son apprentissage (notamment scolaire) interviennent comme un facteur important ; ils établissent ainsi une relation entre les jugements de difficulté et de réussite dans l'apprentissage et la valorisation du pays concerné. Dans la continuité de ces remarques, Muller & de Pietro (2001) montrent, à partir d'observations de classes d'allemand en Suisse romande, que la langue enseignée y est à la fois objet d'apprentissage et objet de discours. Ils identifient la mise en scène de représentations qui se construisent ou se reconstruisent interactivement dans ces classes au moyen de « routines, de contrats de communication, sur la base d'implicites plus ou moins partagés » (Muller & de Pietro, 2001). Ils notent aussi une tendance chez certains enseignants à renforcer les stéréotypes qui servent de base à ces représentations. Nous pouvons voir ainsi que

l'élaboration des représentations s'effectuent dans des interactions complexes qui font intervenir plusieurs acteurs et différents paramètres.

4.1.5.2. Les représentations des langues en contact

Le bilinguisme et plurilinguisme Différentes études sur les représentations sociales autour des langues et du bi/plurilinguisme effectuées dans différents pays d'Europe, en particulier auprès d'acteurs du monde éducatif, font apparaître un certain nombre de traits constitutifs de ces représentations. Parmi ceux-ci, nous pouvons noter des configurations particulières, faisant intervenir le positionnement personnel des locuteurs, ainsi que leur perception des enjeux sociaux des 40 langues, en lien avec les politiques linguistiques et éducatives privilégiées dans les différents contextes. Cavalli & Coletta (2002) distinguent plus spécifiquement, dans l'environnement scolaire, certains traits contextuels saillants à propos de l'éducation bi/plurilingue : la façon d'envisager la langue, l'apprentissage des langues, la compétence langagière, les phénomènes de contact des langues, l'importance accordée à la norme prescriptive en classe, la façon d'envisager le rapport entre l'école et la société, parmi d'autres (Cavalli & Coletta, 2002). Tous les travaux examinés ci-dessus, plus ou moins explicitement, laissent entrevoir un rôle central, dans ces représentations, pour la langue-culture source des apprenants, celle-ci constituant en quelque sorte le mètre étalon au moyen duquel les autres langues-cultures seront appréhendées. Les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison. Il est donc intéressant de voir comment les sujets se forgent des conceptions du contact avec d'autres langues et élaborent, individuellement ou collectivement, des représentations de la pluralité linguistique.

4.1.5.3. Les représentations linguistiques des langues

A l'intérieur du cadre défini par les images qu'ont les sujets des langues en contact, du pays dans lesquelles on les parle et des locuteurs qui en font usage, se construisent également des représentations des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir. Sur un plan général, enseignants et apprenants apparaissent le plus souvent marqués par des conceptions extrêmement restrictives de ce qu'est une langue, comme le note Eddy Roulet (1999, p. 108) : « On constate que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extra-linguistiques (connaissance du monde, de la situation d'interaction, etc.) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation. » Ces remarques sont corroborées par des enquêtes

menées auprès d'enfants ou d'adolescents : ces derniers se représentent les langues comme des collections à inventorier, des catalogues dans lesquels on peut puiser selon ses besoins, des puzzles à compléter (Castellotti & Moore, 1999). Même dans le cas d'enfants mis en situation de contact répété avec des langues nouvelles, l'ancrage dans le connu, le familier, le rassurant demeure une caractéristique majeure de leurs efforts de représentation. La plupart des jeunes témoins, lorsqu'ils ne sont pas eux-mêmes en contact avec des langues diverses, imaginent la compétence bilingue comme une somme ajoutée, potentiellement superposable de deux langues : on a deux stocks de mots identiques, dans l'une et l'autre langue, et le travail de passage constitue à calquer le fonctionnement de l'une pour construire des énoncés dans l'autre. Ce travail de passage systématique se trouve nettement mis en danger dès lors que les locuteurs doivent manier plus de deux langues.

4.2.L'analyse de manuels, un espace de tensions

L'analyse des manuels constitue une entrée de base pour analyser les systèmes d'enseignement dans plusieurs travaux de recherches et donc pour comprendre les attentes et les productions des différents acteurs impliqués dans les actes pédagogiques. Ces manuels représentent un ensemble de directives institutionnelles, exprimées souvent sous forme de programme, selon une interprétation des auteurs de manuels. Nous considérons les manuels comme des produits d'institutions transpositives. Celles-ci peuvent être des personnes particulières ou des groupes de personnes chargées par des autorités de rédiger les manuels. Plusieurs approches, méthodologiques et modèles théoriques peuvent être mobilisés dans la conception et l'analyse des manuels.

4.2.1. L'analyse des manuels en didactique des langues

Bento (2013, p. 62) a entrepris une analyse des « *Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants* ». À partir de l'analyse d'entretiens menés auprès d'enseignants de FLE (Français Langue Étrangère) novice et experts relatifs à l'utilisation des manuels, elle a montré les facteurs institutionnels notamment les contraintes liées à la fois aux environnements de travail, aux institutions productrices de savoirs, ainsi qu'à celles liées à la classe, aux programmes et aux paires, elle a indiqué qu'une préoccupation fondamentale des enseignants est celle « .../ de rechercher, de fabriquer, de sélectionner, voire de modifier des ressources qu'ils présentent à leurs apprenants mais aussi qu'ils partagent avec leurs collègues. » On en déduit que le manuel en tant qu'outil et sa place dans les pratiques pédagogiques constituent une problématique de recherche. A la suite de Lebrun, dir. (2006); Verdelhan-Bourgade et Auger (2011) et de Bento (2013) nous

considérons qu'il existe plusieurs facteurs dans la conception de manuels à savoir l'état des connaissances, les modèles pédagogiques et didactiques, les textes officiels ainsi que les besoins provenant de la société. A ce titre, Perrenoud (1998) et Bruillard (2005) considèrent les manuels comme un témoignage des opérations de transposition didactique, autrement dit un artefact assurant la relation entre ce qui est attendu, les prescriptions, les pratiques professionnelles et les savoirs savants. Les manuels représentent pour certaines situations des outils pour la formation des enseignants. Cette considération interpelle les acteurs des dispositifs de formation enseignante en ce sens que plusieurs éléments peuvent être convoqués pour l'usage des manuels. Robert et Rogalski (2002) identifient trois composantes : i. composante personnelle (représentations, conceptions des enseignants dans la langue, sur l'enseignement/apprentissage et sur le public), ii. institutionnelle, cognitive notamment la nature et l'organisation des contenus ; et iii. sociale, les contraintes au niveau de la classe, au niveau des pairs collègues, et des prescriptions intentionnelles en l'occurrence les programmes. On comprend alors que ces différentes composantes participent de l'élaboration des cours à base des manuels. Toutefois il convient de souligner, ainsi que le rappelle Bento (2013) que la préparation des cours relève d'un processus de bricolage pédagogique pour bien se conformer à leurs représentations dans la langue, de leur enseignement ainsi que pour faire suite aux exigences intentionnelles, des pairs et des apprenants. Les conclusions de ces réflexions attestent que l'exploitation des manuels en tant que ressources et supports pédagogiques et de formation peut transformer l'expérience pédagogique et moduler les représentations des enseignants avec plus ou moins une modification des pratiques.

4.2.2. L'analyse des manuels dans l'approche anthropologique

L'approche anthropologique dans l'analyse des manuels tient compte de différentes contraintes. Le point de départ de cette approche est la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985) qui a été élargie à la problématique écologique pour prendre en compte les contraintes dues aux interrelations entre les objets d'enseignement. Selon Artaud (1997) ; El Hajj Fady & Christian Reynaud (2014), la problématique écologique se présente, d'emblée, comme un moyen de questionner le réel. Qu'est-ce qui existe, et pourquoi ? Mais aussi, qu'est-ce qui n'existe pas, et pourquoi ? Et qu'est-ce qui pourrait exister ? Sous quelles conditions ? Inversement, étant donné un ensemble de conditions, quels objets sont-ils menés à vivre, ou au contraire sont-ils condamnés à ne pas vivre dans ces conditions ? Chevallard (1989, 1991, 1992) propose des élargissements vers l'approche anthropologique où les objets peuvent être des institutions, les individus et les positions qu'ils occupent dans l'institution. Pour chaque objet de l'institution, il existe un rapport institutionnel de cette institution à cet objet.

4.2.3. L'analyse des manuels et enjeux institutionnels

Pour l'étude des enjeux institutionnels, nous retenons trois niveaux d'analyse : i. analyser des programmes, ii. étude et décryptage des manuels et iii. observation des classes enclin aux contraintes relatives à leurs fonctionnements internes.

Dans les programmes, l'institution définit les objets à enseigner, les attentes en termes d'exigences et de recommandations, ainsi que les finalités et les enjeux d'enseignement. Mais les programmes seuls ne permettent pas de définir complètement le rapport institutionnel à un objet. Menssouri (1994, p.44) en avance deux raisons : « La première est que les programmes ne constituent pas un texte de savoir, mais seulement un discours sur un hypothétique texte de savoir... La deuxième raison est que, même en disposant d'un certain texte de savoir, toutes les pratiques à propos des objets de savoir figurant dans ce texte ne peuvent pas être citées. » Pour accéder à ce rapport institutionnel, l'analyse des manuels s'avère nécessaire, et complémentaire de l'analyse des programmes, en particulier, lorsque l'accès au fonctionnement effectif dans la classe n'est pas accessible. Assude (1996, p.50) a considéré le manuel comme un texte de savoir soumis à plusieurs contraintes. Menssouri (1994, p.46), rejoint cette même idée à propos des manuels en précisant que : « les manuels constituent aussi une réalisation effective et "objectivée" des enseignements donnés en classe ; réalisation soumise au regard et au jugement public, et qui se veut représentative de la réalité de classe. Cette objectivation réside dans la normalisation des fonctionnements différenciés liés essentiellement à l'intervention du sujet psychologique, toutes les autres contraintes de fonctionnement étant prises en considération. Nous pouvons dire que cette objectivation est une objectivation de l'enseignement par mise à l'écart de l'apprentissage. Les manuels sont ainsi un lieu privilégié où le chercheur peut accéder à un fonctionnement objectivé du savoir dans l'institution didactique. »

4.3. Politiques linguistiques éducatives

La complexité culturelle des descriptions et des interventions en didactiques des langues et des cultures en fonction des contextes est telle que les notions de « culture linguistique » et « culture éducative » sont essentielles à la compréhension des phénomènes qui régissent l'émergence des variétés du français. La « culture linguistique » permet de comprendre que la conceptualisation de « la langue ou des langues ou des discours » passe nécessairement par le filtre d'une réflexion autour de la contextualisation. La notion de « culture éducative » porte d'abord l'idée que « les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. » Elle rend compte de l'idée selon laquelle il existe un conditionnement lié à l'habitus, des formes de traditions et des représentations dont les enseignants, les apprenants et

les acteurs de l'éducation peuvent être l'objet. (Beacco, 2000; Spaëth, 2005; Miras & Narcy-Combes, 2014).

Parmi les composantes de la culture éducative dans le cadre de notre étude, on retrouve les politiques linguistiques et éducatives qui consistent à élaborer et à mettre en œuvre des stratégies et des dispositifs pour les enseignements des langues : nationales, régionales, étrangères. Elles supposent la prise de décisions techniques fondées sur des principes. Elles peuvent se définir comme une action volontaire, officielle ou militante, ayant pour objectif d'intervenir sur les langues, à la fois sur leurs formes (les systèmes d'écriture), sur le plan de leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) et leur place et leur rôle dans l'enseignement-apprentissage (langues de scolarisation et/ou d'enseignement).

4.4. La compétence partielle et plurilingue

La notion d'interlangue a été étudiée et dénommée de différentes manières : « compétence transitoire » (Corder, 1967) et « dialecte idiosyncrasique » (Corder, 1971), « système approximatif » (Nemser, 1971), « interlangue » (Selinker, 1972), « système approché » (Noyau, 1976), ou encore « système intermédiaire » (Porquier, 1977). Cette notion revêt plusieurs caractéristiques ainsi que des implications relatives à la complexification grâce à laquelle la compétence intermédiaire se rapproche des objectifs d'apprentissage de la langue cible d'un apprenant à la structuration progressive de ses connaissances (Galligani et Bruley, 2014).

Avec la notion d'interlangue, il a été possible de comprendre le modèle dynamique (Vogel, 1985) qui permet aux apprenants de s'approprier une langue seconde ou étrangère. Cependant, si cette notion a fait flores avec l'approche des ressources langagières, la publication « Compétence plurilingue et pluriculturelle » de Coste, Moore et Zarate (1997) ayant servi de document préparatoire pour le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) va contribuer à s'orienter vers la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle.

Dès lors, en didactique des langues, il est davantage admis que les locuteurs plurilingues ont recours à deux ou plusieurs langues en fonction de leurs besoins et de leurs pratiques langagières, en fonction des objectifs et des situations, et selon leurs interlocuteurs. Il est important de souligner qu'il n'est pas évident qu'il soit possible pour les locuteurs ou les apprenants de développer des compétences équitables ou complètes dans les différentes langues dont ils font usage. D'où l'idée de la compétence partielle. Coste, Moore & Zarate (2009, p. 12) voient la compétence partielle comme « une maîtrise très limitée d'une langue étrangère, /.../, imparfaite à un moment donné, partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit. Il

s'agit aussi de préciser que cette compétence dite partielle est en même temps une compétence fonctionnelle par rapport à un objectif délimité que l'on se donne. La compétence partielle peut concerner des activités langagières /... / de réception : mettre l'accent sur le développement d'une capacité de compréhension orale, ou écrite) ; elle peut concerner un domaine particulier et des tâches spécifiques (permettre par exemple à un employé de la poste, dans son domaine professionnel, de réaliser la tâche qui consiste à fournir des renseignements à des clients étrangers d'une langue donnée sur les opérations postales les plus courantes) ».

La compétence partielle plurilingue constitue un instant particulier dans la biographie langagière. Elle ne peut donc pas être évaluée comme si elle était figée. Dans ces conditions, (Galligani et Brule, 2014, p. 40) soutiennent qu'il est préférable de parler non pas d'interlangue mais « (...) de compétence partielle et plurilingue pour rendre compte des ressources langagières développées par un apprenant dans différentes langues composant son répertoire verbal – quel que soit le degré de maîtrise dans ces langues (...) ». Car il existe bien une ambiguïté à considérer la notion d'interlangue comme approche efficace pour les contextes plurilingues.

Galligani et Bruley (2014) insistent sur le fait que l'approche interlangue peut conduire à élaborer une analyse systémique des apprenants dans un rapport binaire langue source (L1) langue cible (L2), tout en n'ayant pour référence qu'une norme monolingue, et c'est ce que nous rappellent Besse & Porquier, (1991, p. 216) « la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes ». Il y a lieu de recourir à une approche globale de la disposition langagière des locuteurs et apprenants tout en s'écartant de l'approche interlangue qui peut cloisonner les compétences langagières.

En optant pour la compétence partielle et plurilingue, il est possible d'analyser les ressources langagières des locuteurs ainsi que des apprenants dans différentes langues de leur répertoire langagier. Partant de cet état de fait il apparaît plus adapté de

- i. Intégrer la compétence plurilingue dans les manuels de scolarisation (encourager les apprenants à mobiliser leurs compétences plurilingues basées sur les ressources langagières est capital dans les stratégies d'apprentissage).
- ii. Recourir à la compétence dans des tâches et activités réflexives (le cas de la Grammaire en action chez Lafon et Zeggagh-Wuyts, 2009, p. 35 : « Je compare le français avec d'autres langues » est présente à chaque unité. Ainsi, les apprenants sont invités à mener une réflexion grammaticale à visée comparative, en convoquant non seulement leur langue maternelle (Consigne : « Dans ma langue maternelle ... »

), mais également l'ensemble des langues de leur répertoire (Consigne : « Dans une autre langue que je parle, par exemple en ... »), ou encore la Grammaire progressive du français pour les adolescents (Vicher, 2001), où seul le rôle de la langue première (L1) de l'apprenant est mis en avant pour l'amener à réfléchir sur la marque du pluriel en français par rapport à son fonctionnement grammatical dans sa langue maternelle).

iii. Faire une place à d'autres langues des apprenants (recourir au lexique comme il est possible de le voir dans les manuels de Français Langue Étrangère « Lexique multilingue » Alter ego 1 (2006, p. 184), ou encore « Lexique plurilingue » dans Alors ? 1 (2007, p. 184). Il s'agit simplement de faire la traduction d'unité lexicale dans différentes langues en précisant leur nature, les langues généralement proposées étant souvent le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand et le portugais, comme dans Alter ego 1 et Alors ? 1. La démarche pourrait être éditée pour le français et les langues africaines ou l'arabe par exemple.

En définitive, ainsi que le rappellent Galligani et Bruley (2014, p. 43) à la suite de Coste, Moore & Zarate (1997), « l'objectif d'un enseignement-apprentissage en langue étrangère n'est plus à concevoir comme la maîtrise de la langue et de la culture mais à envisager comme le développement de certains objectifs (développement des compétences générales personnelles de l'apprenant, extension et diversification de la compétence à communiquer langagièrement, meilleure réalisation de telle(s) ou telle(s) activité(s) langagière(s) et insertion fonctionnelle optimale dans un domaine déterminé) qui peuvent porter sur des compétences partielles »

Il s'agit bien d'une conscientisation et d'un changement de perspective dans la recherche en didactique et dans la formation des enseignants, ainsi que dans la formation de formateurs en insistant sur le fait qu'il est bien question de dispositions plurilingues.

4.5. Compétences plurilingues, complexité des mécanismes cognitifs en jeu

En s'inscrivant dans une approche plurilingue, on admet qu'il existe une interdépendance complexe et dynamique entre les compétences langagières en L1 et en L2 (voire en L3 ou Ln). Cummins (2000) souligne entre autres, que les plurilingues parviennent à mobiliser l'ensemble de leurs compétences ainsi qu'à faire usage de leur monitoring métacognitif activé lors de l'acquisition en L1. Le modèle du double iceberg de Cummins (1981) dénommé compétences sous-jacentes communes (CUP), considère que le développement d'un langage peut avoir un effet bénéfique sur un autre en raison du mécanisme de transfert cognitif qui a lieu. Dès

lors, l'interdépendance entre L1 et L2 est associée à la notion de compétences communes sous-jacentes.

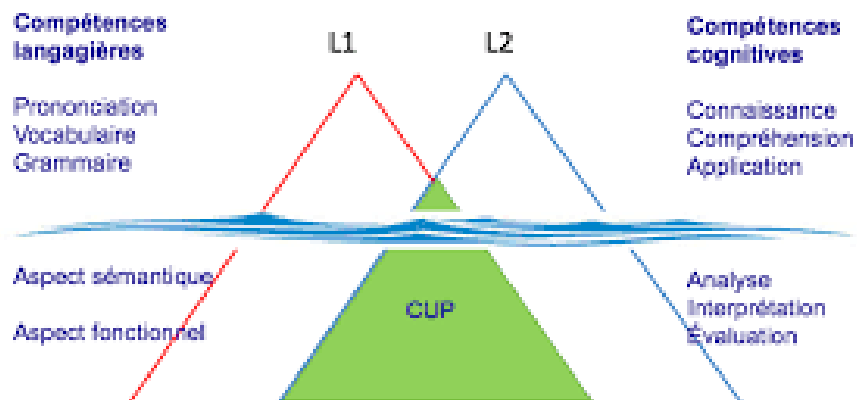


Figure 33. Le modèle de compétence sous-jacente commune (CUP) Cummins (1981,1991).

Pour comprendre le fonctionnement langagier Cummins a proposé la schématisation :

Comment fonctionne une personne bilingue?



Figure 1. Modèle des compétences sous-jacentes séparées (SUP)



Figure 2. Modèle de la compétence sous-jacente commune (CUP)

Cummins, 1981

Figure 34. Représentation de la compétence bi-plurilingue

Le modèle SUP suppose que la compétence langagière en Ln est séparée de la compétence langagière en L1. Il existe une relation directe entre l'exposition à une

langue dans le contexte familial ou scolaire et la maîtrise de cette langue. Par ailleurs, le modèle CUP implique que la pratique d'une langue ou de l'autre permet le développement de compétences langagières sous-jacentes aux deux langues, à condition qu'il existe un désir suffisant ainsi qu'une pratique prolongée d'une des deux langues à l'école ou dans un contexte plus large.

4.6. La variation d'échelles

La variation d'échelles considère le terrain d'étude en tant que système complexe au sein duquel l'articulation entre les échelles « globale-locale » ou « macro-méso-micro » permet d'analyser les tensions et les convergences qui émergent des pratiques langagières et culturelles au niveau régional, national et international.

Elle nous invite à nous éloigner de la tentation d'une analyse exclusivement macroscopique de l'expérience humaine langagière pour prendre en compte l'examen microscopique des pratiques langagières (Revel, 1996).

Cet axe d'analyse nous amène également à examiner les processus en jeu dans les mécanismes d'intercompréhension au regard du principe de négociation de sens entre locuteurs (Kellerman, 1998 ; Kida et Faraco, 2008). Ce dernier s'envisage comme un échange permettant aux locuteurs de remédier à une impasse lors d'une interaction à la suite d'un indice de non-compréhension émanant de son interlocuteur. D'un point de vue linguistique, le locuteur en situation d'incompréhension est conduit à produire un discours « forcé » porté sur la forme, c'est-à-dire la structure syntaxique de la phrase plus que sur la structure lexicale.

CHAPITRE V - INTERPRETATION DES RESULTATS

5.1. Interprétation au regard des objectifs attendus

5.1.1. Rappels des objectifs

L'objectif initial visé par l'étude s'articule autour de quatre problématiques :

a. Quelles sont les stratégies linguistiques utilisées par les enseignant.e.s pour faciliter la compréhension et l'appropriation des DNL par les élèves ?

b. Les stratégies didactiques sont-elles conditionnées par le niveau de compétences en français des enseignant.e.s des DNL ?

Il s'agit ici de mettre en évidence l'effet du niveau de compétences en français des enseignants DNL sur le recours aux stratégies didactiques (pédagogie) ;

c. Comment le niveau de connaissance en français des enseignant.e.s impacte-t-il la transmission des contenus des DNL (qualité des apprentissages, interactions, assimilation des contenus...)

Il est question à ce niveau de faire apparaître le lien entre le niveau de connaissances en français des enseignants et la transmission des savoirs DNL ;

d. Comment les savoirs disciplinaires sont-ils encodés dans le discours des enseignants des DNL ?

Autrement dit, comment les enseignants construisent-ils leurs discours (pratiques discursives) pour rendre compte de leurs savoirs disciplinaires en DNL

5.1.2. Interprétation des résultats

5.1.2.1. Stratégies linguistiques et compréhension-appropriation des DNL

S'agissant des stratégies linguistiques utilisées dans une perspective d'enseignement-appropriation des DNL par les élèves, les observations de classe montrent que l'alternance codique, qui contribue à réguler la progressivité dans l'apprentissage du français ou des savoirs en DNL, est utilisée de façon trop récurrente, alors que son usage devrait se réduire à des situations ponctuelles de remédiation et pouvoir disparaître au fur et à mesure de la progression pédagogique. L'analyse des livrets vient compléter cette observation avec un constat selon lequel il existe des insuffisances en matière de culture didactique (limites des acquis conceptuels) qui se manifestent dans la pratique par une capacité limitée des enseignants à contextualiser et à recourir à des stratégies de remédiation, lors de leurs séances d'enseignement/apprentissage, notamment dans l'utilisation des approches plurielles et plurilingues.

Devant cette limite, l'étude des représentations des experts intervenus dans la conceptualisation des livrets et des tutorés IFADEM, conforte le rôle essentiel joué par l'IFADEM.

En effet, les experts pensent que la formation IFADEM a vocation à renforcer et améliorer la culture didactique des enseignants. Ils introduisent même un lien de cause à effet puisque selon eux, plus les enseignants bénéficient d'IFADEM, plus ils verront potentiellement leur culture didactique se renforcer et auront la capacité à questionner la politique/culture éducative, afin d'apporter des ajustements dans l'exploitation des manuels scolaires.

Les tutorés quant à eux font état d'une représentation claire des approches méthodologiques de l'IFADEM et de leurs applications dans l'enseignement-apprentissage DL/DNL. Ils décrivent le français comme étant à la fois une langue d'enseignement et un objet d'enseignement et ont conscience que la cohabitation français-arabe libanais est marquée par le recours régulier à l'alternance codique en classe, qu'ils jugent nécessaire voire indispensable. Ils insistent également sur leur besoin de renforcer le suivi de terrain à l'issue de l'IFADEM.

Finalement, à la question « quelles sont les stratégies linguistiques utilisées par les enseignant.e.s pour faciliter la compréhension et l'appropriation des DNL par les élèves ? », l'analyse croisée des résultats montre une utilisation inadaptée et/ou non maîtrisée de l'alternance codique. Face à cela, il demeure que l'IFADEM contribue à faire évoluer cette pratique à condition que la formation devienne continue avec notamment un suivi de terrain régulier. Un état de fait qui se confirme théoriquement puisqu'il demeure un lien entre les représentations socio-professionnelles et les pratiques professionnelles de sorte que plus les enseignants auront l'occasion de pratiquer de nouvelles stratégies linguistiques, plus leur besoin perçu de recours à l'alternance s'atténuera. Et inversement, plus ce besoin perçu diminuera, plus les pratiques iront dans le sens du recours à de nouvelles stratégies. Parmi les nouvelles stratégies opérables, il y a celles relatives aux pratiques partielles plurilingues qui considèrent les écarts langagiers comme étant des indicateurs d'un état de progression dans l'enseignement/l'apprentissage du et en français et non une défaillance. La formation à de telles pratiques conduirait à faire évoluer les représentations partagées qui entretiennent l'idée du « locuteur idéal » (cf. chapitre VI).

5.1.2.2. Stratégie linguistique et niveau de compétences en français des enseignants

Les compétences en français des enseignants ont pu être observées à travers plusieurs niveaux d'analyse :

i. **L'analyse des expressions** qui nous a permis d'apprécier qualitativement la manipulation des unités linguistiques dans les pratiques langagières en français (des tutorés IFADEM et experts concepteurs ou formateurs IFADEM) lors des entretiens et de faire état de certains écarts notamment en matière de construction syntaxique, du recours aux figures de styles et une présence marquée d'alternance codique lors des échanges. Ceci est un indicateur de l'existence d'une limite à la manipulation d'un discours métacognitif en français, malgré l'exploitation d'un lexique relativement riche ;

ii. La composition et la structure des champs représentationnels

Les experts évoquent un niveau linguistique des enseignants insuffisant comparativement aux exigences des livrets et des pratiques pédagogiques langagières attendues pour un enseignement/apprentissage optimal en DL/DNL. Une représentation également marquée chez les tutorés qui vont jusqu'à proposer un test de positionnement avant d'entamer l'IFADEM, afin de déterminer le niveau et la qualité réelle du français. Une solution qui permettrait également d'orienter les bénéficiaires de l'IFADEM vers une formation linguistique (remise à niveau) avant de les introduire dans l'IFADEM ;

iii. La macroanalyse des livrets qui fait état également d'un écart entre le niveau de compétence langagière des enseignants et celui nécessaire pour s'approprier le contenu des livrets de l'IFADEM, mais aussi pour contextualiser leurs pratiques langagières pédagogiques en classe (immersion).

On en vient au lien existant entre le niveau de compétences en français des enseignants et les stratégies linguistiques utilisées pour l'acquisition des savoirs en DNL chez les apprenants. Il demeure à travers l'analyse factorielle confirmatoire du discours des experts que ces derniers évoquent un lien fondamental entre le niveau linguistique des enseignants, la capacité des enseignants à faire des choix didactiques/pédagogiques et leur capacité à contextualiser. Ils émettent l'hypothèse selon laquelle plus le niveau linguistique des enseignants sera élevé, plus ils pourront adopter des stratégies de contextualisation ; et plus leur niveau linguistique sera élevé, plus ils auront la capacité de faire les choix didactiques et pédagogiques adaptés à la situation d'apprentissage. Un avis qui se confirme théoriquement puisque la maîtrise des opérations méta-langagière dans une langue donnée (en l'occurrence le français) permet de développer ces compétences en matière de remédiation et de réflexivité lors de l'enseignement/apprentissage du et en français, et qui nous permet de répondre à la question de savoir si « Les stratégies didactiques sont conditionnées par le niveau de compétences en français des enseignant.e.s des DNL? ».

5.1.2.3. Niveau de compétences en français des enseignants et transmission des contenus DNL

Cet objectif vise à répondre à la question « Comment le niveau de connaissance en français des enseignant.e.s impacte-t-il la transmission des contenus des DNL (qualité des apprentissages, interactions, assimilation des contenus...) ».

Les réponses sont apportées dans le paragraphe précédent à travers lequel il est mis en évidence le lien de cause à effet entre le niveau de compétence en français, la capacité des enseignants à faire des choix didactiques et pédagogiques et leur capacité à contextualiser d'un point de vue disciplinaire.

Ce premier niveau de contraintes est doublé d'une autre tension qui émerge des exigences du cadre réglementaire pédagogique en matière de transmissions des contenus en DNL. En effet, l'analyse des représentations des tutorés fait état des écarts perçus entre la culture éducative, les orientations des politiques éducatives et la volonté des enseignants à transposer les acquis des livrets IFADEM (culture didactique, contextualisation disciplinaire).

Finalement, la transmission des contenus DNL dépend certes du niveau de compétences en français mais aussi des choix en matière de politique éducative, notamment de formation initiale et continue des enseignants. Il est nécessaire de mettre en place des dispositifs de médiation entre les différents niveaux de formation afin de pallier les ambiguïtés et conflits (de rôle) issus des écarts potentiels entre les différentes orientations et échelles d'intervention (cf. chapitre VI).

5.1.2.4. Pratiques discursives et restitutions des savoirs disciplinaires chez les enseignants

Il s'agit ici de savoir « Comment les savoirs disciplinaires sont-ils encodés dans le discours des enseignants des DNL ? », Autrement dit, comment les enseignants construisent-ils leurs discours (pratiques discursives) pour rendre compte de leurs savoirs disciplinaires en DNL.

L'analyse de l'expression nous a permis d'apprécier la façon dont les enseignants construisent leur discours. Il est apparu l'existence d'un écart, notamment en matière de construction syntaxique, du recours aux figures de styles et une présence marquée d'alternance codique lors des échanges. Un indicateur de l'existence d'une limite à la manipulation d'un discours métacognitif en français, malgré l'exploitation d'un lexique relativement riche. Rapporté à la restitution des savoirs disciplinaires chez les enseignants, ce constat nous laisse penser que les enseignants présentent

des difficultés à construire leurs discours (pratiques discursives) en français pour rendre compte de leurs savoirs disciplinaires en DNL.

Un état de fait qui se confirme à travers les observations de classe qui rendent compte du recours récurrent à l'arabe libanais pour remédier aux apprentissages, laissant peu de place au français en tant que langue d'enseignement.

5.2. L'essentiel à retenir au regard du contexte d'étude

Le système éducatif libanais se caractérise par un bilinguisme précoce fondé sur l'enseignement simultané des deux langues, ayant un statut inégal : l'arabe et le français ou l'arabe et l'anglais. Le français, dans notre contexte francophone, est en effet, à la fois une discipline enseignée et une langue véhiculaire des savoirs disciplinaires scientifiques.

Pour autant, ce statut du français n'est pas exclusif comme les résultats de l'étude viennent de le montrer. Ce fait peut s'expliquer à plusieurs niveaux :

a. Niveau micro

Dans les classes, les enseignants ont recours de façon systématique à l'alternance codique arabe/français pour remédier aux difficultés rencontrées par les élèves. D'un point de vue statutaire, l'arabe et le français au même niveau dans un contexte où le français devrait être la langue d'enseignement.

A cela s'ajoute la disponibilité du franbanais qui offre des détours possibles lors des enseignements/apprentissages, comme on a pu également le constater lors des observations de classe ;

b. Niveau mezzo

Ce qui forge le statut du français dans les écoles, c'est aussi le choix des approches pédagogiques qui dépend du degré de culture didactique des enseignants. Autrement dit, la capacité des enseignants à contextualiser les activités pédagogiques sur la base des supports didactiques mis à disposition (tels que les livrets, les manuels), qui traduit la qualité des compétences langagières, en l'occurrence en français, et de leur formation initiale.

Un autre facteur entre jeu dans le maintien du français comme langue d'enseignement, c'est la présence du bilinguisme arabe-anglais qui gagne du terrain du fait de la globalisation du marché et des opportunités professionnelles qu'offre l'anglais, dans un pays où la mobilité est de plus en plus importante compte tenu de la situation socio-économique et politique actuelle ;

c. Niveau macro

La langue institutionnelle et des médias, reste l'arabe au sein du Liban. L'ensemble des communications du pouvoir politique se réalise donc en arabe. Ceci explique que le français a tendance à maintenir un statut élitiste d'une part, d'autre part la

place importante occupée par l'arabe lors des situations d'enseignements/apprentissages du et en français et enfin, l'installation de plus en plus prégnante du franbanais.

En définitive, la qualité de l'appropriation des savoirs en DNL chez les apprenants dépend effectivement des compétences linguistiques des enseignants en français qui sont eux-mêmes conditionnés par la culture éducative et institutionnelle. Il demeure que ces compétences linguistiques en français sont à ce jour insuffisantes de sorte que l'effet de l'enseignement des DNL en français est limité voire contraint.

CHAPITRE VI - RECOMMANDATIONS ET ACTIONS DE MISE EN OEUVRE OPERATIONNELLES

Les résultats obtenus dans notre étude nous amènent à formuler des recommandations au regard de la variation d'échelle - micro/mezzo/macro - et de six facteurs qui sont :

- Les compétences linguistiques en français des enseignants ;
- La capacité des enseignants à opérer des choix didactiques ;
- La capacité des enseignants à contextualiser ;
- La culture didactique des enseignants ;
- Le degré de dissonance entre politique/culture éducative libanaise vs. culture didactique ;
- Le degré de remédiation de l'IFADEM.

Il demeure que les actions et recommandations qui suivent vont porter, pour une majorité, sur le développement des compétences des enseignants puisque quatre des facteurs font appel à cela.

Pour rappel, l'analyse factorielle confirmatoire nous invite à considérer qu'il existe un lien entre :

a. Modèle 1 : niveau linguistique, capacité à opérer des choix didactiques, pédagogiques et capacité à contextualiser de sorte que plus les enseignants sont en capacité d'opérer des choix didactiques, plus ils sont en capacité de contextualiser. Ces deux compétences étant elles-mêmes conditionnées par le niveau de compétences en français ;

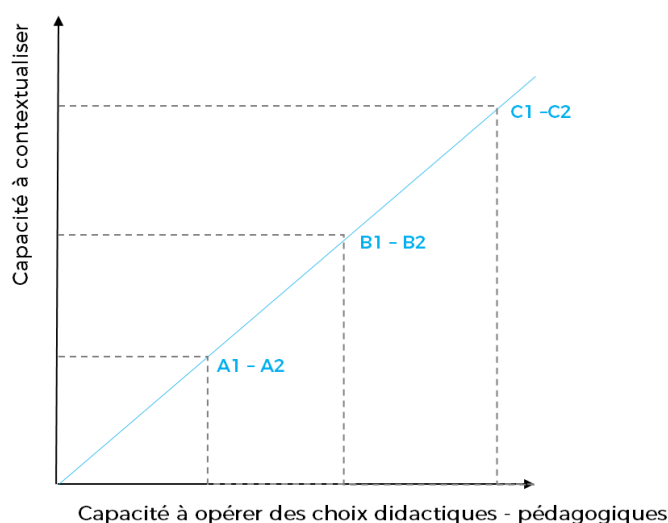


Figure 35. Modèle 1.

b. Modèle 2 : culture didactique, degré de dissonance culture éducative vs. culture didactique et le degré de remédiation de l'IFADEM. Ainsi, plus les enseignants bénéficient d'IFADEM, plus ils verront potentiellement leur culture didactique se renforcer ; et plus ils bénéficient de l'IFADEM, plus ils auront la capacité de questionner la politique/culture éducative de sorte que le niveau de tension (donc de contraintes ressenties) s'accroisse ; d'où le rôle de médiation que devra anticiper l'IFADEM.

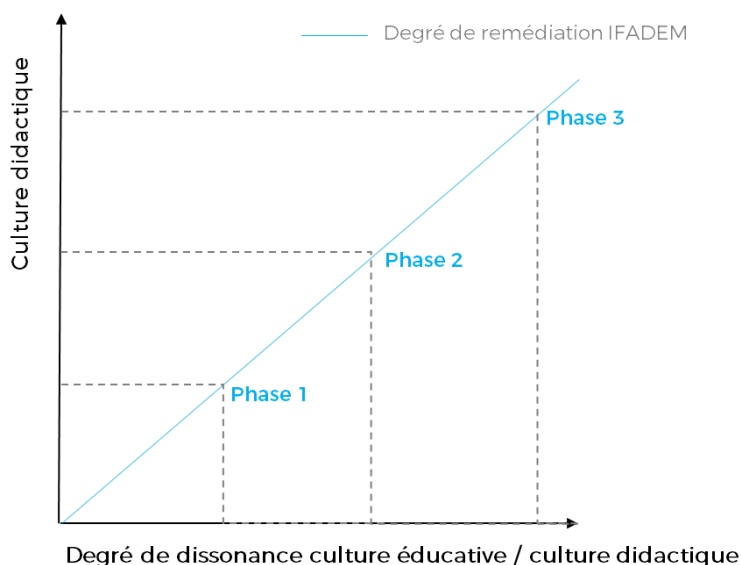


Figure 36. Modèle 2.

Mesures à réaliser à l'échelle micro

Considérant le modèle 1, la première action à envisager est le développement des compétences langagières des enseignants. Pour y parvenir, il est essentiel dans un premier temps de pouvoir réaliser des tests de positionnement des enseignants, de catégoriser les besoins et de formuler des progressions pédagogiques adaptées aux niveaux linguistiques des bénéficiaires.

Cette formation linguistique doit être opérée avant tout renforcement de culture didactique et faire l'objet d'une formation continue.

La seconde action envisageable porte cette fois sur les compétences linguistiques et sur le facteur « culture didactique ». Pour optimiser les enseignements du et en français dans un contexte où l'arabe libanais occupe une place importante dans l'espace pédagogique, où l'anglais entre en concurrence et où le franbanais demeure une autre alternative, une introduction aux compétences partielles plurilingues peut être envisagée. Cette démarche permettrait aux enseignants d'utiliser d'autres stratégies linguistiques et didactiques pour transmettre les savoirs en DNL mais aussi pour améliorer leur propre niveau linguistique et celui de leurs apprenants (cf. 4.5).

Mesures à envisager à l'échelle mezzo

Toujours en considérant le modèle 1, il est question cette fois d'agir sur le renforcement des compétences à contextualiser chez les enseignants. La contextualisation implique la capacité à transposer des savoirs et à déconstruire les modèles, notamment les approches pédagogiques et didactiques. En effet, les résultats ont montré que les enseignants ont identifié les approches par tâches et actionnelles transmises à travers l'IFADEM, mais qu'ils ne parviennent pas à se représenter les stratégies opérationnelles de mise en œuvre et de didactisation.

Parmi les mesures envisageables, il y a celle qui consisterait à créer des groupes de travail permettant de partir de leurs propres situations et pratiques de classe, d'en faire des analyses d'auto et inter confrontations. Ces actions permettraient aux enseignants de questionner leurs agirs professionnels, de développer l'agir collectif enseignant pour finalement, à travers le développement de pratiques réflexives, proposer des stratégies de contextualisations, susceptibles d'être validées par les instances d'encadrement.

Cette mesure qui s'inscrit dans une démarche expérientielle aurait deux intérêts pour les enseignants :

- Partir de cas concrets émanant de leurs pratiques de classe et mettant en œuvre une tâche sociale, elle-même régulée tout au long de la formation par des tâches d'apprentissage ;
- Construire et coconstruire des pistes de solutions liées à leurs propres difficultés.

Le professionnel de la pédagogie reproduit généralement les schémas pédagogiques auxquels il a été exposé lors de sa formation. Dès lors, au-delà de leur transmettre la théorie de l'approche par tâches, il sera question de les mettre dans les conditions réelles d'opérationnalisation de cette approche. Ils seront alors plus en mesure de les reproduire en situation de classe.

Outre le développement des compétences de contextualisation et des compétences didactiques, ce type d'action formative aura également un effet sur le développement des compétences langagières en français puisqu'elle repose sur des actions communicatives, des activités de remédiation dues aux interactions indissociables de l'approche. De plus, il sera question de traiter de sujets nécessitant le recours à un vocabulaire adapté et à des constructions sémantiques et syntaxiques plus élaborées.

Mesures à envisager à l'échelle macro

Considérant le modèle 2, il est cette fois-ci question d'envisager des actions permettant :

- i. La mobilisation de tous acteurs impliqués dans les politiques linguistiques éducatives (les ministères, les partenaires techniques et financiers...);
- ii. Une analyse du contexte d'intervention ne se résumant pas qu'à une compilation de textes, rapports ou articles de recherche, mais permettant la prise en compte du point de vue opérationnel des acteurs de l'éducation, principalement du personnel et des enseignants (bottom-up);
- iii. Le rôle de médiateur que les partenaires de la formation continue, tels que l'IFADEM, sont encouragés à assumer, du fait des contraintes institutionnelles et surtout de l'écart qu'il peut y avoir entre ces dernières et l'application des recommandations formulées lors des formations continues. L'absence de médiation entraîne l'effet inverse de sorte que, dans notre cas, l'IFADEM, ayant vocation à améliorer la culture didactique des enseignants, afin qu'ils en tirent bénéfice lors de leurs enseignements, devient finalement objet de dissonance, donc de tension, chez les enseignants, en s'éloignant des attentes institutionnelles en matière de pédagogie.

Pour un effet optimal, les actions de médiation d'IFADEM devraient se faire par étape, dans le temps et en fonction de l'évolution des politiques linguistiques éducatives et de la progression des compétences didactiques des enseignants (cf. Figure 36. Modèle 2. phase 1, 2, 3)

CONCLUSION GENERALE

Malgré les difficultés rencontrées lors du recueil de données, notamment des observations de classe, les résultats de l'étude nous offrent trois principaux axes de réflexions tangibles pour répondre à la question du lien existant entre les compétences langagières en français des enseignants, et l'appropriation des savoirs disciplinaires chez les apprenants.

a. axe 1 : des interventions didactiques en matière de formation de formateurs et des enseignants de DNL. Ces interventions peuvent être classifiées en deux catégories : i. le développement des compétences des enseignants notamment, leurs compétences linguistiques en français, leur capacité à opérer des choix didactiques, leur capacité à contextualiser et leur culture didactique ; ii. la posture de médiation face au degré de dissonance entre politique/culture éducative libanaise vs. culture didactique et degré de remédiation de l'IFADEM.

b. axe 2 : une introduction aux compétences partielles plurilingues. Cette démarche permettrait aux enseignants d'utiliser d'autres stratégies linguistiques et didactiques pour transmettre les savoirs en DNL mais aussi d'améliorer leur propre niveau linguistique et celui de leurs apprenants. Ceci dans le but d'optimiser les enseignements du et en français dans un contexte où l'arabe libanais occupe une place importante dans l'espace pédagogique, où l'anglais entre en concurrence et où le franbanais demeure une autre alternative.

c. axe 3 : une immersion des enseignants dans une démarche expérientielle afin de les amener à questionner leurs agirs professionnels, de développer l'agir collectif enseignant pour finalement, à travers le développement de pratiques réflexives, proposer des stratégies de contextualisations, susceptibles d'être validées par les instances d'encadrement.

Finalement, la question langagière constitue dans le cadre des apprentissages, une problématique transversale qui renvoie à des réflexions en termes d'innovation en ce qui concerne l'interdisciplinarité. Autrement dit, il semble indispensable de repenser la relation entre les disciplines linguistiques et non linguistiques, dans une perspective de décroisement.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales. *Pratiques sociales et représentations*, 3, 59-82.
- Artaud, M. (1997). Introduction à l'approche écologique du didactique. *L'écologie des organisations mathématiques et didactiques*. In actes de la IXe école d'été de didactique des mathématiques, 101-139.
- Assude, T. (1996). De l'écologie et de l'économie d'un système didactique: une étude de cas. *Recherches en didactique des mathématiques (Revue)*, 16(1), 47-70.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris, France: PUF.
- Beacco, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. p.192 Hachette Français Langue Etrangère; 1er édition
- Bento, M. (2013). La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. *Recherches en didactiques*, 15(1), 61-89.
- Berger, C., 1998, « Y a-t-il un avenir pour l'anglais », *Revue internationale d'éducation*, Sèvres : CIEP, 107-117.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammar and language teaching*. Mayenne: Didier.
- Bruillard, É. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. p.284. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- Byram, M. & Zarate, G., 1996, *Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cain, A., & De Pietro, J. F. (1997). *Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage?*.
- Candelier, M. Hermann-Brennecke (1993). *Entre le choix et l'abandon. Les langues étrangères à l'école vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier.
- Castelloti, V. & Moore, D., 1999, «Schémas en coupe du plurilinguisme », *Bulletin de la VALS/ASLA* 70, Octobre 1999, Université de Neuchâtel, 27-49.
- Cavalli, M. & Coletta, D., 2002, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Aoste : Institut Régional de Recherche Educative.
- Chevallard, Y. (1986). *Les programmes et la transposition didactique*. *Bulletin de l'APMEP*, (352), 32-50.
- Chevallard, Y. (1989). *Rapport au savoir*. Séminaire de Didactique des Mathématiques et de l'Informatique.

Chevallard, Y. (1991). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. Publications mathématiques et informatique de Rennes, (56), 160-163.

Chevallard, Y. (1992). Une réforme inaccomplie. La gazette des mathématiciens, 54, 17-21.

CLE International

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5(4), 161-170.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G., & Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Ed. du Conseil de l'Europe.

Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In A theoretical framework (p. 3-49).

Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In Language processing in bilingual children (p. 70-89). Cambridge University Press.

Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Vol. 23). Multilingual matters.

Dabène, O. (1997). La région Amérique latine: interdépendance et changement politique. Les Presses de Sciences Po.

Fayolle, A., & Castagnos, J. C. (2006). Impact des formations à l'entrepreneuriat: vers de nouvelles méthodes d'évaluation (No. halshs-00103008).

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance (Vol. 2). Stanford University press.

Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Pratiques sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 35-57.

Flament, Claude. (1987). Pratiques et représentations sociales. Perspectives cognitives et conduites sociales, 1, 143-150.

Flament, Claude. (2001). Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. Psychologie et société, 4(2), 57-80.

Galligani, S., & Bruley, C. (2014). De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue: des exemples en FLE. *Mélanges Crapel*, 35, 31-45.

Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Nestlé.

Guimelli, C. (1998). Représentations sociales des Gitans et effet de contexte sur la production d'associations verbales. *Actes du Deuxième Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française*, 32.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : Un domaine en expansion. *Les représentations sociales*, 5, 45-78.

Kayser, D. (1997). *La représentation des connaissances* (p. 308). Paris: Hermes.

Kellerman, Eric & Van Hoof, Anne-Marie (2003). « Manual accents », *IRAL*, 41 (3) : 251-269.

Kida, T., & Faraco, M. (2008). Prédication gestuelle. *Faits de Langues*, 31(1), 217-226.

Kolde, G. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ü.* Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

Lafon, M., & Zeggagh-Wuyts, F. (2009). *Grammaire en action: niveau A1; [avec 250 exercices]*. CLE International.

Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire: un outil à multiples facettes* (Vol. 20). PUQ.

Lüdi, G., & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. P. Lang.

Martinie, M. A., & Larigauderie, P. (2007). Coût cognitif et voies de réduction de la dissonance cognitive. *Revue internationale de psychologie sociale*, 20(4), 5-30.

Matthey M. (1997), « Représentations sociales et langage », dans Matthey M. (dir.), *Les Langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, p 317-325.

Maurer, B., & Desrousseaux, P.-A. (2013). Représentations sociales des langues en situation multilingue : La méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête. *Archives contemporaines*.

Menssouri, D. (1994). *Essai de délimitation en termes de problématiques des effets de contrat et de transposition: le cas des relations entre droites et équations dans les classes de Seconde et de Première* (Doctoral dissertation, Grenoble 1).

Miras, G., & Narcy-Combes, J. P. (2014). Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-constructivistes et émergentiste. *Travaux & documents*, (46), 15-25.

Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales : Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* Presses universitaires de Grenoble.

Monaco, G. L., & Guimelli, C. (2008). Représentations sociales, pratique de consommation et niveau de connaissance : Le cas du vin. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2, 35-50.

Monaco, G. L., & Lheureux, F. (2007). Représentations Sociales : Théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue électronique de psychologie sociale*, 1-55.

Muller, N. & de Pietro, 2001, « Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ? », dans Moore, D. (Ed), 2001, op. cité, 51-64.

Muller, N., 1998, « L'allemand, c'est pas du français ! » Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand. Neuchâtel : INRP-LEP.

Nemser, W. (1971). *Approximative systems of foreign language learners*. 1st Edition. p, 1984

Perrefort, M. (1997). " Et si on hachait un peu de paille": aspects historiques des représentations langagières. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 27, 51-62.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.

Petitjean, C. (2009, February). Changement de norme et dynamique des représentations linguistiques. In *Langue commune et changement de normes* (pp. 145-157). Honoré Champion.

Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. *Problèmes et perspectives. Études de linguistique appliquée*, 25, 23.

Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques (*Social Representations and Discourse. Questions of Epistemology and Methodology*). *Travaux neuchâtelois de linguistique (Tranel)*, 32, 5-20.

Revel, J. (Ed.). (1996). *Jeux d'échelles: la micro-analyse à l'expérience*. Paris, Gallimard-Le Seuil, « Hautes Etudes ». 248 p.

Roulet, E. (1999). Une approche modulaire de l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive. *Actas do 4o, Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*, 19-27.

Rouquette, M.-L. (1994). Sur la connaissance des masses : Essai de psychologie politique (Vol. 8). Presses universitaires de Grenoble.

Salesses, L. (2005). Rôle du niveau de connaissance dans le processus de structuration d'une représentation sociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (2), 25-42.

Selinker, L., & Lakshmanan, U. (1992). Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. *Language transfer in language learning*, 197-216.

Spaëth, V. (2005). Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative. FIPF.

Tournès, A. (2003). L'intention entrepreneuriale. Une recherche comparative entre des étudiants suivant des formations en entrepreneuriat (bac+5) et des étudiants en DESS CAAE. Université de rouen.

Vicher, A. (2001). Grammaire progressive du français pour les adolescents. Paris :

Zarate, G. (1993). Le séjour d'un an à l'étranger des enseignants, expérience de l'entre-deux social. *Cahiers de linguistique sociale*, (23), 11-31.