

UNIVERSITÉ
LIBANAISE
École Doctorale
des Lettres et des Sciences Humaines et Sociales

Implication et réflexivité d'une didactique intégrée au Liban

Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de docteur en
didactique du français

Préparée par : Fatima DAMAJ

Sous la direction de

Monsieur le Professeur Hayssam KOTOB

Jury

Dr Hayssam KOTOB	(professeur à la faculté de pédagogie)	Directeur
Dr Randa NABOULSI	(professeur à la faculté de pédagogie)	Rapporteur
Dr Wajiha SMAYLI	(professeur à la faculté de pédagogie)	Rapporteur
Dr Ahmed HAFEZ	(professeur à la faculté de pédagogie)	Lecteur
Dr Fida DERBAS	(maître assistant à la faculté des Lettres)	Lecteur

2014-2015

DÉDICACES

A Mohamad, mon chéri, qui a su me soutenir et me supporter durant mes périodes de doutes et de découragement,

A ma douce sœur Hanine pour toute son assistance et sa prestance,

A mon petit prince Ghazi qui m'a insufflé une énergie hors du commun,

A papa qui m'a donné la force de croire en moi

A maman qui a su me donner la lune et le firmament,

Je dédie ce travail.

REMERCIEMENTS

« Soyons reconnaissants aux personnes qui nous donnent du bonheur : elles sont les charmants jardiniers par qui nos âmes sont fleuries. » (M. Proust)

Durant mon parcours séduisant et épineux, j'ai eu le bonheur de trouver sur ma route des personnes charmantes qui ont contribué à la finalisation de mon projet. Ma reconnaissance à leur égard est énorme.

Je pense particulièrement à Monsieur Haysam Kotob qui a dirigé cette thèse en lui donnant d'abord une première impulsion et en suivant par la suite son déroulement. De lui, j'ai toujours reçu des encouragements et des conseils avisés. Je lui en suis entièrement reconnaissante.

Je formule également mon immense gratitude à Madame Marisa Cavalli ; les échanges que j'ai eu le bonheur d'avoir avec elle via Skype m'ont aidée à voir plus clair et ses remarques méthodologiques et bibliographiques ont fait avancer considérablement ma réflexion.

Mes remerciements vont aussi à Mesdames Martine Kervran, Suzanne Wokusch et Claude Brohy qui m'ont fourni des références précieuses.

J'aimerais présenter également ma gratitude à Messieurs Antoine Sayah et Antoine Tohmé pour avoir eu l'amabilité de lire mes séquences et m'avoir donné des conseils pertinents.

Monsieur Ramzi Abou Chakra, merci d'avoir su provoquer l'étincelle de ma curiosité et d'avoir su embraser ma passion de découvrir et approfondir mes connaissances en didactique.

Je me garderai bien d'oublier tout le personnel enseignant et administratif impliqué dans la recherche ainsi que les élèves des groupes témoin et expérimental : sans vous, ce travail n'aurait jamais vu le jour. Je pense particulièrement à Mademoiselle Rouba Oumeiche qui s'est lancée avec fougue sur ce travail, à Madame Ghada Alamedine qui a veillé à sa mise en application et à Madame Rida Halabi qui a eu la gentillesse de raffiner les séquences conçues en arabe.

J'aimerais de même remercier mon amie Rawya qui m'a énormément soutenue et qui m'a aidée dans la réalisation des analyses statistiques.

Je ne peux oublier Madame Faïda Serhan. Que pourrais-je lui écrire qui suffise à exprimer en quelques mots tout ce que j'aimerais lui dire ? Les mots s'avèrent indicibles et le « merci » ne peut jamais exprimer toute la gratitude que j'éprouve envers elle.

Denise Ayoub, mon ange gradien ! Je réalise à ce moment à quel point les paroles de Victor Hugo sont vraies ! Oui, « les mots manquent aux émotions ». Je vous suis entièrement reconnaissante pour votre lecture méticuleuse de chacun des chapitres et pour toutes les discussions que nous avons eues et qui ont illuminé mon chemin. C'est grâce à vous que mes bateaux ont quitté allégrement le port.

RÉSUMÉ :

Ce travail de recherche se propose de construire un dispositif capable d'évaluer les apports et les modalités de la mise en place d'une didactique intégrée ciblant l'apprentissage des deux langues, l'arabe et le français. Son point de départ puise dans trois constats touchant à l'enseignement des langues au Liban, à savoir le cloisonnement des disciplines langagières, les pratiques de classe très traditionnelles ainsi que les représentations des langues souvent dévalorisantes conduisant à un rejet de la langue seconde.

L'étude tente de d'intercepter donc les pourtours de l'application de la didactique intégrée dans les classes de langues, ce qui aidera à optimiser l'enseignement du français langue seconde et favorisera une meilleure acquisition de l'arabe dans un contexte aussi complexe que celui qui sévit au Liban

Pour apporter des éléments de réponse à cette problématique, le cadre théorique vient jeter un éclairage sur les assises et les principes de cette approche. De son côté, l'analyse du terrain libanais et de ses différentes facettes et dimensions s'évertue à mieux cerner la gageure de l'implantation de la didactique intégrée. Au terme de cette étude, la partie expérimentale évalue l'approche prônée à l'épreuve de la compatibilité des données. La thèse débouche enfin sur des perspectives et prospectives en faveur d'une didactique des langues inclusive qui englobe des apprentissages langagiers « connectés ».

Mots-clés : plurilinguisme- approches plurielles- didactique intégrée- représentation des langues- diversité linguistique- représentation des langues.

Abstract :

يهدف هذا العمل الى بناء dispositif قادر على تقييم نتائج تطبيق " ... " في تعليم اللغتين العربية و الفرنسية.

تنطلق هذه الدراسة من استنتاجات ثلاث مرتبطة بتعليم اللغات فيلبنانو الفصل الكلي بينها. ثاني استنتاج يعود الى الطرق التقليدية في تعليمها. و آخر استنتاج مرتبط بالنظرة الى اللغات عامة، و النظرة السلبية أحيانا الى اللغة الفرنسية و التي تجعل المعلم يرفض تعلمها.

يحاول هذا البحث إذا تقييم الى أي مدى تطبيق نظرية ... في صف اللغات قادر على تحسين تعليم الفرنسية كلغة ثانية و على تحسين اكتساب اللغة العربية في وضع معقد في لبنان.

للإجابة على تساؤلات الإشكالية، أضاء الفصل الأول النظري على مبادئ و ركائز ال ".....". أما الفصل الثاني من الأطروحة فتطرق الى دراسة مبدئية للواقع التعليمي في لبنانلحصر تحديات الثنائية اللغوية و تعميق حيثيات تطبيق هذه النظرية.

جاء الفصل الثالث و الأخير من الدراسة تطبيق تجريبي أثبت فعالية في تحسين اكتساب اللغتين العربية و الفرنسية. و كخلاصة عامة، تم تعداد بعض المقترحات و ال "....." لتحفيز التلاقي بين اللغات.

Liste des abréviations

AIF	Agence intergouvernementale de la Francophonie
BICS	Compétence de communication interpersonnelle basique
CALP	compétence académique de la langue
CAPES	certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire
CARAP	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles
CECR	Cadre européen commun de référence
CIAVER	Centre international audio-visuel d'études et de recherches
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
CLAC	Centre de lecture et d'animation culturelle
CRDP	Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique
DC	Didactique convergente
DI	Didactique intégrée
DIL	Didactique intégrée des langues
DNL	Discipline non linguistique
DOPS	Direction de l'orientation primaire et secondaire
EMILE	Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère
EOLE	Eveil au langage et ouverture aux langues
FIL	Formation intégrée en langues
FLS	Français langue seconde
L1- L2	Langue première- langue seconde
LE	Langue étrangère
LM	Langue maternelle
LN	Langue national
MLF	Mission laïque française
OIF	Organisation internationale de la francophonie
PC	Pédagogie convergente
PLM	Portugais langue maternelle
SGAV	Structuro-global audio-visuelle
TICE	Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
VDA	Val d'Aoste

Sommaire

Introduction	10
<i>Première partie : Prémices et vecteurs de l'implantation de la didactique intégrée.....</i>	<i>19</i>
Chapitre 1 : Du monolinguisme au plurilinguisme à la compétence plurilingue.....	20
1. Le bilinguisme marginalisé	20
2. Soubresauts et remous terminologiques.....	23
3. Acceptions et conjoncture du bilinguisme, du multilinguisme et du plurilinguisme	24
3.1 Le bilinguisme et la pléthore terminologique	24
3.2 Le multilinguisme	30
3.3 Le plurilinguisme	31
4. Didactique du plurilinguisme et approches plurielles : Une confusion déroutante.....	35
5. Arrêt d'image sur les 4 approches plurielles.....	37
5.1 Approche interculturelle.....	38
5.2 L'intercompréhension en langues parentes.....	39
5.3 Sensibilisation, familiarisation et éveil aux langues	42
5.4 Les modalités et les enjeux de la didactique intégrée.....	44
Chapitre 2: La didactique intégrée, définition et évolution	45
1. L'évolution du concept.....	45
2. Les assises de la DI.....	50
2.1 Référence théorique relevant de l'éducation bilingue.....	51
2.2 Références théoriques relevant de la psycholinguistique	55
2.3 Les présupposés inhérents de la neurolinguistique et de la neuropsychologie ...	56
3. Les particularités de la DI.....	57
3.1 Au niveau du curriculum	57
3.2 Au niveau didactique	57
4. Les aspects opérationnels et pragmatiques de la DI.....	60
5. Les critères de réussite de la DI	61
Chapitre 3 : La pédagogie convergente : historique, définition et méthodologie.....	65
1. Historique et définition.....	66
Chapitre 4 : De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : un parcours épineux.....	70
1. Le fondement théorique et les failles d'un système controversé.....	70
Chapitre 5 : La convergence fait son chemin au Liban	79
Chapitre 6 : Didactique Intégrée au Val d'Aoste et Bivalence au Brésil : arrêt sur deux expériences intéressantes	92
1. Le Val d'Aoste	92
2. La Bivalence, un projet exceptionnel	97
Conclusion de la première partie.....	103

Deuxième partie : Vers une analyse du terrain libanais : gageure de l'intégration

<i>et failles du bilinguisme.</i>	106
Chapitre 1: Les entours sociolinguistiques et éducatifs.....	107
1. Données géographiques.	108
2. Du terreau social aux disséminations régionales.....	109
3. Variantes et implications linguistiques.	110
3.1 Le statut de l'arabe.....	111
3.2 Statut ou statut quo du français	116
3.3. L'hégémonie de l'anglais.....	121
3.4. Les particularismes de l'arménien	122
4. Les langues dans le cadre éducatif.....	122
5. Approche descriptive des écoles libanaises.	126
Chapitre 2 : L'habitus, la pensivité et la pragmatique linguistique: enquête sociolinguistique.	131
1. Les représentations et les ports d'attache.	131
2. Fondements et prémisses de l'enquête.	135
2.1. Processus d'investigation.	135
2.2. Analyse des données.	137
Chapitre 3 : Curriculum et conjoncture éducationnelle	151
1. Recommandations actuelles et brèches de l'applicabilité.	151
2. Echec d'un constat ou constat d'échec: les pratiques de classe.	164
3. Cloisonnement et segmentation de l'apprentissage des langues.....	187
Chapitre 4 : Les manuels scolaires au collimateur de la DI.....	192
1. Les manuels d'arabe : un parcours panoramique.....	192
2. Les manuels de français en confrontation avec les manuels arabes	194
3. La presse en EB7.....	200
4. Le roman policier en EB8.....	208
Conclusion de la deuxième partie.....	214
 <i>Troisième partie : Etude pilote : la DI mise à l'épreuve de la compatibilité des données</i>	 215
Chapitre 1 : Les images circulant autour des trois langues enseignées, enquête sociolinguistique	217
1. Analyse des données : utilité et fonctions des langues et leur répercussion sur l'apprentissage.	217
2. Conscience d'une ressemblance arabe/français et pratiques de classe.....	225
Chapitre 2 : Le diagnostic en amont des séquences	231
1. Méthodologie et population concernée	231
2. Analyse des données de la classe 8	232
2.1 Un niveau alarmant en arabe	233
2.2 Un handicap en français	238
3. Analyse des données de la classe 7	244
3.1 Présentation des expressions écrites dans les deux établissements	244
3. 2 Recension des incorrections dans les copies des élèves des deux établissements.....	247
3.2.1 Les analogies avec la classe des noms de la LM	248

3.2.2 Analogie avec la classe des verbes en arabe	249
3.2.3 Analogie avec la classe des monèmes fonctionnels en arabe	251
3.2.4 L'emploi des pronoms personnels	252
Chapitre 3 : L'étude pilote	256
1. La perspective actionnelle : perspective possible d'harmonisation	256
2. Justification du choix du genre comme entrée didactique	259
3. Articulation des séquences	260
3. 1. Les grandes pistes de la préparation en français	261
3.2 Les grandes lignes de la séquence préparée en arabe	271
3.3 Le produit final : un journal scolaire intitulé « <i>Le Confluent</i> »	285
3.4 La nouvelle à chute en EB8	287
3. 5 La nouvelle en arabe	299
Chapitre 4 : Bilan dressant l'état des lieux final, perspective et prospective de la DI	312
1. Analyse macroscopique : changement de représentation	312
2. Analyse microscopique des résultats de la EB7	315
2.1 En arabe	315
2. 2 En français	316
3. Analyse des données de la EB8	323
3. 1 En arabe	323
3.2 En français	328
4. Lancement de perspectives et de prospectives	331
Conclusion de la troisième partie	335
Conclusion générale	337
Bibliographie	344

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« On ne parle jamais une seule langue...mais on ne parle jamais qu'une seule langue ».
(Derrida, 1996 : 123)

L'unicité d'une langue cantonnée dans son espace bien délimité semble aujourd'hui une chimère : tout acte de parole s'apparente à une non-identité à soi, sur les plans linguistique et culturel. L'expérience des limites rend la langue étrangère à la fois génératrice d'étrangeté et de rencontre d'autrui. Cette langue devient le signe d'une identité métisse et plurielle, d'un exotisme révélateur de l'éclatement des confins linguistiques. Du coup, altérités linguistiques et culturelles sont intimement liées et constituent l'identité du locuteur au gré des situations. Mais, si l'apprenant se dépayse, il prend aussi conscience que sa langue n'est jamais purement naturelle, ni propre ni habitable, autrement dit que son identité est d'abord le fait d'une crise, d'un vide autour duquel il peut construire.

Cette partie introductive est amorcée par une réflexion préliminaire portant sur les problèmes touchant au statut des langues qui, depuis quelques décennies, semblent être au cœur de nombreux champs de recherche et de polémique. L'acquisition d'une langue, son enseignement, le rôle de l'apprenant ainsi que celui du maître sont dès lors remis en cause. Le Liban, pays trilingue, n'échappe pas à ce débat. Le français, au même titre que l'arabe, subit depuis quelques années un déclin linguistique sans précédent. Le problème se manifeste avec acuité dans les écoles publiques libanaises qui commencent à se diriger davantage vers l'enseignement de l'anglais comme langue seconde.

En effet, dans ce pays qui opte pour un bilinguisme précoce, l'arabe et le français (ou l'anglais pour les écoles anglophones) sont obligatoires dans tous les cycles. Après plus de treize ans d'apprentissage et presque 150 heures annuelles dans chacune des deux disciplines, nous nous attendons à ce que les élèves arrivent à une maîtrise parfaite de ces deux langues à la fin de leur cursus scolaire. Or, la réalité est bien amère et très loin de nos attentes. Arrivés en terminale, la majorité de nos élèves trouvent des difficultés à converser et à écrire en langue première (désormais L1) et en langue seconde (désormais L2), et les faiblesses apparaissent davantage dans la L2. Les apprenants se plaignent du français, qu'ils jugent très difficile et les enseignants tirent la sonnette d'alarme sur le niveau qui est en déclin vertigineux. Malgré le redressement pédagogique mis en vigueur en 1997, visant entre autres, la réhabilitation de l'enseignement du français, les apprenants continuent à buter contre des chausse-trappes au cours de la phase d'acquisition. Nous ne nous bornerons pas à exposer les causes d'une telle situation, ceci ne faisant pas partie de notre étude, mais nous nous intéresserons à faire quelques constats sur lesquels nous nous appuierons pour formuler nos hypothèses de recherche.

Constats et hypothèses de recherche

En analysant les curricula du français et de l'arabe, force est de remarquer l'absence réciproque d'un rapprochement entre la L1 (l'arabe littéral) et la L2 (le français langue seconde). En d'autres termes, il n'existe pas une articulation, explicite soit-elle ou implicite, entre les deux langues : Les deux disciplines sont ainsi conçues comme deux compartiments séparés : l'enseignement de la L2 ne prend pas appui sur les compétences et les notions déjà acquises en L1, et l'enseignement de la L1 ne se fait pas d'une manière à favoriser chez l'apprenant une appropriation plus fine et réfléchie de son système linguistique.

Pourtant, un répertoire verbal assez solide acquis en L1 pourrait constituer un socle à l'enseignement d'une langue seconde. Pourquoi alors ne pas prôner un enseignement plurilingue capable de favoriser une meilleure acquisition des compétences linguistiques dans les deux langues ?

Le deuxième constat se rattache aux pratiques de classe. Les observations faites montrent qu'il s'agit d'un enseignement encore très traditionnel, qui place le professeur au centre du processus d'apprentissage, comme source incontestée du savoir. En outre, les écarts que nous pouvons relever, à la lecture des manuels et des curricula, au niveau méthodologique et au niveau des contenus perturbent les élèves et affaiblissent leur appropriation des deux langues.

Comme conséquence évidente aux deux autres, un dernier constat reste à noter, celui relatif aux représentations que se font les apprenants des langues. Nous remarquons que les élèves ont tendance à hiérarchiser les langues, selon le degré de leur difficulté, leur fonction et leur utilité dans la société. Parfois, ils rejettent la L2, comme stratégie de défense et comme une affirmation de leur identité arabe. Ceci est dû au fait que l'enseignement des langues dans les écoles demeure majoritairement cloisonné.

Dès lors, comment rendre notre bilinguisme plus efficace ? Comment faire de ce bilinguisme un atout ou un levier pour mieux apprendre ?

Notre étude sera donc articulée autour des influences réciproques entre l'arabe langue première et le français langue seconde dans le cadre d'une didactique intégrée.

Partant des constats que nous venons de reformuler, nous arrivons à nos hypothèses de recherche susceptibles de guider notre réflexion. Il nous semble que, parmi les quatre approches plurielles mettant en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant plusieurs variétés linguistiques, la didactique intégrée semble répondre le mieux aux besoins de nos apprenants.

Nous nous demandons donc, dans quelle mesure l'application de la didactique intégrée dans les classes de langue aiderait à optimiser l'enseignement du français langue seconde et favoriserait une meilleure acquisition de l'arabe.

Nous nous intéressons également à voir si l'apprentissage d'une seconde langue, intégrant dans son processus un travail comparatif entre les deux langues arabe et française permettrait non seulement d'améliorer la qualité de l'apprentissage des deux langues, mais aussi d'agir sur les représentations afin de revaloriser les langues et promouvoir la diversité culturelle.

Intérêt de l'application de la didactique intégrée au Liban

Au Liban, cette démarche n'a pas encore été appliquée dans les établissements scolaires. Malheureusement, bien que la volonté d'optimiser l'enseignement bilingue soit bien présente dans l'esprit et les réflexions des chercheurs et linguistes libanais, jusqu'à présent, la didactique intégrée n'a pas fait l'objet d'une étude permettant d'analyser ses avantages et/ou inconvénients. C'est un domaine peu exploré, un sol fertile à défricher. Notre travail alors a pour ambition de lézarder les contreforts d'un enseignement mono-disciplinaire et d'appliquer une démarche dont les bénéfices ne sont pas confirmés à l'avance.

Il nous paraît intéressant dès lors de voir si cette didactique pourrait donner ses fruits dans un contexte où l'apprenant parle le libanais (LM) dans sa vie quotidienne et apprend l'arabe littéral (L1) à l'école, une langue chamito-sémitique, qui n'est pas issue du latin et par conséquent, qui n'est pas proche du français (L2), tant dans sa calligraphie que dans sa syntaxe.

Nous sommes bien consciente de l'ampleur de ce projet qui paraît controversé et soumis à un ensemble d'écueils. Sa gageure semble s'énoncer en ces termes : comment sensibiliser l'apprenant libanais aux recoupements entre les deux langues ainsi qu'aux particularités et

aux subtilités de chacune sans déboucher sur une confusion ou sur un chaos expérimental ? Quelle méthodologie embrasser dans ce parcours épineux afin de prémunir l'apprenant et même l'enseignant contre les dangers d'un certain associationnisme périlleux ? Comment optimiser l'apprentissage de l'apprenant libanais en vue de le sensibiliser à la logique inhérente à chacune des deux langues tout en lui signalant que les différences demeurent sans pour autant enrayer la possibilité de bénéficier des affinités partagées et des notions similaires ? Ces questions constituent le pilier de cette réflexion.

Le cadre théorique de la recherche

Nous n'avons pas l'intention de développer dans l'introduction les principes et les fondements de la didactique intégrée qui constituent notre cadre théorique, cela fait l'objet de la première partie. Nous nous contentons de tracer simplement ses grandes lignes. En fait, la didactique intégrée refait surface dans les préoccupations des chercheurs. Au début du troisième millénaire, le concept s'élargit et se développe avec les travaux du Cadre européen commun de référence (désormais CECR) et les recherches du conseil de l'Europe qui visent l'intercompréhension et œuvrent pour la mise en action du plurilinguisme.

La didactique intégrée est une démarche pédagogique qui vise à combattre une forme de « cécité linguistique » qui considère le processus d'acquisition d'une langue donnée comme entier et autonome. Elle milite pour le décloisonnement entre les disciplines et exige une harmonisation et une articulation entre les langues. L'enseignement/ apprentissage de la L1 et la L2 est ainsi envisagé comme un processus unifié. Sans cela, tout effort tendant à optimiser leur acquisition se heurtera à des limites en termes de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula. Mais, en parlant de la « cécité » et du « décloisonnement », il faudrait être prudent. Il serait aberrant de considérer que la didactique intégrée consiste à recourir systématiquement à la langue maternelle ou la L1 dans les cours de L2 pour expliquer des notions jugées difficiles ou traduire les textes à travailler afin de s'assurer de la compréhension. En effet, la didactique et le travail intégrés sur les langues s'apparentent à toute autre perspective. Ils représentent une économie certaine dans le processus d'apprentissage dans la mesure où les enseignements mis en place dans une langue profitent immédiatement à d'autres dans une progression en spirale. De même, le travail intégré permet l'instauration d'une économie stratégique et linguistique parce que l'apprenant

s'appuie sur des démarches de résolution de problèmes déjà mises en œuvre dans d'autres langues et sur des savoirs linguistiques déjà disponibles.

Dans cette perspective, l'enseignement tend à renforcer le transfert des connaissances et des compétences. Il vise également à ne pas dissocier les activités métalangagières des activités langagières.

Projet, procédure et mise en place

En nous basant sur cette conception de l'enseignement/apprentissage des langues, notre projet a pour ambition de jeter une passerelle langagière en vue d'optimiser l'apprentissage de l'apprenant libanais, en le sensibilisant à la logique inhérente à chacune des deux langues et en lui signalant que les différences demeurent sans pour autant entraver la possibilité de bénéficier des affinités partagées et des notions similaires.

Dans notre étude, nous allons puiser dans un fonds pragmatique et non seulement livresque. Nous jugeons qu'il est impérieux de mettre à profit les informations déjà recueillies au sujet de cette pratique. L'implantation de la didactique intégrée dans les établissements nous habilite à mener une analyse, sur le terrain, concernant les défis majeurs qui peuvent se présenter ou les écueils qui risquent d'entraver cette application. En effet, cet aspect pratique constitue pour nous un critère indéniable de faisabilité et de consistance et ce, en raison de la nécessité de confronter les données théoriques au vécu des apprenants et à la prédisposition des enseignants - en l'occurrence les enseignants de l'arabe et du français - à collaborer et à conjuguer leurs efforts ainsi que leurs compétences pour mener à bon port cette démarche.

Le projet en question vise l'établissement d'une passerelle langagière entre l'arabe et le français par le biais d'un choix prémédité de la presse pour la EB7 et de la nouvelle pour la EB8 et s'étend sur quatre semaines de travail effectif. Cette passerelle prône l'adaptation d'un genre littéraire commun en vue de pouvoir communiquer à l'apprenant des patterns et des schèmes susceptibles de lui faciliter par la suite l'optimisation de l'acquisition linguistique et, partant, la prise en ligne de compte des convergences éventuelles entre les deux langues tout en l'incitant à récuser les stéréotypes ou les associations erronées.

L'implantation de la didactique intégrée dans ces deux classes, en coordination directe avec les enseignants concernés s'est faite dans un lycée officiel, Jamil Rawas, et dans un collège privé, à savoir Hariri 3, tous deux situés à Tarik El Jadida. Dans chacun des deux établissements, une équipe formée des enseignants et des coordinatrices du cycle complémentaire était responsable de notre projet.

Notons au passage que nous aurions bien voulu mettre en place notre projet dans d'autres établissements publics. Mais le manque de coopération et la réticence de la part des enseignants dans plus de sept collèges et lycées ont constitué un obstacle. Nous nous sommes résignée enfin à l'appliquer dans l'établissement où nous enseignons, en comptant sur l'amitié de nos collègues et l'esprit avenant de notre directeur qui a fait preuve d'une disposition complète. Pour enrichir notre donnée, nous nous sommes également adressée à la direction de Hariri 3 qui a eu l'amabilité d'accepter la mise en place de notre projet. Mais nous tenons à préciser que nous portons un intérêt particulier au secteur public car c'est là que le besoin se fait sentir le plus. En effet, les élèves ont des difficultés à maîtriser une langue seconde comme le français qu'ils n'écoutent presque pas en dehors de la classe, et pour dire vrai, en dehors des heures de français. Et en général, ils ne la pratiquent pas non plus dans leur entourage, ou avec leurs parents. En outre, contrairement à un élève qui a l'anglais comme seconde langue, l'apprenant du FLS n'a pas le privilège d'écouter cette langue à la télévision ou à la radio, ni de l'utiliser en travaillant sur ordinateur.

C'est donc un contexte complexe, où nous ne pouvons compter que sur les heures de français pour acquérir cette langue.

En amont de cette application, c'est-à-dire, au cours de l'année scolaire 2012-2013, nous avons procédé à une analyse des états des lieux et à l'administration de notre questionnaire portant sur les représentations des langues et sur leur conscience de leur degré de proximité. Pour nous, il était impensable d'entamer une séquence pédagogique sans avoir, au préalable, étudié le terrain éducatif sur lequel nous comptons opérer.

En 2013-2014, nous avons mis en place nos séquences et nous avons évalué notre échantillon en amont et en aval.

Ordre de lecture

Notre présentation part de la didactique des langues, continue vers le cadre théorique de la didactique intégrée, ses prémices et les vecteurs de son implantation puis passe à l'état des lieux au Liban pour aboutir à la mise en application de cette approche. Cet agencement doit permettre au lecteur de comprendre aisément l'articulation de notre travail.

La présente thèse se divise en deux volumes. Le premier comporte trois grandes parties. Dans le chapitre qui suit l'introduction, nous faisons état de certaines notions se rattachant au champ de la didactique des langues. Par ailleurs, nous nous attachons à expliciter les fondements, les principes et les finalités de la didactique intégrée tout en la distinguant de la pédagogie convergente et de la didactique convergente. Cette démarche nous permet enfin d'exposer les vertus attribuées à cette approche au niveau cognitif, linguistique et culturel en nous référant à deux expériences de sa mise en œuvre au Val d'Aoste et au Brésil.

La deuxième partie, tournée vers une analyse du terrain libanais, décèle la gageure de l'intégration ainsi que les failles du bilinguisme. Un tour d'horizon de la politique linguistique au Liban nous sert de cadre de référence pour aborder notre étude. L'exploration de la situation sociolinguistique libanaise est de même une étape incontournable. Elle nous permet de rendre compte de la complexité de notre société à la fois riche et disparate.

Le questionnaire, soumis à nos enquêtés (élèves) dans deux lycées publics de Beyrouth, nous aide à déceler les images qui circulent sur les langues et leur influence sur l'apprentissage. De leur côté, les observations de classes jointes aux entretiens avec des coordinateurs et aux questionnaires distribués aux professeurs des deux langues sont autant d'outils qui favorisent la clarification de la réalité éducative libanaise.

Afin de compléter le tableau esquissé, il est important de nous arrêter sur les manuels du centre de recherche et de développement pédagogiques (désormais CRDP), d'analyser leur contenu et les méthodes qu'ils adoptent afin de les mesurer à l'aune de la didactique intégrée.

La dernière partie est consacrée à l'étude pilote : la didactique intégrée est mise à l'épreuve de la compatibilité des données. Dans un premier temps, nous nous penchons sur les représentations sociolinguistiques de notre échantillon. Pavant la voie à la mise en place

de notre approche, nous avons fait un pré-test. Pour nous, il était hors question d'affiner les différentes propositions de didactique intégrée sans avoir, au préalable, tenu compte des besoins des apprenants et sans avoir analysé les motifs de l'incompréhension langagière et les mobiles conduisant à l'incorrection.

Suite à cette étude rivée sur les erreurs, nous nous bornons à présenter nos séquences dans leurs grandes lignes. En filigrane apparaissent les réactions des élèves ainsi que l'intérêt accordé à chaque unité.

Le chapitre qui suit se penche sur les résultats du post-test et analyse en détail les chiffres obtenus. Enfin, nous dressons un bilan de l'état des lieux final suivi d'une analyse lançant des perspectives et des prospectives de la didactique intégrée.

Le deuxième volume regroupe en annexe, la transcription des entretiens, les questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves, les séquences préparées ainsi que les pré-tests et les post- tests.

Première partie : Prémices et vecteurs de l'implantation de la didactique intégrée

Chapitre 1: Du monolinguisme au plurilinguisme à la compétence plurilingue

Les vestiges des colonisations et des mandats ainsi que l'émergence de la mondialisation ont amené linguistes et chercheurs à repenser à la place des langues et à la diversité linguistique. Cette diversité ou cette réalité connue et vécue par une grande population les a dominés et continue à les dominer intensément. Pour les linguistes, il s'agit de créer des pratiques d'enseignement permettant à l'apprenant d'acquérir une compétence plurilingue. Pour les chercheurs et les didacticiens, il est question de s'intéresser davantage au développement d'une compétence de communication basée sur la richesse de cette pluralité linguistique. Il serait donc intéressant à cette étape de la recherche de faire état de quelques idées relatives au bilinguisme et au plurilinguisme étant donné que cette thèse s'inscrit délibérément dans le champ de la didactique des langues et que ces notions constituent les éléments théoriques-clés à la mise en application de la didactique intégrée. Par ailleurs, nous nous attarderons sur une explication approfondie de la didactique intégrée et de la variété de ses fondements en nous basant sur les expériences menées dans différents contextes. Nous pourrions ainsi comprendre ses principes, ses finalités ainsi que l'évolution de ses objectifs selon ces contextes. Cette démarche nous permettra enfin d'explicitier les vertus attribuées à cette approche au niveau cognitif, linguistique et culturel.

1. Le bilinguisme marginalisé

Le bilinguisme en Europe et dans le nord de l'Amérique a longtemps été victime - au niveau de la recherche et au niveau des mentalités - d'une vision monoglossique. Ces populations niaient le fait que partout dans le monde le bilinguisme constituait la norme alors que le monolinguisme représentait l'exception. Cette conception fut imprégnée par une double idéologie traditionnelle, l'une religieuse et l'autre nationale : en effet, pour ces populations, « *l'humanité était une fois unilingue et [...] le plurilinguisme, résultat d'une "confusion", pèse sur les hommes comme une malédiction divine depuis la construction de la tour de Babel (Genèse 11, 6-7);* » (Lüdi, 1998)¹. D'autre part, à la naissance des états nationaux européens, « *l'idéologie nationaliste, alors dominante, consistait à dire et à penser*

¹LÜDI, G. (1998). « L'enfant bilingue: chance ou surcharge? ». Disponible en ligne à l'adresse : sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html, dernière consultation : le 22 février 2013.

que les frontières nationales délimitaient « naturellement » des territoires monolingues ; aussi, l'appartenance à deux nations à la fois paraissait-elle suspecte. Les personnes bilingues étaient considérées comme des traîtres en puissance. » (Pádraig Ó Riagáin et Georges Lüdi, 2003 : 5). Cette mentalité fut nourrie également par des recherches menées vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème}, présentant le bilinguisme comme étant nocif pour l'individu. Duverger résume la situation : « *On a longtemps cru (ou fait croire) que le bilinguisme freinait le développement des capacités intellectuelles des enfants, qu'il était responsable d'échecs ou de retards scolaires, qu'il générait des troubles divers (dyslexie, bégaiements), bref qu'il pouvait induire des confusions mentales.* » (Duverger, 1995 : 41). Nous pouvons citer à titre illustratif les propos du professeur Simon Laurie (1890 : 15), qui affirme que : « *Si un enfant vivait, dès l'origine, dans le contexte de deux langues, à égalité totale, ce serait terrible pour lui. Au lieu d'être multiplié par deux, son développement serait au contraire amputé de moitié. Il lui serait très difficile, dans de telles conditions, de parvenir à une unité d'esprit et de caractère.* » (Cité par Pádraig Ó Riagáin et Georges Lüdi, 2003 : 5). Les travaux de Dahlem s'inscrivent dans le même sillage : en effet, en 1935 - pour des fins politiques cette fois-ci- ce chercheur s'acharna à montrer que le bilinguisme constituait une déviance, qu'il affectait l'unité psychique de l'individu et causait des troubles de la personnalité (Cité par Van Overbeke, 1972 : 87). Cette phobie ne se limitait pas aux travaux de chercheurs. Elle « contaminait » enseignants, parents et responsables de l'éducation qui s'accordaient sur les effets négatifs du bilinguisme, source potentielle de déficits langagiers.

Or, dans les années soixante, le bilinguisme fut l'objet d'un nouveau regard avec les travaux de deux Canadiens, Elisabeth Peal et Wallace Lambert ; la boussole tourna et pour la première fois, des chercheurs démontrèrent scientifiquement les vertus du bilinguisme en faisant l'expérience à Montréal sur un échantillon de 364 bilingues âgés de dix ans. L'immersion moderne trouve dès lors sa source et sa justification dans la banlieue montréalaise suite à l'initiative « *d'un groupe de parents désireux de prendre en main l'éducation linguistique de leurs enfants.* » (Gajo, 2001 : 23). Avec l'accord du Conseil scolaire régional et l'appui de certains spécialistes, les parents ont pu jouir d'une scolarisation partielle ou totale en français, dès la maternelle, dans les écoles publiques.

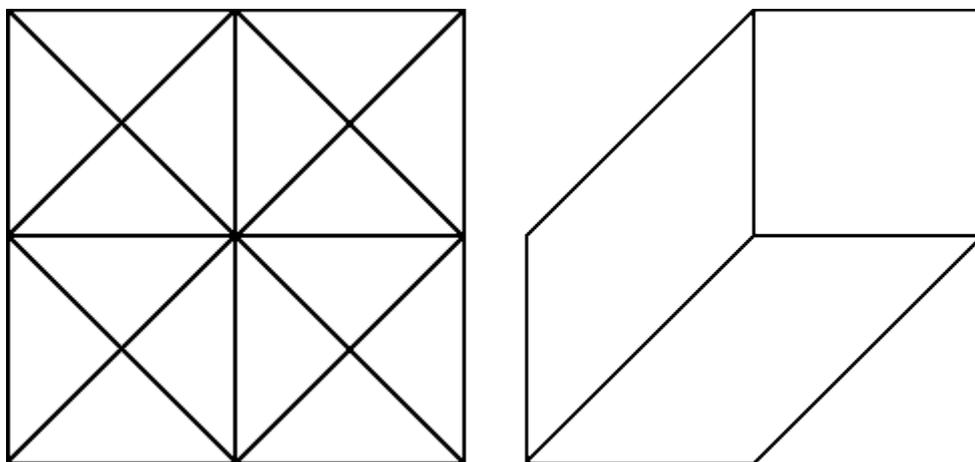
Cette expérience d'envergure à Saint-Lambert fut accompagnée, entre autres, par le neurochirurgien Penfield et par les deux linguistes Peal et Lambert. Le premier œuvra pour la

« localisation des fonctions langagières dans le cerveau et sur la plasticité de celui-ci en rapport avec l'âge. » (Gajo, 2001 : 23). Quant aux professeurs Peal et Lambert, ils travaillèrent davantage le côté linguistique et participèrent à l'évaluation du programme. L'impact de cette expérience sur la didactique fut déterminant surtout que ces recherches ont comparé et étudié des populations d'élèves en situation scolaire ordinaire en les divisant en deux groupes de classe moyenne. Contrairement aux autres chercheurs, ils n'ont pas uniquement évalué les compétences linguistiques des enfants monolingues et bilingues, mais ils ont notamment évalué leurs compétences langagières et les différents savoir-faire et attitudes. En les soumettant à 18 tâches cognitives, ils montrèrent la supériorité des bilingues dans 15 tâches de 18 et conclurent alors que ces enfants, bénéficiant d'un contexte socio-économique sans problème particulier, font preuve d'une plus grande flexibilité cognitive, d'une meilleure aptitude à l'abstraction et par conséquent d'une supériorité dans la conceptualisation plus que les monolingues.

Bref, avec Peal et Lambert le bilinguisme n'est plus considéré comme un phénomène marginal ; Ce projet a ouvert la voie à une didactique immersive en reconsidérant l'enseignement bilingue. En effet, depuis cette époque, les travaux sur ce sujet déferlent. Dans son article intitulé « *Vingt-cinq ans d'immersion au Canada. 1965-1990* », Calvé évoque l'amplitude des recherches menées et chiffre à un millier le nombre des articles, des rapports et des réflexions qui s'y rattachent. Lewis Balkan, Renzo Titone, Claude Hagège, Jean Duverger et bien d'autres mirent l'accent sur les bénéfices d'un enseignement bilingue et vantèrent ses mérites au niveau linguistique, culturel, socio-économique et cognitif : il va maintenant de l'évidence que les enfants bilingues présentent une meilleure plasticité verbale et perceptive que les enfants monolingues. Il va de même de l'évidence que cet enseignement ne peut ni les traumatiser, ni les surcharger mentalement. Lüdi se base sur plusieurs recherches dans ce domaine et reformule, d'une manière concise, sous formes de points, les mérites du bilinguisme. En effet, en partant des travaux de Baker en 1988 et Ricciardelli en 1992, il retient que « *les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue* » et qu'ils sont aptes à imaginer une multitude de réponses à la question posée. Il ajoute également que les enfants bilingues ont plus de chances que les unilingues de réussir à l'école parce que leur faculté métalinguistique et leur compétence analytique sont plus avancées. Ces deux composantes leur permettent de mieux acquérir la littéracie². Outre cela,

² C'est un terme calqué sur l'anglais « literacy » qui désigne d'une manière simplifiée la « *capacité à lire et à écrire* ».

Lüdi évoque les recherches de Witkin en 1971 qui a démontré à partir des tests de perception spatiale, que les enfants bilingues « *obtiennent de meilleures performances* » et ajoute qu'ils « *sont mieux capables de retracer des figures emboîtées (embedded figure test), ce qui signifierait une clarté cognitive et une capacité d'analyse supérieures.* »



(Lüdi, 1998)

2. Soubresauts et remous terminologiques

Après plus de quarante ans de la mise en application de l'enseignement bilingue, la nécessité d'un enseignement efficace des langues se fait de plus en plus ressentir, partout dans le monde. Les approches et les expérimentations se démultiplient et nous commençons à voir la notion du bilinguisme se lier intrinsèquement au plurilinguisme. L'adjonction « bi-pluri » sillonne les articles, les synthèses et les ouvrages didactiques. Le sens qui lui est donné « *est celui d'une ouverture, depuis le nombre deux exprimé par le préfixe bi- jusqu'à une pluralité in(dé)finie autorisée par le pluri-* » (Maurer, 2010 : 169). De son côté, Georges Lüdi « *conçoi[t] aujourd'hui le bilinguisme comme un cas limite, pour ainsi dire le premier degré du plurilinguisme (et l'unilinguisme comme une infirmité ou au moins comme un handicap)* » (Lüdi, 2008 : 207). En effet, à l'heure de la mondialisation et de l'éclatement des frontières, le thème de la diversité linguistique devient un sujet très en vogue et fait couler beaucoup d'encre notamment sur le plan théorique. Pour l'Europe, la barre se place assez haut : le CECR lutte pour un enseignement plurilingue parce que, comme le souligne J. Duverger : « *ce combat pour la biodiversité en général, la diversité linguistique et culturelle en particulier, sont sans doute consubstantiels de la survie, au moins de la liberté et de la démocratie.* » (2008: 25).

En effet, dans le premier chapitre, le Cadre part d'une série d'objectifs, et précise par la suite la politique générale en langues du Conseil de l'Europe, qui consiste à promouvoir le plurilinguisme « *en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe.* » Ainsi est-il, le Comité des Ministres a mis l'accent sur « *l'importance politique aujourd'hui et dans l'avenir du développement de domaines d'action particuliers tel que les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte pan européen* » et a attiré l'attention sur la valeur du développement des liens et des échanges éducatifs et sur l'exploitation de tout le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication. (Conseil de l'Europe, 2001).

3. Acceptions et conjoncture du bilinguisme, du multilinguisme et du plurilinguisme

Parlant de bilinguisme et de plurilinguisme, il serait impérieux de faire un précis sur la terminologie qui reste jusqu'à présent sujet à équivoque. D'ailleurs Maurer parle d' « *un combat terminologique* » en Europe et d'une « *tentative de réglage de sens* » (2010 : 169). En effet, au premier abord le mot « plurilinguisme » semble rayonnant, lumineux par son préfixe « pluri » qui signifie « plusieurs ». Or, son radical « ling » (langue) vient nous plonger dans l'incertitude : quoi de plus encombrant que de définir la notion de la langue ? Le dialecte serait-il une langue ? Encore plus, une langue à enseigner ?

Ces questionnements ont depuis toujours divisé les linguistes tentant hardiment de définir le concept du bilinguisme, du plurilinguisme ou du multilinguisme. Il suffit de faire un survol de leur terminologie pour voir à quel point ils se prêtent à ambiguïté.

Pour pouvoir analyser le mot « plurilinguisme » et mieux le comprendre, il est imminent de passer d'abord par « bilinguisme » et distinguer par la suite le multilinguisme du plurilinguisme.

3.1 Le bilinguisme et la pléthore terminologique

La définition de ce terme a évolué au fil du temps : à comparer les deux versions que propose le *Dictionnaire de didactique des langues*, nous réalisons à quel point la notion s'est amplement assouplie : en 1976, le bilinguisme était une « *situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux*

langues (bilinguisme) et plus (multilinguisme = plurilinguisme) sont utilisées concurremment.» (Galisson, R., & Coste, D. (Dir.), 1976 : 69).

En 2003, le bilinguisme est la « *coexistence au sein d'une même personne ou d'une société de deux variétés linguistiques.*» (Cuq, J. - P. (Dir.) 2003 : 36).

Après trente ans marqués par une recherche dense, l'évolution apparaît à un double niveau : nous sommes passés du bilinguisme de langues à un bilinguisme étendu aux variétés d'une part, et, d'une définition essentiellement géographique- tenant compte des régions et pays - à une définition psycho-sociale mettant l'accent sur les personnes et la société d'autre part. C'est l'évolution de la linguistique elle-même qui s'y reflète dès lors au point qu'il serait légitime de se demander si ce concept fait encore partie de ce domaine.

Claude Hagège propose dans son ouvrage *L'enfant aux deux langues* la définition suivante: « *Etre vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire dans deux langues avec la même aisance. Un critère sûr de cette perfection des deux compétences est, dans le maniement de chacune des deux langues, l'égale connaissance, c'est-à-dire l'égale rapidité d'emploi, en tant que locuteur, et d'identification, en tant qu'auditeur de certaines structures qui caractérisent toutes les langues.* » (Hagège, 1996 : 218). Ces compétences s'étendent également à l'utilisation des *formulations préférées*. Ainsi, le bilingue fera référence aux formulations de phrases ou aux expressions qui seraient préférées aux autres. En d'autres termes, un bilingue doit être capable d'employer des associations de mots ou des expressions qui correspondent au type de phrases utilisées par les usagers naturels en diverses circonstances récurrentes. De plus, il insiste sur le fait que le bilingue doit être conscient des différences entre les registres et apte à les utiliser à bon escient ainsi qu'à les identifier chez l'interlocuteur. Il affirme que « *bien parler deux langues, c'est aussi les parler telles qu'elles sont* ».

Toutefois, l'approche de William Mackey est moins stricte. Dans *Language Teaching Analysis*, il montre que le bilinguisme est un concept relatif et met en valeur plusieurs types de bilingues : comme par exemple ceux qui parlent couramment deux langues mais dont la langue maternelle continue à exercer une influence manifeste sur le maniement et la prononciation de la seconde langue, ou ceux qui parlent deux langues mais aucune des deux comme un autochtone ; il évoque notamment le cas de ceux qui possèdent, aussi bien que les

autochtones, les structures et le vocabulaire des deux langues mais ne prononcent bien qu'une seule d'entre elles, etc. Comme nous pouvons le constater, Mackey relie le bilinguisme à plusieurs aspects de la langue comme la prononciation, la grammaire et le lexique.

Faisons maintenant un survol de quelques recherches qui ont voulu déterminer les variétés de bilinguisme et définir les critères que doit remplir une personne appelée « bilingue ».

Limpide en apparence, la signification du mot « bilinguisme » possède en réalité plusieurs subtilités et les nombreux adjectifs qui l'accompagnent reflètent la complexité qu'il recouvre.

En effet, nous avons d'abord ce qu'on appelle le bilinguisme individuel, social et étatique. Ces adjectifs correspondent à l'échelle à laquelle on se réfère. En d'autres termes, l'étatique est le bilinguisme officiel assumé par un État alors que le bilinguisme social se définit par la présence de deux ou de plusieurs langues sur un même territoire.

Il reste dans cette première série le bilinguisme individuel qui représente la personne étant bilingue ou étant devenue bilingue suite à certaines circonstances comme le fait d'avoir des parents parlant plusieurs langues ou d'avoir voyagé dans un autre pays pour travailler ou étudier.

Une autre variété de ce phénomène mise en lumière par les linguistes et liée au rapport entre les langues, se trouve être le bilinguisme équilibré ou réciproque, ou au contraire asymétrique. Selon Mackey, il est réciproque quand « *les bilingues du même niveau de compétence peuvent passer réciproquement d'une langue à l'autre* » et il devient non réciproque ou asymétrique quand un des deux bilingues : « *tout en comprenant les deux langues, peut n'en utiliser qu'une seule* » (Mackey, 1997 : 63) parce qu'il a plus d'aisance à encoder dans une langue que dans l'autre.

En outre, parmi les aspects de bilinguisme à définir, il y a le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif en rapport avec le résultat de l'apprentissage des langues. Selon Lambert, il peut prendre la forme d'un bilinguisme additif quand l'acquisition d'une seconde langue ne menace pas la première langue : en d'autres termes, les deux langues apportent des

éléments constructifs et se complètent, favorisant ainsi l'enrichissement linguistique et cognitif de l'individu.

Le bilinguisme devient par contre soustractif quand la langue seconde est acquise au détriment de la langue maternelle. Ceci est fréquent dans les sociétés où la L2 jouit d'un statut social plus élevé, plus prestigieux, permettant à l'individu d'améliorer sa situation socio-économique. Notons rapidement que Lambert parle de semilinguisme quand les performances de l'individu sont médiocres dans la langue maternelle et dans la langue seconde, c'est-à-dire, quand il ne maîtrise aucune des deux vraiment.

Enfin, nous allons distinguer le bilinguisme composé du bilinguisme coordonné, les deux se basant sur la façon dont un locuteur apprend les langues. Le premier s'applique à la situation dans laquelle l'apprentissage de la seconde langue est en relation avec le changement du contexte. Nous pensons essentiellement à l'immigration.

Par contre, le bilinguisme coordonné concerne les personnes qui vivent en contexte bi ou multilingue. Ces personnes se comportent comme locuteurs natifs dans les deux langues et par conséquent possèdent plusieurs langues pour parler du même objet de référence.

Bref, la liste semble interminable : bilinguisme précoce et natif, ascendant et récessif, simultané et successif, les adjectifs se démultiplient pour nuancer les formes que peut prendre ce phénomène ; ainsi, ces approches distinguent les linguistes les plus flexibles accordant ce titre à toute personne pouvant se débrouiller en langue étrangère, de ceux qui sont plus stricts et exigent une parfaite connaissance des deux langues.

Le bilinguisme s'avère donc difficile à définir puisqu'il se trouve au confluent de plusieurs disciplines des sciences humaines, à savoir la sociologie, la linguistique et la psychologie, chacun de ces domaines apportant un éclairage particulier.

Afin de rattacher ce qui vient d'être exposé au contexte libanais, il serait pertinent de savoir que la politique linguistique du Liban opte pour un bilinguisme précoce et simultané, qui permettrait à l'apprenant de bien maîtriser les deux langues à la fin de son cursus scolaire, à l'oral comme à l'écrit comme ceci est précisé dans le curriculum de langue et de littérature françaises : « *A la lumière des options fondamentales du texte de restructuration du système*

éducatif libanais qui prévoit l'apprentissage simultané de deux langues, et compte tenu des douze années consacrées à l'enseignement du français et du nombre d'heures qui lui sont dévolues, cet enseignement devra assurer à l'apprenant la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit, en compréhension et en production. Il devra également permettre à ceux qui accèdent au marché du travail d'avoir recours à cette langue toutes les fois que l'exercice de leur profession l'exige. »

Pour conclure sur ces tentatives de clarification définitoire, nous proposons un tableau récapitulatif des différentes définitions du bilinguisme que nous trouvons chez Cavalli (2005 : 10).

Critères	Définitions de bilinguisme		
Maîtrise des deux langues considérée de façon globale	équilibré/ équilinguisme <i>niveaux de compétences équivalents</i>	vs	dominant <i>niveaux des compétences asymétriques</i>
	maximal <i>maitrise quasi native de deux langues</i>	vs	minimal <i>maitrise de quelques mots et phrases dans une L2</i>
	semilinguisme <i>insuffisante maitrise des deux langues</i>		
Maîtrise dans des compétences particulières	actif ou symétrique <i>compétences effectives de production et de réception</i>	vs	passif ou réceptif ou d'intellection ou asymétrique <i>maitrise d'une langue au seul niveau de la compréhension</i>
Maîtrise dans des domaines particuliers	technique <i>Connaissance limitée à des usages spécialisés</i> fonctionnel <i>Capacité d'utiliser deux langues avec ou sans une pleine aisance dans l'exercice d'une fonction, d'un métier défini, dans des tâches bien précises.</i>		

Variation de la maîtrise dans le temps liée à la pratique de la langue	<p style="text-align: center;">récessif</p> <p><i>Diminution de la compétence de réception et/ou de production dans une langue fautive d'utilisation.</i></p> <p style="text-align: center;">latent (dormant)</p> <p><i>maîtrise qui ne se manifeste pas fautive d'occasions pour le faire, mais qui reste potentiellement présente.</i></p>		
Nature et statuts des langues du répertoire	<p style="text-align: center;">horizontal</p> <p><i>maîtrise dans deux langues distinctes qui jouissent d'un statut semblable ou identique.</i></p>	vs	<p style="text-align: center;">vertical</p> <p><i>maîtrise dans une langue standard et dans une langue ou un dialecte distinct(e) mais apparenté(e).</i></p> <p style="text-align: center;">diagonal</p> <p><i>Maîtrise dans une langue non-standard ou un dialecte et une langue standard non apparenté(e).</i></p>
Lien avec les processus cognitifs de l'individu (représentation de la réalité et organisation de l'information)	<p style="text-align: center;">composé</p> <p><i>les éléments des deux systèmes linguistiques font référence à une unique représentation cognitive, à une seule unité sémantique (dans ce cas, généralement, les deux langues ont été acquises dans un contexte commun).</i></p>	vs	<p style="text-align: center;">coordonné</p> <p><i>les termes équivalents dans les deux langues font référence à des unités sémantiques distinctes, à deux représentations cognitives différentes (dans ce cas, généralement, les deux langues ont été acquises dans un contexte différent).</i></p>
Influence exercée par l'appropriation de la L2 sur la L1 (au niveau de la valorisation)	<p style="text-align: center;">positif ou additif</p> <p><i>L'appropriation d'une deuxième langue est valorisée et représente un enrichissement pour la</i></p>	vs	<p style="text-align: center;">négatif ou soustractif</p> <p><i>l'appropriation de la deuxième langue se fait au détriment de la</i></p>

socioculturelle et du développement cognitif global)	<i>première langue et pour le développement cognitif global de l'individu.</i>		<i>première, quand celle-ci est dévalorisée aux yeux du locuteur.</i>
Milieu et modalités de l'appropriation	naturel ou primaire <i>l'appropriation s'est faite en milieu naturel (famille, rue), « sur le tas » sans entraînement spécifique.</i>	vs	scolaire ou secondaire <i>l'appropriation de la L2 s'est faite en milieu scolaire à travers l'instruction.</i>
Moment de l'appropriation	simultané ou précoce ou d'enfance ou infantin <i>l'appropriation des deux langues s'est réalisée en même temps que le développement général de l'enfant.</i>	vs	successif ou consécutif ou tardif ou d'adolescence/ de l'âge adulte <i>l'appropriation de la deuxième langue s'est réalisée après l'appropriation de la première.</i>
Appartenance et identité culturelle	biculturel <i>double appartenance culturelle et identité biculturelle.</i>	vs	monoculturel <i>allégeance à et identité culturelle en une seule langue, généralement L1.</i>

3.2 Le multilinguisme

On a souvent utilisé le mot « multilinguisme » comme synonyme à « plurilinguisme ». Or le *CECR* a posé une distinction relativement tranchée entre les deux termes. Les premières lignes qui font office de préambule à la Charte européenne explicite la différence :

« Nous convenons dans ce qui suit de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers

niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre. »³

Toujours dans le même sillage, dans son article à l'intitulé significatif « Du multilinguisme au plurilinguisme », Tremblay évoque cette différence en opposant deux conceptions du multilinguisme, l'une « d'inspiration anglo-saxonne : multilinguisme sans plurilinguisme », et l'autre issue d'un humanisme européen, et synonyme du plurilinguisme. En effet, le multilinguisme américain est défini comme étant « *le multilinguisme des langues régionales et minoritaires contre et non avec les langues officielles européennes. Le but géostratégique est évidemment d'asseoir l'hégémonie de l'anglais, les langues régionales et minoritaires devenant les témoins de sociétés dépassées par la modernité.* »⁴ (Tremblay, 2007). C'est pour cette raison d'ailleurs que le terme "plurilingualism" ne se trouve pas dans les dictionnaires de langue anglaise et que seul le terme de "multilinguism" y apparaît, dans une acception plus large que celle des francophones.

Par contre, l'autre conception du multilinguisme est valorisée par l'auteur parce que « *nous n'avons pas des communautés qui se juxtaposent mais des sociétés ouvertes qui échangent, qui interagissent et se mélangent aussi pour créer de nouvelles identités tout en conservant et faisant évoluer les leurs. Il y a une acceptation de l'autre et la différence, l'altérité sont sources de créativité et de richesse.* » (Tremblay, 2007).

Nous nous baserons dans la suite du travail sur ces deux conceptions pour définir le mot « plurilinguisme ».

3.3 Le plurilinguisme

Le Conseil de l'Europe promeut le plurilinguisme comme étant un « principe fondateur », « *une composante intrinsèque de la citoyenneté démocratique européenne* » (Beacco & Byram, 2007 : 14). A l'image de la diversité linguistique, il se présente comme une valeur et comme une compétence, c'est-à-dire comme étant la « *capacité intrinsèque de tout locuteur à*

³ <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>. Dernière consultation 22-07-2013.

⁴ Tremblay, C. (2007). « Du multilinguisme au plurilinguisme ». Disponible en ligne à l'adresse : <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>. Dernière consultation 22-07-2013.

employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue. » (Beacco & Byram, 2007 : 18). Ces auteurs précisent que « Tout locuteur est potentiellement plurilingue en ce qu'il est capable d'acquérir la maîtrise, à des degrés divers, de plusieurs variétés linguistiques, à la suite ou non d'un enseignement. L'aptitude à acquérir les langues est naturelle et se trouve ainsi à la portée de tous. Le plurilingue n'est pas un locuteur d'exception, comme le polyglotte, et le plurilinguisme ne peut pas être considéré comme le privilège d'une élite de locuteurs "surdoués". » (Beacco & Byram, 2007 : 40).

Ce concept a bien évolué au fil des années, et l'on est passé d'une logique cumulative à une autre plus complexe et mieux articulée. En effet, dans un premier temps, la didactique a suivi un cheminement allant du singulier au pluriel, c'est-à-dire de la didactique de la langue à la didactique des langues. Or ce pluriel s'est vite avéré de type juxtaposé et l'apprentissage d'une première langue puis d'une seconde et d'une troisième langue se faisait par une superposition des langues étanches les unes aux autres, classées dans des « compartiments séparés ».

Dans un second temps, nous sommes passés de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, une didactique qui repose sur des valeurs humanistes, privilégiant entre autres la rencontre, l'acceptation de l'altérité, l'intertolérance et le métissage des cultures et des identités. Elle favorise, tout au long de la vie, la rencontre avec les langues et les cultures. Les représentations de « soi » et du rapport identité / altérité se trouvent ainsi modifiées : *« Longtemps, l'autre a été celui qui est de l'autre côté de la frontière. Puis, celui qui est du même côté de la frontière, à côté de moi, dans mon même espace. Il reste enfin à le penser comme « en moi » et comme aussi constitutif de mon identité. » (Coste, 2008 : 95).*

En outre, cette compétence plurilingue et pluriculturelle est une posture de vie et d'apprentissage. L'apprenant devrait être capable de continuer à apprendre dans un contexte extrascolaire et post-scolaire. Elle est définie par Coste, Moore et Zarate comme suit :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.

L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas de superposition ou de juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui en est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore, Zarate, 1997).

Par cette définition, le paradigme du « locuteur natif idéal », présentant depuis longtemps l'objectif ultime de l'enseignement des langues s'avère renversé. Il s'agit donc de renoncer au mythe de la maîtrise « parfaite » d'une langue seconde et opter dans l'enseignement pour une expansion continue d'un répertoire varié et dynamique. Il s'agit également de miser sur la préparation des apprenants à différentes formes de l'interaction exolingue. Dans ce sens, cette notion nous invite à remettre en question les pratiques d'enseignement/apprentissage actuelles (et par extension les curricula scolaires et à repenser les objectifs et les modalités d'une éducation à / par la diversité pour tous, afin de pouvoir contribuer à la création d'une telle compétence). Dans une de ses interventions Maurer considère que l'enjeu du plurilinguisme en Europe réside dans le principe de décloisonnement : il s'agit « *de parvenir à un décloisonnement des compétences plurilingues, de mettre au point pour cela des activités visant à débloquent des pratiques ou des représentations trop verrouillées, fossilisées, de manière à optimiser "l'atout plurilingue". Une métaphore a été employée, celle de la fluidification, du besoin de rendre plus fluide ce qui se serait trop vite solidifié dans la construction des compétences du plurilingue, en tout cas figé à un état de développement non optimal pour que le sujet tire un parti maximum de son plurilinguisme.* » (Maurer, 2010 : 174).

Des recherches ont été menées ces dernières années pour mieux cerner ce concept qui englobe trois dimensions : l'une linguistique liée aux contacts de langues, l'autre sociolinguistique analysant le rôle des contextes et de l'alternance codique et une dernière dimension psycholinguistique relative aux raisons des choix des locuteurs ainsi qu'au rôle des émotions et de l'affectivité. Ainsi, le plurilinguisme tel qu'il est défini actuellement par le CECR envisage d'inscrire explicitement l'enseignement de chaque langue dans l'ensemble des pratiques linguistiques ; « *le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but*

est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. »

L'aspiration du CECR est de former un individu doué de compétence plurilingue ; un modèle qui s'appuie sur plusieurs langues pour communiquer et s'exprimer. Pour y parvenir, nous pouvons souhaiter avec Montagne-Macaire : *« que l'on accompagne les enseignants au travers de savoirs de base sur les langues, en tant que codes (code de communication, verbal, et non-verbal, code grammatical, etc.) et en tant qu'histoires de vie ; que ceux-ci élaborent des "scénarii réflexifs plurilingues" dès la formation initiale ; que ces scénarii soient mis en relation avec les langues vécues et apprises dans la classe; que ces scénarii s'appuient sur les autres domaines d'apprentissage, sur l'environnement scolaire et familial des élèves, sur les cultures environnantes. »* (2008 : 15). Cette citation nous permet de mesurer l'ampleur du chantier à défricher pour construire la compétence plurilingue, cet atout d'apprentissage. En effet, les conditions fondamentales pour que cette compétence soit un gain se rattachent en grande majorité au rôle de l'école qui devrait veiller à les mettre en place dans une optique d'intégration et de développement d'une collaboration citoyenne de tous. Nous citons à titre illustratif la nécessité de consolider :

- *« l'inter-relation et la complémentarité des langues et des apprentissages ;*
- *le transfert des connaissances et des compétences ;*
- *le recours à l'expérience (linguistique et culturelle) comme appui cognitif ;*
- *la valorisation critique de la pluralité, de la diversité et de l'hétérogénéité ;*
- *l'appui sur l'activité réflexive, la décentration et la distanciation comme leviers au service des apprentissages scolaires. »* (Castellotti et Moore, 2010 : 7).

En résumé, comme le souligne F. Rastier *« le plurilinguisme apparait comme un facteur ou du moins une condition de stabilité politique et même de paix. »* (2007 : 9). C'est un vecteur de cohésion sociale qui n'a pas pour but d'enseigner à une personne, d'une manière simultanée, le plus grand nombre de langues possibles. Bien au contraire, sa finalité est de développer chez la personne une compétence plurilingue et une éducation interculturelle. Considérée avec un certain recul, cette compétence remet en cause certaines conceptions méthodologiques traditionnelles.

Dès lors, sa mise en œuvre impliquerait entre autres la valorisation concrète des répertoires plurilingues et pluriculturels et la favorisation dans le quotidien scolaire des stratégies plurilingues conscientisées et un échange interculturel.

1. Didactique du plurilinguisme et approches plurielles : Une confusion déroutante

Pour pouvoir répondre à cette question, nous nous basons sur l'article de Candelier *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre* (2008) dans lequel l'auteur entreprend de « confronter les notions d'*approches plurielles* et de *didactique(s) du plurilinguisme* ». Il commence alors par définir ce qu'est une approche plurielle tout en l'opposant à l'approche singulière : « *on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.* » (Candelier, 2008 : 68). Etant ainsi, quelle serait donc la différence entre cette démarche et la didactique du plurilinguisme?

Après avoir exposé les quatre approches qui se réclament de ce titre, à savoir l'approche interculturelle, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues, Candelier tente de définir la didactique du plurilinguisme. Suite à la lecture de plusieurs publications, il constate que la notion manque de concision chez un nombre de chercheurs. Par exemple, pour désigner- semble-t-il- la même réalité, Véronique (2005) utilise dans le même article « *Questions à une didactique de la pluralité de la langue* » les expressions « *enseignement pluriel des langues, enseignement de la pluralité des langues, didactique du plurilinguisme, didactique plurielles des langues...et approches plurielles des langues et des cultures.* » (Véronique cité par Candelier, 2008 : 71-72). Il en va de même pour Danièle Moore qui a établi une équivalence entre approches plurielles et approches plurilingues dans son ouvrage *Plurilinguismes et école* (Moore, 2006 : 223). Candelier remarque que ce qui est dit pour définir l'approche plurilingue s'applique également aux approches plurielles. Il constate aussi que le terme le plus usité par Moore pour évoquer l'approche didactique qui répond le mieux à ses aspirations est celui de didactique du plurilinguisme. Il conclut alors qu'il faudrait confronter l'approche plurielle à cette notion. Or, la tâche à laquelle l'auteur s'est livré n'était pas facile dans la mesure où les ouvrages fondamentaux et les travaux du Conseil de l'Europe s'intéressaient davantage à justifier les vertus attribuées à la didactique du plurilinguisme beaucoup plus qu'à sa

définition et à l'exposition de ses caractéristiques propres. Seul Gajo a fait exception à la règle et a apporté une définition qui semble représenter le mieux ce qu'est la didactique du plurilinguisme dans un article paru en 2006 : « *La didactique du plurilinguisme au sens fort recouvr[e] plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue.* » (Gajo cité par Candelier, 2008: p.74).

Comme nous le remarquons, la première partie de la définition, touchant aux « méthodologies relevant d'approches comparatives », est très proche de celle des approches plurielles proposée par l'auteur au départ. Cependant, qu'en serait-il du deuxième volet de la définition, lié à l'enseignement bi-plurilingue ? Candelier se base sur un autre article de Gajo intitulé *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue* pour apporter plus d'éclaircissements relatifs à la contiguïté des deux notions :

« *Au niveau didactique, l'intercompréhension en langues voisines se situe dans ce que nous appellerions la **didactique du plurilinguisme**, dans la mesure où elle implique un travail conjoint sur plus d'une langue –contrairement à la didactique des langues (maternelles et étrangères) – et, au sein de la didactique du plurilinguisme, peut être avantageusement rapprochée des méthodes relevant de l'**enseignement bilingue**.* » (Gajo cité par Candelier, 2008: 74).

Cette réflexion de Gajo représente ainsi une double confirmation : celle de la proximité de la didactique du plurilinguisme et des approches plurielles d'une part, et celle « *de l'appartenance proclamée des approches bilingues à la didactique du plurilinguisme* » d'autre part.

La confrontation des notions lui a permis de conclure que l'enseignement bi-plurilingue pourrait intégrer les approches plurielles, à condition qu'il y ait une réelle « *alternance des langues dans les apprentissages de disciplines autres que les langues elles-mêmes.* » (Candelier, 2008 : 76). En d'autres termes, il s'agit de prôner un apprentissage qui jouit d'« *une pratique réfléchie de l'alternance des langues* » (Candelier, 2008: 75) et de refuser par conséquent l'apprentissage fait en « immersion totale », parce qu'il a l'inconvénient de représenter un modèle monolingue et «singulier». Voilà comment Candelier résume l'aboutissement de son raisonnement :

« Il y a une correspondance étroite, y compris dans la formulation de ce qui les caractérise, entre la première dimension de la didactique du plurilinguisme et les approches plurielles. La seconde dimension (celle de l'alternance des langues dans les apprentissages de disciplines autres que les langues elles-mêmes) n'est pas exclue pour une approche plurielle..., mais elle n'est pas nécessaire. » (Candelier, 2008 : 76).

Il ajoute que « l'absence de la seconde dimension dans la notion d'approche plurielle constitue ... un avantage » dans la mesure où elle s'avère applicable également dans d'autres contextes.

En 2009, Gajo restitue ce vif débat en proposant que l'expression « didactique du plurilinguisme » soit considérée comme un hyperonyme pour les méthodologies « occupées à développer des attitudes ou des aptitudes favorables au plurilinguisme. » (Gajo, 2009 : 16). Ainsi, elle engloberait à la fois l'enseignement bilingue et les approches plurielles.

Bref, les approches plurielles et la didactique du plurilinguisme sont deux notions qui se ressemblent dans certains aspects sans être pour autant identiques.

Parlant des approches plurielles, il serait intéressant à cette étape de la recherche d'esquisser une définition de chacune d'elle. Dans les lignes qui suivent, nous tenterons de saisir leurs spécificités, de tracer leur contour et les frontières qui les séparent dans le but de mieux placer par la suite la didactique intégrée.

2. Arrêt d'image sur les 4 approches plurielles

Comme nous l'avons vu supra, contrairement aux approches singulières, portant sur une langue et sur sa culture respective, prise isolément, les approches plurielles « mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. » (Candelier, 2008 : 68).

Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et Cultures, (désormais CARAP), recense quatre approches ; deux d'entre elles disposent d'une tradition trentenaire,

à savoir, la didactique intégrée des langues et l'approche interculturelle, et deux autres sont plus récentes : l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues.

Au départ, le concept était restreint et désignait uniquement l'éveil aux langues. Il s'est construit par la suite et s'est élargi pour désigner les approches qui se trouvent dans la même lignée que l'éveil aux langues. Candelier nous retrace « la genèse » de ces approches et leur acception nouvelle :

« Cette expression [approche plurielle] offre peut-être même un autre avantage, dans la mesure où elle peut souligner les convergences existantes et les synergies souhaitables entre un “éveil aux langues” et deux autres perspectives d'innovation qui bénéficient actuellement d'un fort intérêt en didactique des langues : le développement des capacités d'intercompréhension entre les langues parentes [...] et la mise en place d'une “didactique intégrée” [...]. Dans la mesure où ces approches visent également à l'établissement de liens entre plusieurs langues, on serait également fondé à les qualifier d'“approches plurielles”, même si contrairement à celle que nous avons pratiquée dans Eulang, elles sont orientées vers un apprentissage immédiat de compétences de communication dans des langues données [...]. (Candelier, 2008 : 70).

Notons que l'approche interculturelle, qui n'a pas été mentionnée dans cet extrait, a rejoint le concept peu de temps après, comme cela apparaît dans le CARAP afin de couvrir le versant culturel de la « compétence plurilingue et pluriculturelle », recommandée par le Conseil de l'Europe.

5.1 Approche interculturelle

Contrairement aux trois autres approches orientées vers la langue, l'approche interculturelle, comme son nom l'indique d'ailleurs, est davantage axée sur la culture. A l'origine, cette notion est apparue dans les travaux sur l'éducation interculturelle dans le but de mieux intégrer les enfants des travailleurs migrants comme le souligne De Carlo « *C'est (...) dans le contexte des migrations dans les années 1970, que face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants, la pédagogie interculturelle va développer l'idée selon laquelle les différences ne sont pas des obstacles à contourner, mais une source d'enrichissement mutuel quand elles sont mobilisées.* » (De Carlo, 1998 : 40).

Mais la notion a bien évolué au cours des années. Cette approche, telle qu'elle est conçue actuellement, consiste à s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs qui communiquent dans une langue partagée mais qui appartiennent à des communautés culturelles différentes et qui possèdent par conséquent des schèmes culturels différents. « *Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). Dans ce cadre, on opte pour une éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence, et qui l'intègrent dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique.* » (Blanchet, 2007: 21). En d'autres termes, pour qu'une communication soit réussie, le locuteur devrait acquérir une compétence interculturelle en langue étrangère : la maîtrise de la langue à elle seule est insuffisante puisqu'elle permet au locuteur de faire passer une information mais pas de communiquer. Pour communiquer, il est impératif de comprendre tout le contexte culturel de son interlocuteur comme les attitudes, les systèmes de valeurs, les comportements, etc. Nous comprenons dès lors pourquoi certains auteurs comme Neuner ont considéré que l'approche interculturelle n'est qu'un prolongement de l'approche communicative : « *les deux approches, communicative et interculturelle se complètent parfaitement puisque l'approche interculturelle est conjuguée aux aspects positifs de l'approche communicative en y ajoutant l'intérêt fondamental pour l'épanouissement personnel et social de l'apprenant, ce qui rend l'interculturel particulièrement attrayant* » (Neuner, 1998 : 112).

Précisons enfin qu'il ne s'agit pas dans cette approche de faire une comparaison entre deux cultures afin de trouver les différences ou les similitudes. Bien au contraire. L'approche interculturelle est une démarche interactionniste qui permet aux apprenants de se diriger vers l'autre, et donc avant tout vers eux-mêmes comme par un effet rétroactif : reconnaître l'Autre à travers soi-même.

5.2 L'intercompréhension en langues parentes

Bien que l'intercompréhension en langues parentes soit un concept récent, né du débat didactique au début des années 90, la communication interlinguistique, quant à elle, a existé depuis toujours ; les récits des voyageurs en livrent de fréquents témoignages comme nous le

fait remarquer Benveniste dans un article intitulé « L'expérience des anciens voyageurs en terres romanes ».

Au cours de son développement, beaucoup de définitions ont été proposées, sans que l'une d'entre elles n'ait pu saisir toutes ses caractéristiques. Mais, partant d'un dénominateur commun, les chercheurs ont partagé largement la définition qui postule que : « *L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne utilise sa propre langue et comprend celle de l'autre.* » (Doyé, 2005 : 7).

Ce consensus met en relief deux points essentiels : premièrement, que l'intercompréhension apparaît à l'oral et à l'écrit et deuxièmement, que la communication n'implique pas une utilisation de la langue étrangère. En effet, la personne acquiert des stratégies liées aux dimensions verbales (l'appui sur la transparence lexicale dans des langues « voisines »), et aux dimensions paraverbales, également quand il est question de langues moins « transparentes ». Ainsi, la compréhension mutuelle sera de plus en plus facile à l'écrit quand la personne pourra s'appuyer sur des conventions communes relatives à la mise en page des textes et documents ou à la ponctuation, etc. A l'oral, il pourra prendre appui sur ce qu'on appelle les « transversalités mimo-gestuelles ».

L'intercompréhension est donc une méthode de communication qui illustre la politique d'apprentissage des langues en Europe, attachée au maintien de la diversité culturelle : elle permet à deux personnes qui parlent des langues voisines de ne pas recourir à une langue tierce. Plusieurs projets européens ont permis l'évolution de ce domaine de recherche comme la méthode EuRom4 et la saga « Gala » (Galatea, Galanet et Galapro), généralement destinées à des lecteurs adultes et centrées sur l'écrit. Il s'agit dans ce type de projets de mettre l'apprenant en contact avec plusieurs langues et de comparer leur surface, c'est-à-dire de s'attacher au lexique et à la morpho-syntaxe. Un tel travail favorisera la construction d'un savoir interlinguistique et l'apprenant pourra créer ainsi ce que Meisner appelle une grammaire « spontanée » ou hypothétique.

D'autres projets fusionnent actuellement et se caractérisent par leur variété de part les objectifs visés touchant à l'écrit et à l'oral et les moyens didactiques dispensés pour atteindre ces objectifs.

Les principes didactiques sur lesquels repose l'intercompréhension sont essentiellement axés sur l'enseignant. En effet, pour aider l'apprenant à acquérir une compétence d'intercompréhension, l'enseignant devrait mener l'apprenant à prendre conscience des ressources cognitives qu'il possède et l'initier à utiliser ces ressources grâce à des stratégies appropriées.

En comparant l'intercompréhension aux autres approches plurielles, nous trouvons qu'au même titre que la didactique intégrée et l'éveil aux langues, elle accorde une importance primordiale aux compétences plurilingues initiales des apprenants, contrairement à l'enseignement traditionnel des langues qui ne valorise pas suffisamment cet aspect.

Un autre dénominateur commun rapproche l'intercompréhension des autres démarches plurielles, c'est le fait de travailler des compétences partielles et plus précisément de se concentrer sur la réception qui porte sur l'écrit. Cela n'implique pas que dans l'intercompréhension la production est exclue. En effet, l'apprenant s'approprie certaines expressions propres à une autre langue que la sienne. Il bénéficie alors de son expérience en intercompréhension pour produire dans la langue cible.

Mais contrairement à la didactique intégrée qui se limite à deux ou trois systèmes de langue, l'intercompréhension propose un travail sur un éventail linguistique plus étendu, rassemblant les langues issues de la même famille. En outre, le but de la didactique intégrée est d'amener l'apprenant à une meilleure maîtrise des compétences linguistiques propres aux langues en question alors que la caractéristique de l'intercompréhension est d'être « *d'abord au service de tâches communicatives et/ou sociales à réaliser avec des moyens déjà disponibles.* » (Gajo, 2007: 1). En systématisant les contenus abordés, elle mènera l'apprenant à étudier les similitudes linguistico-culturelles des langues voisines.

D'un autre côté, pour comparer l'intercompréhension à l'éveil aux langues, nous empruntons les mots de Jean-François de Pietro (Conti et Grin, 2008 : 199-200), qui considère que : « *L'intercompréhension peut d'une certaine manière être vue comme une "méthodologie" alors que l'éveil aux langues doit être conçu comme une sorte de cadre soutenant et donnant sens à diverses démarches - intercompréhension, stratégies exolingues, etc.- le tout s'inscrivant à son tour dans une conception intégrée de l'enseignement/apprentissage des langues et cultures.* »

De Pietro se trouve dans la même lignée que le CARAP qui considère qu' « *on retrouve de telles démarches dans certains matériaux d'éveil aux langues* » (Candelier *et al.*, 2007: 8).

5.3 Sensibilisation, familiarisation et éveil aux langues

Eveil aux langages et ouverture aux langues, Education aux langues et aux cultures, *Language Awareness*, *Awakening to languages*, etc. sont autant de dénominations accordées à ce type d'approche. Elles entrevoient la pluralité des formes que peut revêtir cette démarche en fonction du contexte linguistique et culturel dans lequel elle se développe et prend place.

Cette approche trouve ses origines dans les travaux d'Eric Hawkins, au Royaume Uni. Dans les années 80, avec une équipe du mouvement « *Language Awareness* » ce chercheur a voulu lutter contre l'échec scolaire à l'écrit en langue étrangère (ou langue de scolarisation). Pour aider les élèves en difficulté, âgés de onze à treize ans, on leur a proposé des activités qui visent à développer leurs habiletés métalinguistiques et les préparer à l'entrée dans l'écrit. La démarche cherchait à accompagner ces écoliers et à rendre leur passage à l'école secondaire moins difficile, surtout qu'ils seront confrontés à un langage plus complexe.

Les concepteurs de cette approche appelaient à un décloisonnement des différentes manifestations du langage à l'école. Ils considéraient également que pour s'ouvrir à d'autres langues, il est indispensable d'encourager l'apprenant à poser des questions portant sur le langage, sur son fonctionnement et à réfléchir sur les différentes pratiques linguistiques afin de prendre conscience des ressemblances et des divergences des systèmes.

Dans les années 90, après une période de silence, cette approche resurgit dans le monde francophone sous le nom d'éveil au langage ou l'éveil aux langues. Elle suscite l'intérêt de divers groupes en Europe qui cherchent à l'introduire officiellement tout en s'inspirant du modèle britannique.

Vers la fin des années 90, le projet Eulang (Evaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues "Eulang") coordonné par Michel Candelier, a été mené dans plusieurs pays d'Europe. Dans son ouvrage qui expose l'état des recherches Eulang, Candelier propose la définition suivante : « *Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être*

ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. » (Candelier, 2003: 20).

La clé de voûte d'une telle approche est donc de contribuer à favoriser l'« éducation au plurilinguisme » en faisant travailler les élèves sur plusieurs langues, sans avoir cependant pour ambition première d'enseigner toutes ces langues. Elle vise également à développer chez eux l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, à élargir leurs connaissances à propos des langues et à accroître leur motivation à apprendre des langues. En d'autres termes, par le biais de ce travail réflexif, cette approche cherche à « *contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.* » (Candelier, 2003 : 21). On pourra citer une des activités, proposée par Kervran et au titre révélateur « I live in New York but je suis né en Haïti ». Faisant partie d'un ensemble plus large consacré à l'Eveil aux langues, elle a pour objectif capital de « *concevoir l'existence de situations familiales plurilingues et avoir conscience de leur caractère évolutif* ». Par le détour d'une histoire de vie d'un autre enfant de 12 ans, né en Haïti et ayant émigré à New York, elle mène les enfants à réfléchir sur les pratiques plurilingues et sur les expériences de migration et les incite dès lors à suivre une démarche similaire sur leur propre histoire de vie. Il est indéniable qu'une telle démarche engage la réflexion critique chez les enfants et les aide à mieux comprendre les enjeux de la migration et de l'intégration, selon diverses perspectives : soit en tant que jeune nouvellement arrivé, soit en tant que jeune confronté à cette forme d'altérité.

Notons que deux autres réseaux ont contribué à diffuser des activités d'éveil aux langues en France, à savoir « Éducation aux Langues et aux Cultures » (ELC), et « La porte des langues » qui représente la branche française du réseau européen Janua Linguarum (Jaling), coordonné par Candelier. En effet, Jaling est un programme qui tente d'implanter des activités d'éveil aux langues dans les programmes scolaires, allant de la maternelle jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Le CARAP replace l'approche dans son acception actuelle en considérant que « *l'éveil aux langues constitue plutôt, aujourd'hui, un sous ensemble de la perspective Language Awareness, qui donne lieu également à des travaux à orientation plus psycholinguistique que*

pédagogique, qui ne portent pas nécessairement sur la confrontation de l'apprenant à plusieurs langues. C'est pourquoi les promoteurs des programmes d'éveil aux langues ont préféré choisir un autre terme anglais pour désigner leur approche : Awakening to languages. », qui veut dire « éveil aux langues ».

5.4 Les modalités et les enjeux de la didactique intégrée

C'est l'approche qui fait l'objet de notre étude. Le CARAP la définit brièvement comme étant une didactique qui *« vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire, selon l'idée centrale pour les approches plurielles d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu : la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère, cette dernière pour entrer dans la seconde langue étrangère, etc., sans oublier les effets en retour de telles synergies. Sans oublier non plus, surtout lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement, les langues d'origine des élèves. On a donc deux langues (voire trois ou quatre) qui sont "travaillées" en même temps. »*

Les pages qui suivent mettront cette notion sous la loupe et tenteront de présenter son évolution et ses diverses dénominations. Elles vont également s'arrêter sur les expériences de cette approche dans le monde et les vertus qui lui sont attribuées.

Chapitre 2 : La didactique intégrée, définition et évolution

1. L'évolution du concept

Définir la didactique intégrée des langues et vouloir tracer ses contours est une tâche difficile, tellement cette dénomination est polysémique et couvre plusieurs réalités. Brohy l'a très bien souligné en constatant qu' : « *au vu d'une terminologie foisonnante, on peut analyser la notion de didactique intégrée sous deux angles différents: l'existence de plusieurs termes qui désignent le même concept ou le même terme qui coiffe plusieurs concepts.* » (2008: 9). Nous tenterons donc dans ce chapitre de faire une analyse diachronique pour mieux comprendre ce qui est communément désigné par ce terme.

En effet, les nominations sont nombreuses : pédagogie convergente, pédagogie inter-langue, pédagogie intégrée, didactique intégrée, gestion coordonnée des langues ou didactique coordonnée, bivalence, et également en allemand, *integrierte Sprachendidaktik*, *integrative Fremdsprachendidaktik* et *integrale Sprachendidaktik* ; toutes reposent sur le même principe de coordination entre les langues et les différences épistémologiques entre une nomination et une autre sont minimales et même parfois inexistantes. La Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande (CIIP, 2003) propose la définition suivante : « *L'enseignement/ apprentissage des langues doit s'inscrire à l'intérieur d'un curriculum intégré commun à l'ensemble des langues [...]. Ce curriculum intégré des langues définira la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Il précisera les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages linguistiques.* » (Brohy, 2008 : 10).

Or, malgré ces différentes désignations et malgré l'ancienneté de l'idée, le concept est encore loin d'être établi et il n'existe pas encore une définition consensuelle ; Merkelbach affirme que « *Les notions et concepts constitutifs de ce que l'on décrit sous Didactique intégrée des langues demeurent ... encore très abstraits et les exemples qui les illustrent ne sont pas légion* » et ajoute que « *la concrétisation de la DI reste problématique* » (Merkelbach, 2009 : 50). Dans la continuité de cette pensée, Brohy fait remarquer que les

titres de nombreuses contributions⁵, recourant à des « expressions de cheminement » mettent l'accent sur son aspect évolutif et en cours de gestation, bien que l'idée ne soit pas nouvelle. En effet, l'auteure fait remonter ses traces au XVII^{ème} siècle et plus précisément à 1687, date de la parution de («*Sprachbüchlein*»), un ouvrage qui se propose d'enseigner le latin, le français et l'allemand (langues parentes et langue internationale) à « *tous voyageurs et [à] tous ceux et celles qui ont le désir d'apprendre le langage qui leurs est le plus nécessaire*». (Brohy, 2008 : 10). Elle évoque aussi les travaux du Père Grégoire Girard (1765-1850), qui parlait de la langue maternelle de ses élèves, à savoir le patois pour leur enseigner le français. Ce pédagogue franciscain prônait de même l'enseignement d'autres langues que le français comme l'allemand et l'anglais.

En 1900, Greyerz a posé les jalons d'une « *utilisation transcurriculaire des langues (UTL)* », qui aboutira plus tard, au « *language across the curriculum (LAC)*. »

Toujours dans la même lignée, les travaux de Roulet mettent en lumière l'existence de la notion d'une manière ou d'une autre, dans les méthodes dites « traditionnelles ». Bien qu'elles soient critiquables, l'auteur remarque que celles-ci accordaient un traitement homogène aux différentes langues enseignées sur la base de la grammaire des langues anciennes. Dans ce sens, elles représentaient des bases, quoique faibles, pour une intégration véritable et efficace.

Pourtant, en dépit de ses origines lointaines, la DI est passée par une longue période de silence avec l'essor de la linguistique structuraliste et la montée de la psychologie behavioriste. En effet, l'enseignement des langues, influencé par cette théorie a souffert d'un cloisonnement, parce qu'on considérait que tout rapprochement linguistique allait conduire à des interférences : « *Les structuralistes américains affirment en effet que chaque langue a sa structure propre, irréductible à celle des autres langues, et doit, par conséquent, être étudiée pour elle-même, sans référence à des catégories préétablies [...]. De leur côté, les psychologues behavioristes réduisent l'apprentissage d'une langue à l'acquisition d'automatismes, condamnant ... toute référence explicite à la langue maternelle, considérée comme une source dangereuse d'interférences, dans l'enseignement d'une langue seconde.* » (Roulet, 1980 : 22).

⁵ Nous citons à titre illustratif (« Vers une pédagogie intégrée » Roulet, 1980 ; « vers une didactique intégrée » (Cavalli 1994) ; « la didactique intégrée des langues à l'école, Tentative de conceptualisation » (Wokusch 2007) ; « Didactique intégrée des langues : évolution et définitions » (Brohy, 2008).

Roulet dénonce donc ces méthodologies qui contribuent au cloisonnement entre les approches d'enseignement des langues étrangères et entre la langue de l'école et les langues étrangères. Il refuse également que la langue de l'école soit exclue dans l'enseignement des langues étrangères.

Pour lui, la linguistique générative transformationnelle élaborée par Chomsky, en complémentarité avec la théorie de Piaget, a pu ouvrir une porte nouvelle à la pédagogie intégrée. En remettant en question les conceptions précédentes, Chomsky distingue entre la « structure de surface » qui séparent les langues et leur « structure profonde » qui les réunit. Ce linguiste considère qu'il y a des éléments communs à toutes les langues du monde. Et partant de là, Roulet fonde les assises de la pédagogie intégrée en affirmant que « *les langues, au-delà des différences de formes et de structures de surface évidentes, reposent sur des structures et des principes largement communs.* » (1995: 23). Dans son ouvrage précurseur *Langue maternelle, langues secondes : vers une pédagogie intégrée* (1980), il rappelle que les premiers germes à envisager de façon intégrée les enseignements linguistiques remontent aux années soixante dix et furent formulées sous forme de recommandations dans trois colloques consacrés à l'examen du problème de la relation entre la pédagogie de la langue maternelle et celle de la langue seconde. Le premier fut organisé par le conseil de l'Europe à Turku. Le second fut organisé à une échelle plus réduite par le Centre Suisse et le troisième par le Centre d'Information de l'enseignement des langues à Londres. Il nous expose les conclusions du symposium tenu à Turku, conclusions qui misèrent sur trois points majeurs. Le premier point part du constat que « *les similitudes entre deux langues devaient être jugées beaucoup plus importantes que les différences* » et que « *les efforts déployés en vue d'établir les liens qui existent entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes sont loin d'être suffisants.* Le deuxième préconise qu'une des finalités de l'enseignement d'une langue est « *d'intéresser les élèves à la nature et à la fonction des langues qu'ils apprennent* ». Le dernier incite les professeurs enseignants des langues à « *coordonner leurs activités pédagogiques et à fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs.* » (Cité par Roulet, 1980 : 37).

Donc, même si les langues à enseigner sont assez éloignées et différentes, elles partagent toujours par leur nature même et par le fait qu'elles soient parlées par l'homme, certaines similitudes, suffisantes à établir un rapport, ou un « pont » allant de l'une à l'autre. La mise en place de la DI consisterait alors à inviter l'élève à réfléchir d'abord sur le fonctionnement

de la langue de l'école et par la suite à l'encourager à appliquer ces instruments heuristiques aux autres langues, que ce soit la L2 ou la L3 ; en d'autres termes, l'élève recourt à ses connaissances intuitives, et transpose par la suite ses découvertes à d'autres systèmes langagiers. Les réflexions qu'il effectuera ainsi que ses observations lui permettront d'enrichir sa pratique de la langue.

Roulet insiste également sur le fait de tenir compte des paramètres de la situation d'énonciation dans l'enseignement de la compétence de communication. Pour atteindre cet objectif, l'enseignement de la langue de l'école doit donc s'ouvrir à l'enseignement des autres langues et préparer leur apprentissage.

Bref, la conception de la DI de Roulet repose essentiellement sur le décloisonnement entre la langue de l'école et les langues étrangères et sur leur intégration. Par intégration, il entend l'harmonisation entre les deux didactiques et les activités pédagogiques pratiquées dans la langue maternelle et la langue étrangère, une harmonisation qui favorisera la création d'un « bilinguisme attractif » comme le note Poth : *« La mise en place d'une méthodologie convergente et complémentaire est susceptible de remédier au profond désarroi de l'enfant en substituant des rapports d'interdépendance et d'égalité aux rapports de fausse hiérarchie voire de confrontation. La recherche d'une coordination véritable dans les apprentissages linguistiques contribue donc à créer la dynamique d'un bilinguisme scolaire attractif et non conflictuel qui limite, voire élimine, toute forme d'aliénation. »* (1997 : 8). La DI se base donc sur le développement de savoir-faire langagiers généraux et sur le potentiel de transfert d'une langue à une autre. Son fonctionnement fut bien reformulé par Cavalli qui parle de deux temps dans le processus d'intégration, celui de l'anticipation et puis de la rétroaction : en effet Cavalli appelle à *« faire fonctionner les langues dans lesquelles les élèves ont davantage de compétence dans le sens de l'anticipation par rapport aux autres langues. »* (1994 : 20).

Ainsi, ce qui s'apprend constituera ou devrait constituer un « cadre de référence à l'intérieur duquel pourront s'insérer, décalées dans le temps, les activités d'apprentissage relatives aux autres. » C'est un principe qui se traduit didactiquement par une prise de conscience de l'enseignant d'une langue du rôle qu'il a à jouer : il devra être conscient qu'au cours de son enseignement, il est en train de préparer le terrain (connaissances, compétences, stratégies) aux autres enseignants des autres langues. Par contre, le principe de rétroaction agit dans le sens opposé, c'est-à-dire que la reprise de ces acquis ultérieurement par les autres

langues permettront « *par **rétroaction**, d'y porter un regard nouveau qui va enrichir la réflexion métalinguistique.* » (1994 : 20). En d'autres termes, les acquis linguistiques en L2 ou LE permettront de restructurer les connaissances acquises au préalable en L1.

Notons brièvement que la réussite d'une telle démarche nécessite une coordination efficace entre les enseignants et exige d'eux une bonne maîtrise de la linguistique. Leur conscience des influences cognitives réciproques entre les langues aura des retombées positives sur le développement de la méthode heuristique ainsi que des stratégies contrastives chez l'apprenant : il sera apte à différencier ce qui est transférable d'une langue à l'autre de ce qui est propre à chacune d'elles.

Avec le temps, le concept, tel qu'il est vu et défini par Roulet, se développa largement avec l'évolution des théories de référence de l'enseignement des langues. Il fallait approfondir certaines dimensions négligées par l'auteur comme les dimensions culturelle et interculturelle très importantes dans l'enseignement des langues. Il fallait également redéfinir le concept en intégrant les dimensions métacognitive, stratégique, devenues d'une importance indéniable de nos jours.

Le début du troisième millénaire témoigne d'un retour vers l'intégration ; Cette tendance resurgit avec force dans les orientations du CECR et à travers les Forum du GREL organisés en 2003, en 2004 et en 2007 à Bienne portant sur la didactique intégrée et balisant les notions et les concepts qu'elle implique. Gajo nous fait remarquer qu' : « *on élargit aujourd'hui le cadre [de la DI] aux langues du curriculum scolaire et même à celles du répertoire des élèves, certes sous des formes susceptibles de varier considérablement. On prône, au niveau micro (tâches discursives) l'exploitation de ressources linguistiques conjointes et, au niveau macro (cursus), une programmation articulée au sein du curriculum (« **didactique coordonnée** »).* » (Gajo, 2007 : 2).

D'ailleurs, suite au 4^{ème} Forum « Langues » de la CIIP, organisé le 25 novembre 2009 à Martigny avec la HEP Valais, le *Groupe de référence pour l'enseignement des langues étrangères* (GREL) Brohy et Gajo résumant la situation actuelle de la DI tout en soulignant son évolution : « *Alors que la didactique intégrée avait été pensée initialement dans une dialectique entre L2 et L1 (Roulet, 1980), elle s'est ensuite décrochée de cette dernière pour organiser en priorité les liens entre les langues secondes ou étrangères (L2, L3, Ln). Cette*

réouverture du paradigme d'étude de la didactique intégrée en direction de la LI s'accompagne inévitablement d'une nouvelle mise en contexte de certains de ses enjeux ». (2009 : 43-44).

Outre cela, il serait intéressant de noter que la DI n'est plus limitée au seul domaine linguistique. L'intégration de la langue étrangère à la discipline dite non linguistique (EMILE/CLIL)⁶ connaît actuellement un grand succès, notamment dans l'enseignement bilingue. Après avoir abordé la question d'une manière partielle en étudiant les possibilités de l'intégration des langues entre elles, les recherches se sont affinées davantage pour englober l'ensemble des enseignements de langues dispensés à l'école ainsi que des matières non linguistiques. Comme le souligne Gajo, « *en contexte bilingue, l'opacité relative des langues les unes par rapport aux autres conduit à un traitement plus fin au niveau conceptuel et donne lieu à une meilleure intégration des connaissances.* » (Gajo et Serra cités par Wokusch, 2005: 15).

A partir de ce qui précède, nous pouvons récapituler et dire que la DI repose sur deux périmètres : il s'agit d'une part, de l'intégration des langues enseignées à l'école en partant de la langue locale (ou langue maternelle) et d'autre part, l'intégration entre une langue et une discipline dite non linguistique⁷.

2. Les assises de la DI

La mise en place de la DI n'est pas une révolution ; elle constitue une concrétisation de nombreuses réflexions entamées depuis quelques décennies et faisant un consensus en Europe et ailleurs. La DIL se base sur des références avérées : les notions de bilinguisme et de plurilinguisme, vues dans le chapitre précédent, constituent les éléments théoriques-clés à sa mise en application. Nous avons déjà évoqué les études qui considèrent que le bilinguisme, et par extension le plurilinguisme, représentent une chance cognitive pour les enfants. Il s'agira maintenant de parler des travaux de Cummins qui postule que les compétences langagières ont des structures sous-jacentes communes. En effet, Wokusch

⁶ EMILE: Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère ; CLIL : Content and language integrated learning.

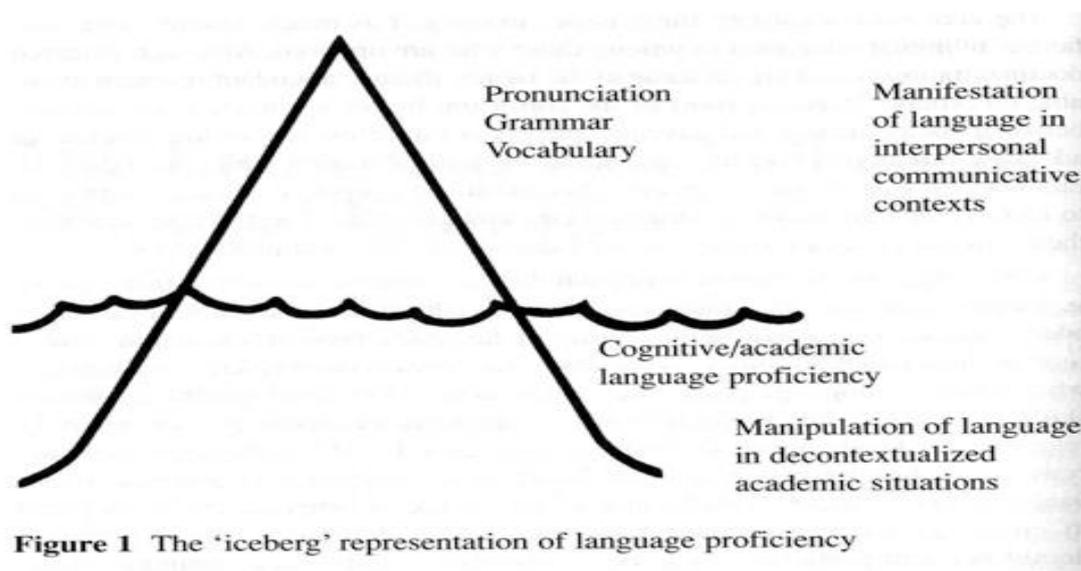
⁷ Gajo préfère parler d'une « discipline dite non linguistique » au lieu de dire « discipline non linguistique » parce qu'il considère que « les enjeux linguistiques [sont] justement au centre de tout travail en enseignement bilingue. » (2009 : 15).

trouve que les études de ce spécialiste « *semblent essentielles pour la fondation d'une DIL.* » (Wokusch *et al.*, 2007 : 5).

2.1 Référence théorique relevant de l'éducation bilingue

Cummins suggère une distinction entre deux types de compétences langagières : la compétence de communication interpersonnelle basique (BICS) qu'il appelle aussi compétence conversationnelle et la compétence académique. Le premier type de compétence correspond à la partie supérieure de l'Iceberg. Il se développe et s'acquiert rapidement, que ce soit en L1 ou en L2 quand l'apprentissage de celle-ci se fait en situation d'immersion. C'est une compétence qui se base sur la maîtrise des éléments basiques d'une langue comme la prononciation, la grammaire et le lexique élémentaire relatifs à la vie quotidienne. Elle se manifeste essentiellement dans les situations d'échange quotidiennes et elle dépend en grande majorité du contexte.

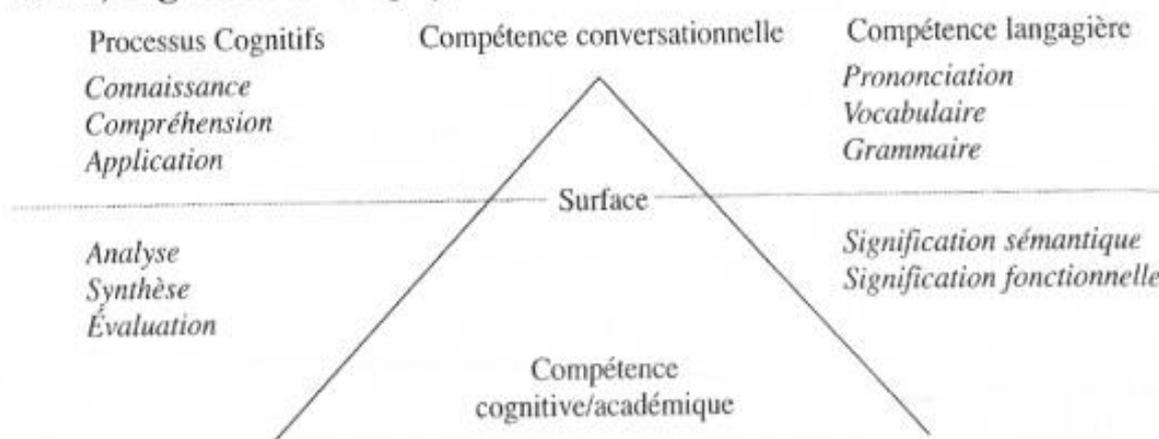
Parallèlement à celle-ci, la compétence cognitive académique appelée aussi compétence académique (CALP), se développe mais d'une manière lente. Contrairement à la première, cette compétence est indispensable pour aborder des tâches complexes ; elle est caractérisée par une grande capacité à manipuler la langue dans des situations décontextualisées, comme la situation d'enseignement où l'élève est confronté par exemple à des textes scientifiques de type informatif. Ainsi, la métaphore de l'Iceberg à laquelle recourt Cummins montre que la première compétence, conversationnelle, apparait le plus à la surface alors que la compétence académique est moins visible. (cf. illustration ci-dessous, Cummins, 2001 : 112).



Par cette métaphore il nous montre comment s'intègrent les deux compétences d'un bilingue au niveau profond de la compétence commune sous-jacente et par le biais d'un système opérationnel commun (renvoyant au CALP), tout en se distinguant dans la structure de surface (renvoyant au BICS).

Il serait pertinent de noter rapidement que cet Iceberg a été révisé par Baker qui proposa quelques ajouts à l'ancienne schématisation de Cummins.

Figure n° 15 : Mise en relation entre les notions de BICS et de CALP, les processus cognitifs et les compétences conversationnelle, cognitive et langagière.



Comme le montre la figure ci-dessus (cité par Cavalli, 2005 : 204), Baker intègre de plus les différents processus cognitifs qui peuvent être sollicités aux deux niveaux : celui des structures de surface et celui de la compétence commune sous-jacente et du système opérationnel commun. Mais cette distinction s'applique davantage aux langues parentes. Les transparences et ressemblances des structures de surface permettent une rentabilisation optimale. Par contre, pour le couple de langues typologiquement éloignées comme l'arabe/français- où la distance typologique se trouve au niveau de l'écrit, (le type d'alphabets utilisés) et de l'oral, (les grandes différences plus grandes existantes au niveau des systèmes phonétiques et prosodiques...), l'intégration se base essentiellement sur l'exploitation du système opérationnel commun et de la compétence commune sous-jacente représentant les dimensions transversales essentielles des langues. C'est à ce stade que résident « *les enjeux les plus féconds de la DIL : c'est là, en effet, que résident les processus cognitifs (analyse,*

synthèse, évaluation) et les compétences langagières (signification sémantique et fonctionnelle) de plus haut niveau, celles qui sont à la base du développement cognitif et langagier plus avancé.» (Cavalli, 2005 : 205).

Revenons à Cummins. Une autre courbe (figure 2, Cummins, 2001 : 114) montre que la compétence conversationnelle se développe avant la rentrée à l'école et arrête d'évoluer à partir de 5 ans. Par contre, la compétence académique continue à se développer bien au delà de 15 ans même si cela se fait lentement.

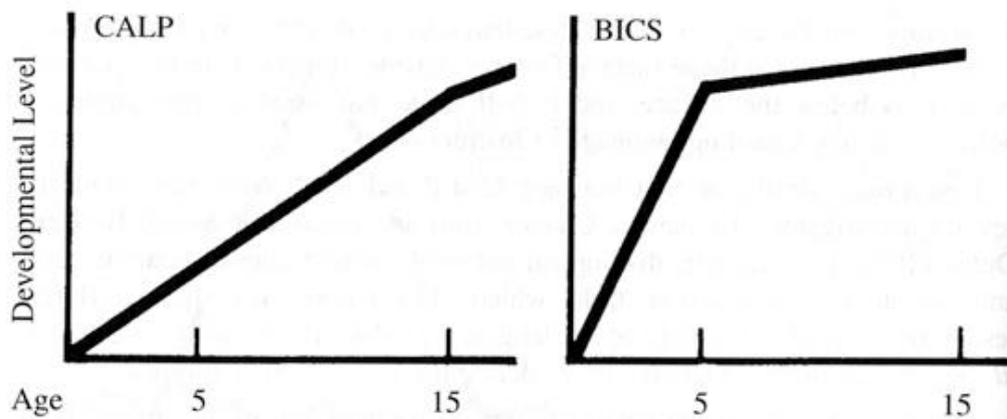


Figure 2 Developmental trends of CALP and BICS

Notons que cette dernière compétence joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire des enfants. Selon lui, quand on ne prend pas suffisamment en considération la distinction qui existe entre les deux compétences, on se confronte à l'échec scolaire. (Figure 3, Cummins, 2001 : 115).

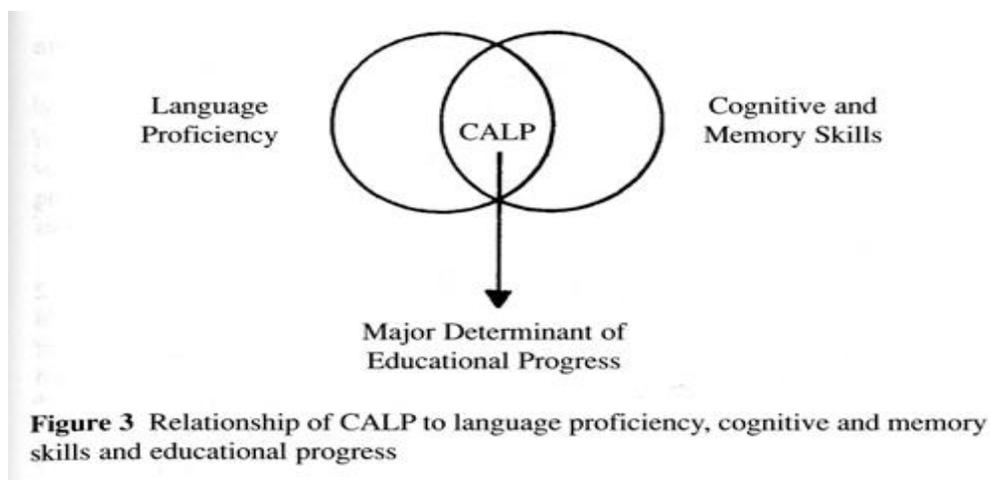


Figure 3 Relationship of CALP to language proficiency, cognitive and memory skills and educational progress

Partant du principe de l'interdépendance, et de nombreuses études analysant la relation entre le développement de la compétence académique en L1 et en L2, Cummins suppose qu'au-delà des différences de surface entre les langues, il existe un soubassement commun entre elles. Contrairement à la plupart des gens qui pensent que les compétences linguistiques sont séparées, ce spécialiste propose des modèles concurrentiels plus intégrés comme le montre le « double ice-berg » qu'il appelle « *common underlying proficiency* » (CUP) (cf. illustration reproduite ci-dessous, Cummins, 2001 : 118).

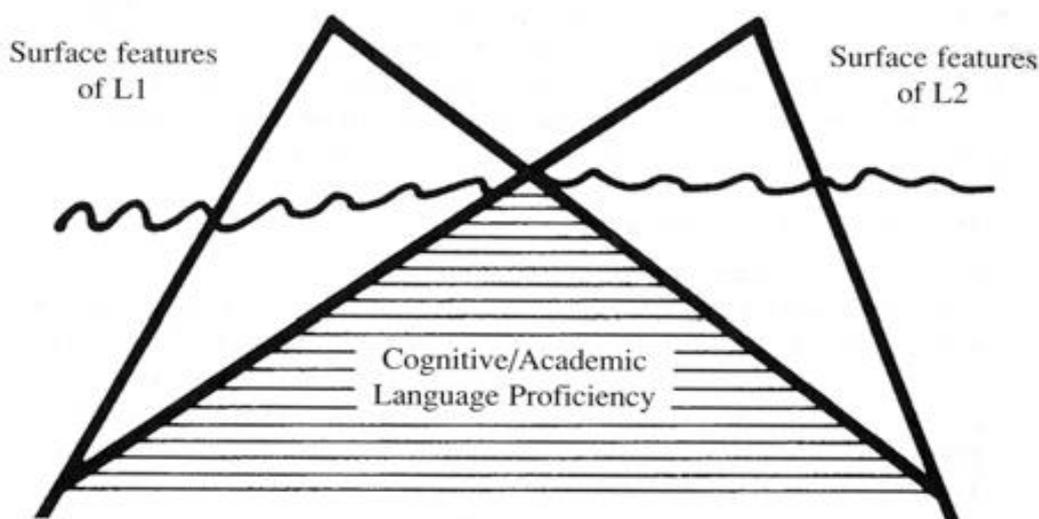


Figure 4 The 'dual-iceberg' representation of bilingual proficiency

Bref, c'est avec ces termes qu'il explicite ce qu'il entend par la compétence sous-jacente et qu'il précise l'hypothèse de l'interdépendance :

« En référence à l'interdépendance de L1-L2 des performances académiques, cette compétence commune est probablement conçue d'une manière plus dynamique en termes de système de traitement central comprenant (1) les attributs de l'individu comme les capacités cognitives et linguistiques (mémoire, discrimination auditive, le raisonnement abstrait, etc) et (2) connaissances linguistiques et conceptuelles qui découlent de l'expérience et de l'apprentissage (richesse du vocabulaire). La relation positive entre L1 et L2 peut donc être considérée comme découlant de trois sources potentielles: (1) l'application des mêmes compétences cognitives et linguistiques au développement littéraire dans les deux langues, (2) le transfert de concepts et des connaissances du monde à travers les langues, dans le sens que la connaissance préalable de l'individu en L1 représente le schéma sur lequel

l'acquisition de L2 est construite, et (3) dans la mesure où les langues sont liées, le transfert des spécificités linguistiques et caractéristiques dans les autres langues. » (Notre traduction).

Notons rapidement que cette conception de compétence sous-jacente est très similaire à la notion de compétence plurilingue telle qu'elle est définie par le CECR (déjà vu supra : pp.33-37).

2.2 Références théoriques relevant de la psycholinguistique

Goethe considérait que celui qui ne connaissait pas une langue étrangère ne connaissait pas vraiment sa propre langue. Les recherches scientifiques de la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle sont venues confirmer cette idée en étudiant les processus d'acquisition d'une L1 et d'une LE et en mettant l'accent sur les grandes affinités qui existent entre elles du point de vue psycholinguistique. Cette influence réciproque entre la LE et la L1 a peut-être été le mieux développée par Vygotsky qui considère que *« l'assimilation d'une langue étrangère est [...] un processus original, car elle utilise tout l'aspect sémantique de la langue maternelle, qui est le résultat d'un long développement. L'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle. Moins évident et moins connu est le rapport de dépendance inverse entre ces deux processus : la langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant (...) La maîtrise d'une langue étrangère élève aussi la langue maternelle à un niveau supérieur en ce sens que l'enfant prend conscience des formes linguistiques, qu'il généralise des phénomènes verbaux, utilise plus consciemment et plus volontairement le mot en tant qu'instrument de la pensée et expression du concept. »* (1997 : 294-295). Nous pouvons réaliser à travers ces lignes à quel point ses réflexions sont encore vivantes et fondamentales pour la mise en application d'une DI. En effet, ses travaux demeurent une référence de base à tous les spécialistes qui s'intéressent au domaine de l'assimilation des langues comme Bialystok (1990) qui semble continuer le fil de la pensée vygotksyenne en présupposant que le fait d'*« apprendre une langue étrangère revient [...] à exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées dans une langue maternelle, pour les appliquer à la construction d'une autre langue. L'acquisition d'une langue étrangère est alors une extension de l'acquisition de la langue maternelle, car dépendant de processus cognitifs de même nature. »* (Cité par Cavalli 2005 : 197).

Les renvois constants ou les éclairages croisés au même titre que les renforcements réciproques, et les transferts favorisent le développement d'une conscience métalinguistique, indispensable à la promotion de la compétence plurilingue.

2.3 Les présupposés inhérents de la neurolinguistique et de la neuropsychologie

Outre les références théoriques citées supra, il existe des travaux récents en neurolinguistique et en neuropsychologie qui parlent des répercussions avantageuses du plurilinguisme individuel sur le cerveau. Par exemple, P. v. de Craen et K. Mondt (2003 : 209) considèrent qu'« *on se rend de plus en plus compte qu'une éducation bilingue est une manière unique de stimuler le cerveau dès le plus jeune âge, et ainsi d'augmenter les capacités d'apprentissage du cerveau.*» (Notre traduction). Pour cela, ils optent pour un enseignement bilingue précoce du type EMILE conçu comme étant le levier qui améliore le processus d'apprentissage de langues ainsi que l'expérience cognitive. Ajoutons que les études menées par Bialystok, Craik et Freedman en 2007 tentent de démontrer que le fait d'être bilingue permettrait à l'individu de mieux lutter contre la diminution des facultés cognitives due à l'âge. D'ailleurs le titre de l'ouvrage est en lui-même révélateur⁸ : « *le bilinguisme comme protection contre l'apparition des symptômes de la démence.*». V. de Craen et Mondt (2003 : 215) vont dans le même sens en parlant d'un « défi cérébral » : « *L'éducation bilingue est l'environnement par excellence pour stimuler le cerveau.*»⁹

Par ailleurs, dans un article plus récent¹⁰, paru en 2009, la chercheuse canadienne Bialystok évoque les points forts du bilinguisme. Nous citons entre autres le fait que les bilingues sont dotés d'un contrôle d'attention plus élevé parce qu'ils ont appris à faire attention à deux systèmes compétitifs. Et dans sa recherche au niveau des maladies neurodégénératives, elle constate que la flexibilité du cerveau d'un bilingue permettrait le retard d'apparition de la maladie d'Alzheimer de plus de quatre ans chez lui en comparaison au monolingue.

Nous pouvons conclure que les jalons théoriques de la DIL sont avérées et solides. Que ce soit au niveau éducatif, cognitif, psycholinguistique ou neuroscientifique, tous les arguments

⁸ Le titre original est : "Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia",

⁹ « Multilingual education is the environment *par excellence* to challenge the brain. »

¹⁰ Bialystok, E. (2009). Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent. *Language and Cognition* 12 (1), 3-11.

convergent à confirmer les effets considérables des influences réciproques entre la L1 et la L2 ou la LE.

3. Les particularités de la DI

Sur la base de tout ce qui précède, nous tenterons maintenant de déceler les caractéristiques de la DI au niveau curriculaire et au niveau méthodologique. Ses spécificités reposent sur des principes que nous reformulerons sous forme de points et qui représentent en quelque sorte une synthèse de ce qui a été exposé supra.

3.1 Au niveau du curriculum

- La DI s'appuie sur la compétence sous-jacente commune développée par Cummins.
- La DI a pour objectif de développer chez l'apprenant aussi bien la dimension académique du langage que la dimension conversationnelle. En d'autres termes, elle vise à améliorer la littéracie de l'apprenant.
- La DI se recoupe avec la didactique transversale. Tout en tenant compte des spécificités culturelles et linguistiques propres à chaque langue, la DI vise à mettre en place un lieu de rencontre intralinguistique, promouvant le recoupement entre les langues apprises. C'est dans cette perspective que Dabène considère que cette approche s'inscrit dans une « éducation globale au langage ».
- La DI appelle au décloisonnement et part de la conviction que les démarches didactiques ne sont pas seulement communes mais aussi transférables d'une langue à une autre et que les apprentissages s'enrichissent mutuellement.
- Finalement, parmi ses caractéristiques liées au curriculum, le but de la DI n'est pas d'acquérir une maîtrise de la langue comme « un locuteur natif », mais vise plutôt une compétence fonctionnelle.

3.2 Au niveau didactique

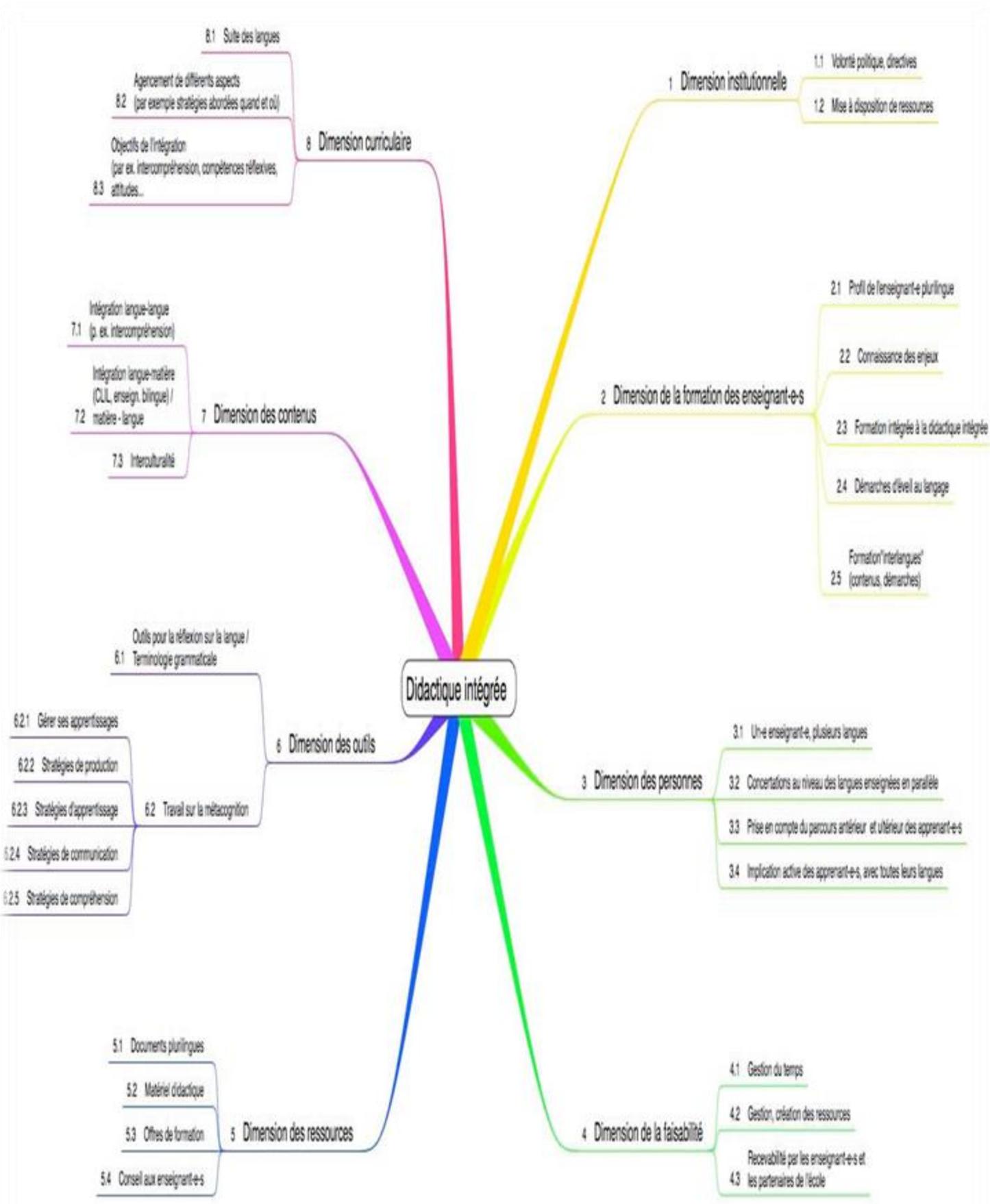
- La DI favorise la littéracie dans les langues maternelles et secondes.
- Elle nécessite une attitude d'ouverture aux autres langues afin de pallier l'extension de l'aire linguistique et développer la compétence pluriculturelle de l'apprenant.
- C'est une approche qui part des acquis langagiers de l'apprenant.

- La DI aborde le potentiel d'intercompréhension des langues parentes.
- Elle privilégie une approche axée sur le contenu du type EMILE ou opte pour l'enseignement par tâches.

Partant de ces points, nous réalisons que la DI se situe au carrefour d'une multitude de dimensions. En suivant toujours le raisonnement de Wokusch, nous concluons que la DI « doit être une conception qui sous-tend de manière cohérente l'enseignement de toutes les langues. On visera une cohérence tant verticale (au niveau curriculaire) qu'horizontale (au niveau didactique et méthodologique des langues enseignées).» (2008 : 12). Elle expose alors les six principes de base de la DI :

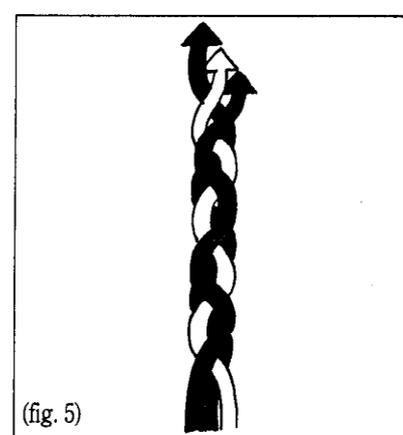
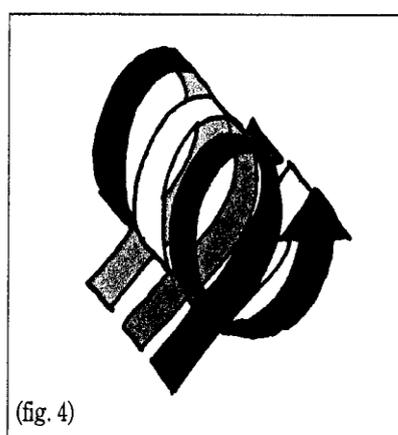
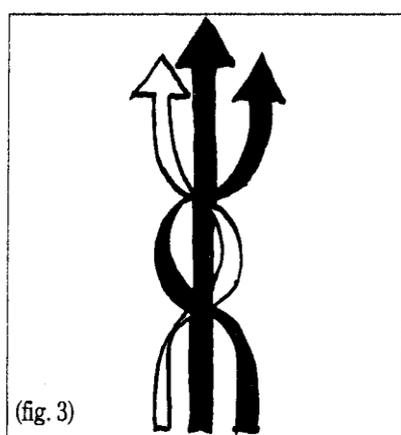
- Principe 1 : Curriculum diversifié et coordonné.
- Principe 2 : Développement des compétences fonctionnelles efficaces dans chaque langue enseignée.
- Principe 3 : Cohérence et continuité des démarches proposées aux élèves.
- Principe 4 : Eveil au langage et ouverture aux langues (EOLE) : diversité linguistiques et culturelles; question d'identité culturelle.
- Principe 5 : Exploitation du potentiel de transfert des savoir-faire langagiers généraux et des processus de haut niveau.
- Principe 6 : Développement de stratégies de communication et d'apprentissage efficaces chez les élèves.

Ces principes ont été déjà reformulés d'une manière ou d'une autre dans un autre article dans un graphique qui expose en détail les six dimensions de la DI (Wokusch *et al*, 2007 : 13).



4. Les aspects opérationnels et pragmatiques de la DI

Pour pouvoir appliquer la DI dans un contexte donné, il est essentiel de réfléchir aux modalités à mettre en place. En effet, la DI pourrait intervenir dans différents domaines de la langue que ce soit au niveau phonétique, morphosyntaxique, notionnel, sociolinguistique ou culturel ; toutes les possibilités sont offertes et le travail sur un de ces domaines n'exclut pas les autres puisque la communication réelle se base sur toutes ces composantes. Fondée sur le socle de la collaboration entre les enseignants des différentes disciplines, sa mise en application pourrait se faire à trois niveaux comme nous le représente graphiquement Cavalli (1994 : 20).



La didactique intégrée des langues peut assumer différentes configurations: à l'échelon le plus bas, il peut s'agir de la simple connaissance des programmes, des progressions et des spécificités de chaque langue enseignée. Ou bien elle peut se réaliser à travers des moments de collaboration sur des parties définies des trois cursus (fig. 3), au moyen de l'harmonisation des trois cursus et de leurs progressions (fig. 4) ou bien encore grâce à une véritable intégration où, par l'utilisation consciente et avérée des transferts, les acquisitions dans une langue servent de base pour des acquisitions ultérieures dans les autres langues dans une optique d'économie et de renforcement réciproque (fig. 5)

Le premier niveau, minimal, consiste à savoir ce qui est travaillée dans les différentes langues enseignées à l'école et à se mettre d'accord sur les techniques de gestion de la classe : il est question de s'accorder sur la façon d'affronter les erreurs, et sur les interventions à mettre en place dans le cas d'élèves en difficulté. Il s'agit de même à cette étape d'explicitier les modèles de description de la langue qui servent de base à leurs enseignements. Ce niveau est indispensable et peut être considéré comme un travail propédeutique pour une véritable intégration didactique.

Le deuxième niveau, intermédiaire, nécessite un travail commun de planification pour intervenir à certains moments du cursus. Cette planification vise à fixer les objectifs du curriculum, les contenus, les méthodes, les procédures ainsi que les modalités d'évaluation.

Le regroupement périodique et régulier des professeurs est donc une nécessité qui s'impose afin d'élaborer des progressions communes et bien articulées des successions des séquences.

Enfin, il s'agit de parvenir au troisième niveau, le plus ambitieux, celui d'un curriculum coordonné des langues enseignées à l'intérieur duquel les enseignants devraient intégrer les objectifs dans des séquences communes, prévoir, créer et exploiter des moments d'utilisation de plusieurs langues en fonction des situations communicatives et des buts de la communication, en valorisant l'alternance linguistique. Il s'agirait donc à ce niveau d'énoncer les compétences fonctionnelles dans chaque langue en fonction du rôle et du profil assignés à chacune d'elles. Ce curriculum intégré des langues mettrait au point également les démarches à privilégier et se baserait sur l'enseignement par tâches ainsi que sur la pédagogie des contacts et des échanges. Les enseignants seront appelés systématiquement à tirer des liens entre les langues afin d'exploiter les compétences exercées par l'une ou par l'autre. Outre cette « économie didactique » obtenue, la DI permettrait de même à l'apprenant de développer une compétence métalinguistique.

Toutefois, notons que la conception d'un curriculum intégré et diversifié ne devrait pas affaiblir la position de la LM. Bien au contraire, son instauration devrait assurer son développement surtout au niveau de la littéracie.

5. Les critères de réussite de la DI

Pour que la DI puisse atteindre ses fins et donner ses fruits, elle devrait répondre à plusieurs critères. Nous commençons par la liste qu'a mise Tucker (1998 : 10) pour énumérer les conditions que requiert une éducation bilingue pour réussir. Cette liste est facilement transférable à la DI :

- Le soutien et l'implication des parents et de la communauté sont essentiels.
- Le développement de la première langue de l'enfant est encouragé pour assurer le développement cognitif et faciliter l'acquisition de la deuxième et la troisième langue.
- Le développement de la première langue de l'enfant, tout comme le développement cognitif attendant, est plus important pour promouvoir l'acquisition de la deuxième et troisième langue que le seul temps d'exposition à ces langues acquises plus tardivement.

- Les enfants apprennent une seconde langue, ou langue plus tardive, de différentes manières selon leur environnement culturel et leur personnalité individuelle.
 - La compétence académique, une fois développée, et les données contenu-sujet, une fois acquises, se transfèrent facilement.
 - Les enseignants doivent pouvoir comprendre, parler et utiliser couramment la langue d'enseignement, qu'elle soit leur première ou leur seconde langue.
- (Notre traduction).

Marisa Cavalli (2005 : 208) reprend certains critères, en ajoute d'autres et les regroupe selon trois types de facteurs : le premier est en relation avec la formation des enseignants. Pour pouvoir appliquer une démarche innovante comme la DI, les enseignants devraient suivre des formations au niveau de la linguistique de l'éducation et au niveau des références théoriques. Ils devraient posséder également une connaissance élémentaire des langues du curriculum afin de pouvoir préparer par la suite des séquences communes, collaborer et faire des rapprochements.

Le deuxième facteur est lié à l'attitude de l'enseignant et aux représentations qu'il se fait de lui en tant que professeur de langue agissant dans un contexte bi/plurilingue : pour lui, quelle fonction remplit chaque langue dans le curriculum et quelles activités préparer pour faciliter à l'apprenant l'apprentissage. Cavalli place également sous cette même catégorie la personnalité de l'enseignant : c'est la capacité d'avoir le profil d'un enseignant bi/plurilingue, c'est-à-dire aimer apprendre les langues, tolérer les alternances codiques, savoir collaborer avec les autres enseignants et échanger avec eux, prendre des risques parmi bien d'autres critères.

Enfin, le dernier facteur est d'ordre organisationnel : pour que la coordination entre les enseignants de différentes langues puisse avoir lieu, il faudrait prévoir dans leur emploi du temps des heures libres et s'il est encore possible, faire de la sorte qu'il y ait une coprésence des enseignants en classe.

Une fois ces préalables réunis, il reste le suivi scientifique et l'évaluation des dispositifs d'enseignements qui permettent de voir à quel point les résultats des apprenants coïncident avec les attentes et de vérifier si les objectifs fixés sont atteints.

Partant de tout ce qui précède, nous pouvons conclure ce qui suit : plutôt que de mener l'apprenant à prendre d'assaut une langue seconde ou étrangère, isolément de sa LM, il serait favorable d'opter pour une DI, pour un rapprochement entre l'enseignement de la LM et de la L2 ou LE, en ayant recours aux liens et aux relations qui existent entre leurs composantes. Un autre rapprochement devrait également se faire entre ces composantes et les paramètres de l'acte d'apprentissage. Parmi eux, nous pouvons citer entre autres les méthodologies de la transmission et les stratégies d'appropriation. Cette thématique de rapprochement, bien qu'elle soit ancienne mais toujours omniprésente dans les réflexions didactiques actuelles, n'a pas encore une voie bien tracée. En effet, l'ancienneté du concept et sa récurrence ne sont pas synonymes d'opérationnalisation : cette démarche est certes amplement invoquée et exploitée à tous les niveaux, essentiellement politique et sociologique (traitant en grande partie les conditions d'une organisation commune de la variété des couches sociales et migratoires des sociétés actuelles), mais n'est pas pour autant beaucoup clair. Comme nous l'avons vu supra, et comme le montrera la suite de cette partie, l'un des problèmes de son opérationnalisation réside dans « *le caractère encore partiel et foisonnant du cadre de références* » (Dahlet, 2001 : 22).

Pourtant, précisons-le, les nombreuses réflexions didactiques abordant les objectifs de la DI et ses finalités s'entendent à merveille : il s'agit d'éviter à la fois le Charybde d'un enseignement cloisonné et le Scylla d'une sanctuarisation d'une L2 « pure ».

En outre, en reposant sur des présupposés didactiques, linguistiques, psychologiques et autres, cette approche consiste à favoriser la réflexion métalinguistique et les stratégies, et à développer le répertoire plurilingue des élèves : en effet, les va-et-vient, les retours possibles d'une langue à l'autre, les différents parcours mis en œuvre se trouvent au cœur de la DI. La mobilité langagière et linguistique qui la caractérise montre qu'il ne s'agit plus d'un aller simple vers une langue cible, mais d'une certaine dynamique, un « cheminement » pour reprendre le mot Christiane Luc : grâce aux activités d'analyse de la langue, l'apprenant suit une trajectoire marquée par « *la découverte et la prise en compte des différences et des ressemblances entre langues différentes.* » (1992 : 8).

Ainsi, elle vise à une économie du curriculum, elle tolère et valorise l'alternance codique, et elle travaille entre autres sur les ressemblances entre les langues. Mais sa mise en application en trois étapes et sa réussite, liées à des facteurs relatifs à la formation, aux

valeurs et à l'organisation, rendent la tâche difficile. Il n'est pas donc étrange de remarquer que malgré les connaissances bien diffusées sur ses vertus il y a plus de trente ans, la DI trouve encore de la peine à être concrétisée dans les pratiques didactiques.

Chapitre 3 : La pédagogie convergente : historique, définition et méthodologie

Au cours de notre recherche, nous avons réalisé que la terminologie change d'un contexte à l'autre. Cependant, en nous intéressant davantage au contexte arabe et plus particulièrement au contexte libanais, nous avons trouvé que le guide arabophone adopte l'expression « la didactique convergente », qu'il distingue de « didactique intégrée » et de « pédagogie convergente » sans expliciter en détail le choix de cette dénomination. Voilà ce que nous pouvons lire à la page 10 : *« trois appellations sont actuellement attestées pour rendre compte de ce champ visant le rapprochement de deux didactiques. »*

- **la didactique convergente** : *elle est à distinguer d'une « pédagogie convergente » née dans des contextes multilingues, notamment au Mali, où certaines langues nationales sont enseignées dans le primaire, à titre expérimental (...); Les pratiques inspirées de cette pédagogie convergente étaient censées favoriser un transfert vers le français langue seconde, à travers des similitudes de supports et de procédés didactiques.*
- **la didactique intégrée**, mais « intégration » *n'est-il pas ici un terme fort ? peut-il rendre compte suffisamment d'une harmonisation méthodologique plutôt que d'une intégration d'une didactique à une autre ?*
- **la bivalence**, *notion retenue dans le contexte brésilien. »¹¹* (que nous traiterons dans la suite de cette étude).

En effet, les rédacteurs du guide précisent que la « didactique convergente » n'est pas à confondre avec la « pédagogie convergente ». Or, dans certains travaux, comme dans l'ouvrage de Amirouche Chelli *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie* (2011 : 171-175), nous trouvons que l'auteur consacre un chapitre à ce qu'il appelle « la didactique convergente », dans lequel il parle de l'expérience de Mali et renvoie aux travaux de Wambach. En outre, dans certains articles, comme celui intitulé « *didactique convergente du langage et des langues à l'école primaire : le rôle de la mémoire didactique* »¹², Kervran utilise « didactique convergente » pour évoquer la DI. Donc il s'agit d'un terme équivoque et qui ne désigne pas toujours la même réalité.

¹¹ Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente Français/arabe, OIF, mai 2009. Disponible en ligne à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00558300>. Dernière consultation 5 mars 2012.

¹² Article paru dans la *Revue française de pédagogie*, en 2011, numéro 175.

Comme suite au travail précédent, nous comptons donc dans ce chapitre confronter les deux expressions « pédagogie convergente » et « didactique intégrée » afin de pouvoir justifier par la suite le choix de la terminologie que nous avons adoptée. Les deux notions semblent être assez proches et il existe certains points qui les rassemblent. Nous pouvons même dire que la toile de fond est commune mais les inflexions et les orientations sont différentes, comme nous le permettra de voir ce chapitre. Qu'elle soit convergente, intégrée, adaptée, coordonnée ou autres, cette didactique invite les concepteurs à réfléchir aux enseignements/apprentissages des langues en contact dans le milieu scolaire, tout en tenant compte de la complexité linguistique et culturelle de chaque contexte. En effet, le titre de l'ouvrage critique de Bruno Maurer *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée* semble assez révélateur. Il suggère de prime abord que les deux termes ne sont pas synonymes, et sous-entend qu'il y a eu une évolution, nourrie et enrichie par les recherches et les expérimentations. Dans ce chapitre, nous procéderons donc à une exposition de l'histoire de la pédagogie convergente et nous la définirons. Par la suite, nous nous bornerons à préciser ses fondements et sa démarche pour mieux comprendre enfin les critiques avancées par Maurer.

1. Historique et définition

La pédagogie convergente (désormais PC) est une approche qui a vu le jour dans les années 80 et plus précisément en octobre 1987, quand elle fut introduite pour la première fois au Mali. Elle a été développée par le CIAVER depuis 1968 grâce à divers travaux et recherches-actions en Belgique et en Slovénie. Les différentes techniques d'expression et de communication sont présentes pour rendre l'enseignement plus pertinent, plus motivant et mieux rattaché à la vie quotidienne.

Suite à plusieurs réformes dans beaucoup de pays africains comme le Mali, les responsables maliens de l'éducation nationale ont réalisé que le français, langue médium d'enseignement, était à l'origine des échecs scolaires et des blocages psychologiques parce qu'elle véhiculait des valeurs et un mode de pensée qui sont étrangers aux apprenants. Partant de ce constat, parmi les objectifs fixés dans l'innovation pédagogique se trouvait la valorisation des langues nationales et par conséquent de la culture parce que comme le note Joseph Poth, « *c'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa*

pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familial apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression.» (Cité par Traoré, 2001: 4). Poth avait raison parce que l'introduction des langues nationales a vite donné ses fruits parce qu'il était plus facile à l'enfant d'acquérir des connaissances à partir de sa langue maternelle. Or, pour optimiser davantage l'enseignement des langues nationales, il fallait également penser à la méthode la mieux adaptée et au matériel didactique le plus efficace. Les méthodes pédagogiques déjà instaurées ne répondaient pas aux attentes des apprenants et ne prenaient pas en considération ses acquis au début de l'apprentissage. Il y avait notamment un manque pour ne pas dire une absence d'un matériel didactique approprié, ce qui rendait difficile l'acquisition optimale des objectifs fixés. Pour pallier ces difficultés, la PC s'est présentée comme une solution.

1.1 Qu'est-ce qu'une PC ?

La PC, telle qu'elle est définie par son initiateur Michel Wambach, est une méthode active d'apprentissage des langues visant à développer chez l'apprenant un bilinguisme fonctionnel et précoce. Toujours selon Wambach, cette méthode « *construite et enrichie au cours de nombreuses expérimentations tant en Belgique qu'à l'étranger, se veut être une synthèse originale des courants modernes en psycholinguistique, sociolinguistique, psychopédagogie, anthropologie et neuropédagogie.* » (Cité par Traoré, 2001 : 6). Elle accorde un intérêt particulier à la langue de l'enfant, considérée comme un moyen de communication et un instrument l'aidant à structurer sa pensée. En effet, c'est par le biais de la langue maternelle que l'enfant commence à tisser les premiers liens avec la société. D'où la nécessité de commencer les apprentissages dans cette langue, des apprentissages puisés du vécu, et centrés sur l'enfant et sur la communication. L'initiation de ce dernier à une autre langue ne se fera que quand la langue maternelle sera appropriée, c'est-à-dire quand l'enfant aurait acquis les éléments de base à l'oral et à l'écrit. Wambach explicite la démarche en précisant qu'il s'agit d'« *amener les enfants à une appropriation de la langue maternelle, ensuite, inciter les maîtres à suivre le même cheminement pour aider les élèves à acquérir d'autres langues et des disciplines.* » (2004 : 104). En d'autres termes, la PC part des principes de développement des activités cognitives en langue maternelle pour les réinvestir dans l'appropriation de la seconde langue ou de la langue étrangère. Cette conception de la

PC qui promeut la langue maternelle comme étant la garante de la mise en place des stratégies générales de construction des connaissances fait écho aux réflexions de Roulet sur la DI. En citant Bally, il confirme à son tour que : « *C'est en cultivant à fond les ressources et les ressorts de la langue maternelle qu'on pourrait le mieux préparer l'apprentissage des autres idiomes ; ceux-ci devraient bénéficier des notions générales que l'idiome natal permet seul d'approfondir.* » (Bally cité par Roulet, 1980 : 5).

En outre, la PC nécessite une mise en place des stratégies d'organisation des connaissances contextualisées. Elle permet à l'apprenant de développer ses aptitudes « à contextualiser et globaliser les savoirs. Pour ce faire :

- *elle assure une cohérence méthodologique pour l'acquisition des connaissances sur le monde*
- *elle favorise la construction de stratégies diversifiées pour percevoir, comprendre et structurer les informations de l'environnement*
- *elle fait appel aux capacités créatrices de l'individu pour réaliser de nouvelles structures.* (Wambach, 2004, 110).

Or, si la PC et la DI s'accordent sur l'importance de la langue maternelle, et sur la nécessité de contextualiser les savoirs, il reste que les démarches et les méthodologies sont divergentes. En effet, en nous basant sur les écoles maliennes ayant expérimenté la PC, nous trouvons que la répartition des langues selon les classes se présente comme suit : en effet, la première année est consacrée exclusivement à l'apprentissage de la langue maternelle. En deuxième année, le français oral est introduit mais à concurrence de 25% du volume horaire hebdomadaire. En troisième et quatrième années, le pourcentage s'inverse : 75% de l'horaire est réservé à l'apprentissage du français (oral et écrit) et le reste à la langue maternelle. Dans les deux dernières années du cycle primaire, les deux langues sont réparties à part égal : 50% pour la langue nationale et de 50% pour le français. A la fin du cycle, l'élève devrait être capable d'utiliser d'une manière équilibrée les deux systèmes linguistiques.

Ainsi, bien que la PC et la DI œuvrent dans le même but, nous réalisons que les procédures sont différentes. Dans le cas de la DI, pour aboutir à un bilinguisme fonctionnel, voire pour acquérir une compétence plurilingue, la L2 est introduite dès les premières années, simultanément avec la L1.

Par ailleurs, la PC s'assigne comme but de « développer toutes les potentialités des élèves » (Wambach, 2000 : 225) d'une manière harmonieuse ; les activités proposées ont pour objectif de stimuler leur imagination et leur créativité et cherchent à développer leur autonomie. Ce sont des Techniques d'Expression et de Communication (TEC) qui « favorisent, selon Wambach, la libération corporelle et psychique de l'individu, permettent son épanouissement, sa socialisation, suscitent la création d'images mentales, développent la créativité et amènent l'harmonie et la sérénité dans les relations avec les autres. » (Traoré, 2001 : 12). La démarche à suivre pour atteindre ces objectifs se résume en trois grandes étapes : la première consiste à « libérer la parole » (à partir de rythmes corporels et musicaux, du bain de langue et des jeux de rôle), la deuxième à construire un discours et la troisième étape représente l'aboutissement : la structuration du discours. Wambach précise de même que la PC s'appuie sur des « bases psycholinguistiques et psychopédagogiques de la pédagogie... [qui] sont les suivantes :

- la conception structuro-globale
- la philosophie cognitive
- le constructivisme
- une pédagogie axée sur l'apprenant. » (Wambach, 2001).

Notons finalement que ce chercheur a cerné au cours des années la PC dans la convergence au niveau méthodologique, comme l'atteste la phrase suivante : « La pédagogie convergente accorde la plus grande importance à une convergence méthodologique entre la langue maternelle et la langue seconde/étrangère. » (Wambach, 2004 : 132), et c'est à partir de cette limitation que commenceront les critiques de la PC, version malienne.

Bref, nous avons tenté à travers ce qui vient d'être dit de faire une esquisse de ce qu'est la pédagogie convergente, de la méthodologie adoptée et des bases sur lesquelles elle repose, telle qu'elle est conçue par Wambach. Ne faisant pas directement l'objectif de notre étude, nous avons veillé à la présenter brièvement juste pour mieux comprendre les critiques avancées par les adeptes de la DI, surtout que d'autres détails apparaîtront au cours du chapitre suivant.

Chapitre 4 : De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : un parcours épineux

La PC a bénéficié d'un appui favorable en Afrique parce qu'elle a surtout misé sur la langue maternelle et a préconisé que les apprentissages fondamentaux se réalisent dans cette langue plutôt que dans une langue seconde. Or, en didactique, rien ne doit être admis sans réserve parce que le regard critique permet d'avancer dans les recherches et optimiser l'enseignement/apprentissage des langues. Partant de cette conviction Bruno Maurer a consacré une bonne partie de son ouvrage *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée* à la remise en cause des fondements et de la méthodologie de la PC. Dans cette partie nous tenterons de reprendre quelques points soulevés par l'auteur.

1. Le fondement théorique et les failles d'un système controversé

En effet, Maurer commence par le commencement et reprend les différentes définitions que donne Wambach de la PC. Ce petit retour à la source lui fait remarquer que cette approche s'assignait comme premier objectif d'apprendre à l'élève sa langue maternelle à partir de la méthode SGAV. Et avec l'évolution des expérimentations, elle s'est fixée un second objectif celui « *d'élaborer une convergence méthodologique dans l'apprentissage des langues.* » (Wambach cité par Maurer, 2007 : 15). L'auteur critique alors la méthode elle-même (SGAV) adoptée pour l'enseignement d'une langue maternelle qui s'acquiert déjà à partir des interactions avec l'entourage. Comment donc la mettre en place alors qu'elle fut conçue pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?

Toujours dans le même sillon, Wambach élargit la notion de la convergence à toutes les disciplines, c'est-à-dire aux sciences et aux arts : « *Nous qualifions de « convergente » toute pédagogie appliquée à l'ensemble des activités d'apprentissage pratiquées dans les différentes disciplines.* » (Wambach, 2001 : 4). Or, nous nous demandons comment les principes et les techniques du SGAV pourraient être appliqués aux disciplines non linguistiques et comment les mêmes méthodes peuvent être applicables à toutes les matières.

Outre la critique de la méthode sur laquelle repose la PC, Bruno braque la lumière sur la dimension linguistique qui devient très secondaire ou bien qui vient en annexe dans les travaux de Wambach. En effet, dans le glossaire, celui-ci définit les principes-clés sur

lesquels se base la PC : « *Pédagogie convergente, n.f. : c'est une pédagogie de construction des connaissances* :

- *elle s'assigne comme but principal de développer des aptitudes, d'organiser des savoirs et de leur donner du sens ;*
- *elle accorde la plus grande importance à une convergence méthodologique entre les langues et les sciences ;*
- *elle permet de créer des nouvelles structures grâce à l'intégration des connaissances* ».

Comme nous pouvons le remarquer, cette PC ne propose aucune voie pour une convergence linguistique, et ses postulats ont des retombées négatives sur l'enseignement des langues parce qu'ils peuvent conduire les enseignants à proposer des activités hors de la portée du niveau des élèves ; de même, ce parti pris de convergence méthodologique conduit inéluctablement à bannir totalement les différences sociolinguistiques et (inter)culturelles entre le français et les langues nationales.

Dans son travail critique, Maurer reproche également à Wambach son mode d'écriture d'ouvrages et d'articles incompatible avec les exigences de la recherche scientifique. Pour construire une approche et développer une méthodologie d'apprentissage, il est impérieux de citer les chercheurs et les spécialistes et de tracer un parcours épistémologique explicitant les débats qui foisonnent le champ. Il est en outre inévitable de justifier l'évolution de la pensée, et de préciser comment s'est opéré le passage des prémisses aux conséquences. Or, en lisant de près l'ouvrage de synthèse de Wambach, nous trouvons que ces critères ne sont pas souvent respectés : le lecteur se heurte à une pensée circulaire qui procède par des inférences abusives, il y a un grand nombre d'affirmations gratuites qui l'entraînent à accepter sans réserves des notions discutables ou non démontrées. A cela s'ajoute « le flou des références » et « le caractère globalisant des présentations théoriques ». En effet, concernant ce dernier point, nous pouvons d'emblée voir dans l'ouvrage de synthèse le manque d'enchaînement et de rapprochement entre les différents courants cités et la PC. En cherchant à préciser les choix théoriques sur lesquels s'appuie la PC, Wambach expose tour à tour et d'une manière concise, les principes et les fondements de la « philosophie cognitiviste », « le constructivisme piagétien », « le socio-constructivisme », « le SGAV » et « la pédagogie axée sur l'apprenant » (plus précisément la méthode différenciée) avant d'entamer la méthodologie

à suivre dans l'application de la PC. Après ces sept pages exposant les assises théoriques de la PC, Wambach conclut que « *la pédagogie convergente constitue une synthèse des courants actuels en sciences humaines et en sciences naturelles.* » (2001 : 17). Le lecteur est complètement déconcerté parce qu'il n'arrive pas à comprendre ce qu'ont en commun toutes ces théories cumulées et en quoi elles sont aptes à mettre sur pied la PC. Le lecteur réalise également l'absence de toute référence à « *la linguistique française, la linguistique africaine, l'interactionnisme, la pragmatique, l'analyse de discours.* » (Maurer, 2007 : 23). On y trouve également une absence de référence à Freinet, pourtant une bonne partie des activités menées en classe dans l'optique de la PC s'inspirent considérablement de ses travaux : nous citons à titre illustratif le rôle des débats, des prises de paroles au sein du groupe et des projets comme le souligne ce passage de Wambach braquant la lumière sur l'importance du projet dans le processus d'apprentissage : « *les activités de l'écrit... sont nécessaires à la réalisation de projets proposés par les élèves et intégrés à la vie de la classe, de l'école, de l'environnement. C'est le projet qui met l'élève dans la réalité de la vie, là où se gèrent continuellement conflits et négociations.* » (2001 : 72).

Il ajoute notamment à ce point la responsabilisation des élèves au sein du groupe et parle des organisations qui pourraient être aménagées en classe comme le coin bibliothèque.

Or, notons-le rapidement, bien que ces pratiques soient intéressantes, il serait bien de savoir qu'elles existent depuis la première moitié du XX^{ème} siècle et sont antérieures à la PC, voire elles ne « constituent en rien le propre de la PC ».

Outre l'omission d'une référence directe à Freinet, il existe une autre « dette » qui se rattache à l'approche communicative. En fait, quand Wambach développe dans la deuxième partie de son ouvrage la méthodologie à appliquer en PC, il parle essentiellement du jeu de rôle et des actes de paroles qui se trouvent au cœur même de l'approche communicative. Le paragraphe suivant (2001 : 39) pourrait représenter facilement le manifeste de l'approche communicative : « *On insiste non pas sur la grammaire et les formes linguistiques mais sur la situation de communication à utiliser (refuser, dire de faire, faciliter, critiquer, demander) et sur les notions à exprimer (temps, conséquence, forme...). En fonction de la situation de communication, on sélectionne les éléments linguistiques capables de réaliser ces fonctions et notions dans une langue particulière, notamment dans un cours de langue seconde/étrangère.* »

De surcroît, parmi les failles scientifiques que nous pourrions reprocher à Wambach se manifeste l'idée selon laquelle le transfert de la L1 vers la L2 serait facile, comme si l'appropriation ou la maîtrise de la L1 était le seul critère : « *L'acquisition des comportements nécessaires à l'apprentissage de la communication, de la construction du discours, à l'appropriation de l'écrit, à l'ouverture vers les mathématiques et vers les sciences se fait en langue maternelle. Ensuite, la seconde langue s'apprend plus facilement et plus rapidement grâce aux aptitudes acquises antérieurement.* » (Cité par Maurer, 2007 : 29). Non seulement Wambach n'accorde pas l'importance destinée au multilinguisme qui caractérise les pays d'Afrique, mais aussi il simplifie parfois les problèmes et les postulats qu'il avance sont irréalistes. En effet, l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde ou étrangère n'est pas aussi évident, sinon comment expliquer les difficultés que trouve le français à apprendre l'anglais ou l'italien à apprendre l'allemand ? Donc, bien que la L1 favorise le passage vers la L2, il ne faut pas être trop optimiste en pensant que le seul fait de commencer les apprentissages en langue maternelle serait comme la panacée ou la formule magique qui résoudra tous les problèmes auxquels se heurte l'enseignement/apprentissage des langues.

Retenons de même que l'expression « *le même cheminement pour l'acquisition d'autres langues* » que nous avons citée supra montre que la PC, version malienne, ne fait pas une distinction entre l'acquisition d'une langue maternelle (acquise en grande majorité de l'environnement, hors de l'école) et celle d'une langue seconde ou étrangère (entendue et parlée presque exclusivement à l'école).

Bref, les remarques que nous pouvons faire sur le travail théorique de Wambach semblent nombreuses et nous avons voulu dans cette partie en faire un exposé qui n'a pas l'ambition d'être exhaustif. Pour compléter cette idée, nous nous limiterons à présenter quelques activités proposées dans le cadre de la PC, en relation avec les TEC et la production écrite.

1. Quelques activités à remettre en question

Comme nous l'avons vu supra, les techniques d'expression et de communication se trouvent au cœur de la PC. Wambach leur accorde une importance indéniable en louant ses mérites et en énumérant les différents objectifs qu'elles peuvent assumer : « *Pratiquer dès le début les TEC et notamment les rythmes corporels et musicaux afin de favoriser les*

apprentissages en général et la construction des concepts en particulier. » (2001 : 21). Un peu plus loin il ajoute que ces rythmes corporels et musicaux « *créent des conditions favorables aux apprentissages* » qu'ils « *peuvent déboucher sur une activité de bain de langue* », qu'ils « *participent à la construction de la langue* », « *contribuent à l'apprentissage d'une langue de manière globale et en situation* », « *favorisent la création d'un groupe* », et « *amènent l'enfant à élaborer progressivement son schéma corporel.* » Cette énumération des vertus des TEC donne l'impression que c'est le meilleur dispositif pédagogique à mettre en place, c'est le seul capable de résoudre tous les problèmes et d'optimiser l'enseignement. Or, à considérer de près l'emploi des verbes comme « *favorisent, participent, contribuent* » nous réalisons qu'il s'agit d'un démarrage, d'un point de départ qui nécessite un complément. Les TEC pourront constituer une phase de sensibilisation, de motivation, mais l'enseignant se demande par la suite quelles activités feront progresser les apprentissages.

Prenons en tout cas- pour être plus concret- l'exemple d'une TEC expérimentée au Mali : l'activité apparaît sous le nom de « La balle passe » (Krnicek et Wambach, 2006 : 13) cherche à favoriser la concentration :

OBJECTIFS	concentration auditive rythmes et mouvements expression des sentiments
-----------	--

MUSIQUE	tambourin
---------	-----------

PUBLIC CIBLE	enfant
--------------	--------

DÉROULEMENT

Assis en cercle, les enfants se passent une balle au signal du tambourin : ils tiennent compte du rythme et de l'intensité de la frappe.

Toujours guidés par le tambourin, les enfants se lèvent et expriment différents sentiments : joie, contentement, curiosité, étonnement, refus, indifférence,...

A la fin de l'exercice, les enfants marchent en cercle et expriment des sentiments divers toujours inspirés par le rythme et l'intensité de la frappe.

Il est bien évident qu'une telle activité amuse l'enfant et le motive. Elle pourrait de même permettre d'atteindre l'objectif fixé mais d'un autre côté, il faudrait voir à quel point cet enfant pourrait exprimer ses émotions en dehors de tout contexte. Les sons et la musique pourraient-ils à eux seuls, jouer ce rôle ?

Passons à la production d'écrit. En abordant ce point, nous étions étonnée de constater que Wambach restreint le travail de la grammaire textuel à la structure du conte uniquement. Nous ne retrouvons donc aucun modèle de texte argumentatif, descriptif, informatif, explicatif, ou même narratif (à part le conte). Pour combler cette faiblesse, il recourt à la mention de deux auteurs illustres dans ce domaine, à savoir J.-M. Adam et J. Jolibert. En outre, en abordant l'expression écrite lors du séminaire de 2005 tenu à Mons, Wambach la distingue de l'expression orale en démontrant : « *que l'on organise la pensée orale pour préparer l'écrit. L'oral est la pensée sauvage qu'il faut organiser pour quelle soit écrite.* » (CIAVER, 2005 : 17). Il considère qu'au cours du processus d'apprentissage, nous devons passer de l'oral à l'écrit. Il propose quelques exemples reposant sur la méthodologie d'élaboration de discours à partir du vécu de l'enfant et respectant les étapes suivantes : «

- *la définition de l'objectif général*
- *La définition des objectifs spécifiques ;*
- *La présentation du prétexte ;*
- *L'illustration du prétexte ;*
- *La répartition des tâches entre les apprenants ;*
- *Les productions des éléments par les apprenants ;*
- *La mise en ordre des illustrations ;*
- *La reconstitution ou la construction du texte ».*

Notons d'abord que la méthodologie qui promeut le passage de l'oral à l'écrit fut dépassée parce que les exigences de la communication orale sont différentes de celles de la communication écrite et les énoncés que nous pouvons avoir sont distincts du point de vue des manques linguistiques. De plus, ce passage complexifie la tâche et engendre ainsi des difficultés.

D'autre part, en voulant suivre tout de même le raisonnement et les explications de Wambach, nous remarquons que les étapes proposées relèvent du cliché, c'est un modèle « passe-partout » qui ne met pas le doigt sur la plaie : en se contentant d'annoncer la dernière étape, celle de la « construction du texte », l'enseignant reste sur sa soif, face au labyrinthe des « comment » : comment construire le texte ? Comment l'analyser ? Comment se servir des opérations linguistiques et les réinvestir ? Malheureusement, la réflexion semble s'étouffer au berceau. La réponse que les assistants au séminaire ont pu avoir est la fameuse expression qui ne cesse d'être réitérée dans ses écrits : « *Le tout étant dans le tout, il faut se focaliser sur tout.* »

En résumé, nous pouvons dire que les écrits sur la PC sont insuffisants et n'obéissent pas toujours aux règles du genre. De plus, à part le flou dans les références, les inférences abusives, et l'assertion de certains postulats discutables, la PC n'a pas bien réussi à optimiser l'enseignement/apprentissage des langues au Mali : les propositions de solution restaient vagues et manquaient de précision.

Partant de la critique du travail fait au Mali, Maurer pose les jalons d'un passage de la PC à la DI : il s'agit avant tout partir de d'« un consensus national » approuvant « *l'intégration des langues africaines dans les systèmes éducatifs* » et impliquant l'engagement de tous les acteurs responsables de l'éducation. C'est un point qui figurait déjà dans la liste de Tucker, vue supra. En outre, dans un second temps il est imminent d'étudier de près la carte linguistique du Mali, et d'analyser le contexte socio-culturel, qui se révèlent déterminants dans la suite du travail. Enfin, il était question d'accorder une plus grande importance au travail linguistique et métalinguistique dans l'enseignement de la L1 et de la L2.

Pour faire bref, voici le tableau récapitulatif proposé par Maurer comme synthèse aux différents points desquels la DI se démarque de la PC (2007 : 163-164).

	Enseignement des langues	
	Pédagogie convergente	Didactique intégrée
Conception générale de	On apprend le français comme on apprend la langue maternelle ; le	On n'apprend pas une L2 comme une L1 car les conditions sont trop

l'apprentissage des langues	procédé est le bain de langue dans les deux cas : la progression en L2 reprend la progression en L1.	différentes ; le bain de langue est insuffisant en français ; il faut mettre en place une progression en L2 différente de celle de la L1.
Conception de la progression	Refus de l'idée de progression ; l'apprentissage de la L1 se fait en communiquant, celui de la L2 aussi.	<p>On fournit une progression dans l'étude de la L1, qui met l'accent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sur ses fonctionnements les plus courants - sur des éléments qui vont préparer le passage à la L2. <p>On fournit une progression dans l'étude de la L2 qui peut être basée sur les fonctions que le français est appelé à remplir massivement en tant que future langue d'enseignement (exemple : prédominance du présent, de la troisième personne, focalisation sur la grammaire des discours descriptifs, informatifs, explicatifs, argumentatifs).</p>
Réflexion sur le fonctionnement des langues	Pratiquer les langues suffit pour les apprendre ; on met les enfants en situation de communiquer. On ne cherche pas à favoriser la réflexion grammaticale, ni sur la L1, ni sur la L2.	<p>L'école a aussi pour mission d'aider les enfants à comprendre le fonctionnement de leur langue maternelle ; ainsi, ils peuvent mieux comprendre la spécificité du français.</p> <p>On met en place des situations (en compréhension orale et écrite) d'analyse de la L1 pour que l'élève en comprenne le fonctionnement et</p>

		commence à construire des notions grammaticales qui seront indispensables à l'apprentissage du français (nom, verbe, genre, nombre, temps / aspect...).
Développement des compétences de communication écrites	On voit les mêmes textes en LN et en français (ex : conte, texte informatif sur l'oncocerchose) Les aspects interculturels ne peuvent jamais être abordés.	On aborde en L1 les textes qui sont propres à la culture de la L1 (oraux et écrits) en respectant leur mode de lecture et d'écriture ; on étudie en L2 des textes répondant aux usages écrits de la L2 tels que présents dans l'environnement de l'élève et du futur adulte. Ce respect de chaque langue / culture permet précisément une démarche interculturelle ; passer de la lecture d'un conte bamanan à celle d'un conte français fait découvrir toutes les différences et peut-être des ressemblances.

La suite du travail tiendra compte de tous ces points soulevés et comme suite logique, nous comptons procéder dans la même démarche et revisiter avec un regard critique le travail préliminaire élaboré par des équipes de professeurs du Liban, de la Tunisie et du Maroc pour une convergence arabe/français dans le contexte arabe. Evidemment, c'est le contexte libanais qui nous intéressera.

Chapitre 5 : La convergence fait son chemin au Liban

En novembre 2009, un séminaire sur l'enseignement et l'apprentissage des langues s'est tenu à l'Unesco sous le titre : « le Cadre Européen Commun de Références pour les langues en contextes scolaires plurilingues : le cas du Liban. » Dans son intervention, la ministre du ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES), Mme Hariri, a braqué la lumière sur la nécessité imminente de faire progresser l'enseignement des langues, en formant les enseignants aux nouvelles pratiques et aux nouvelles approches. Elle a également incité l'auditoire à s'engager dans une réflexion sur les modalités à mettre en place pour développer les capacités plurilingues de l'apprenant libanais, sur la prise en considération du contexte sociolinguistique du pays, sur les enjeux d'une harmonisation des deux disciplines, le français et l'arabe dans une optique de convergence et sur l'impact du CECR au Liban. Ce séminaire a permis au public formé d'universitaires, de formateurs et d'enseignants de plusieurs langues de prendre conscience du rôle que joue le CECR dans le cadre de l'élaboration des curricula, de la formation des enseignants et de l'évaluation. Ces idées étaient exposées et développées par Daniel Coste et Francis Goullier.

Suite aux différentes communications, des ateliers ont été proposés sur les deux journées. *« Le premier objectif de ces deux journées [était] de faire découvrir les évolutions des pratiques de classe préconisées dans le CECR pour développer la didactique convergente et pour encourager la pratique de la perspective actionnelle.¹³ »*

C'est précisément ces ateliers qui feront l'objet de notre étude.

En collaboration avec l'organisation internationale de la francophonie (désormais OIF), une équipe de 12 professeurs venus de trois pays arabes francophones œuvrèrent sur la possibilité de mettre en place une didactique de convergence entre l'arabe comme L1 et le français en tant que L2.

¹³ Extrait du dossier programme remis aux participants du séminaire *Coopération linguistique et éducative, Service de Coopération et d'Action culturelle*. Disponible en ligne à l'adresse www.auf.org/.../Actes_du_seminaire_CECR_des_5_et_6_novembre-2009. Dernière consultation 22 novembre 2014.

Le guide disponible en ligne et destiné aux formateurs d'enseignants en didactique convergente a pour ambition de poser la première pierre d'angle sur laquelle pourra se construire dans l'avenir l'édifice d'un enseignement décloisonné. Notre lecture tiendra compte du fait que c'est un travail à compléter, à enrichir par d'autres analyses et à affiner et qu'il n'est pas définitif. Mais les exigences du travail nous obligent à faire part des politiques éducatives du pays et des projets qu'il supervise.

Notre étude du document ne vise pas à battre en brèche le travail élaboré. Nos remarques tenteront de braquer la lumière sur des points fondamentaux et sont destinés à faire évoluer le concept, sa mise en œuvre et son évaluation.

Notons rapidement que l'estime d'un tel projet réside dans la sensibilisation des enseignants arabes au tournant qui commence à s'imposer partout dans le monde dans le domaine de la didactique des langues en milieu bi/plurilingue. C'est un travail qui peut être considéré comme le signe d'une prise de conscience de phénomènes qui ne sont pas récents et qui reposent sur l'idée que la L2 est une ressource qui optimise le développement du potentiel intellectuel et linguistique en L1. Il engage une dynamique indéniable d'expérience en proposant une nouvelle alternative d'apprentissage.

Mais pour que ce projet d'une grande envergure puisse donner ses fruits, il serait impératif de consolider davantage la réflexion sur ses assises, ses fondements, ses méthodologies et ses points de départ afin de pouvoir par la suite évaluer ses implications et ses réflexivités.

En effet, en mettant ce guide sous la loupe, nous trouvons qu'il représente certaines failles qui risquent de ne pas mener le travail à son havre de paix. Les concepteurs semblent, de prime abord, tenir compte des spécificités de chaque contexte sociolinguistique et l'abordent à plusieurs reprises comme le laissent entendre les différents passages :

- « *Chaque pays aura à ajuster [ce guide] et à l'adapter en fonction de ses spécificités sociolinguistiques et pédagogiques.* » (2009 : 6) ;
- « *La prise en compte de la diversité et de la complexité des contextes linguistiques, éducatifs et culturels étend très loin l'investigation, ce qui n'éloigne qu'en apparence*

de la réalité de la classe mais constitue en fait une condition pour passer à la pratique. » (2009 : 7) ;

- *« En amont de la constitution d'une didactique convergente français/arabe, il est opportun de prendre en compte une dimension sociolinguistique comme préalable à son implantation et de délimiter brièvement les statuts des deux langues en présence, leurs fonctions institutionnelles et éducatives, ainsi que le type de contact entre elles. » (2009 : 12).*

Et pourtant le guide n'explicite à aucun moment la situation de diglossie qui existe au Liban (que nous exposerons dans la deuxième partie) et qui fait que la langue maternelle de l'enfant libanais n'est pas la L1 qu'il apprend à l'école.

Pire encore, on va même jusqu'à employer les deux termes comme ne relevant d'aucune problématique. En soulevant le problème de l'alternance codique dans les classes de langues, les concepteurs constatent le *« recours désordonné des enseignants et des élèves à l'arabe : la tentation est d'utiliser **la langue première** à des moments où le maître et l'élève se sentent dans des situations d'insécurité linguistique »*. Nous nous demandons de quel arabe il s'agit et nous doutons fort que le professeur ait recours exclusivement à l'arabe littéraire pour se faire comprendre.

Dans d'autres passages, la confusion apparaît plus nettement :

- en évoquant le fondement éthique de la DC, nous lisons : *« C'est d'abord contribuer à diffuser une culture du bilinguisme ou de la diversité linguistique permettant à chaque apprenant de se situer face à **sa langue maternelle** (en l'occurrence, l'arabe) et par rapport aux autres langues avec lesquelles il est en contact. » (2009 : 10) ;*
- en parlant du fondement didactique, nous lisons : *« Cette prise en compte de **la langue première** est susceptible d'assurer une meilleure transition vers la langue seconde et par là même de réduire l'échec scolaire, surtout dans les cas où la langue seconde est le véhicule d'autres disciplines dans le système éducatif. » (2009 : 11) ;*
- en exposant le fondement psycholinguistique de la DC, nous lisons : *« La langue maternelle constitue le fondement psychomoteur et affectif déterminant de la*

personnalité de l'apprenant sur laquelle l'enseignant en langue seconde peut prendre appui. » (2009 : 11).

Donc, comme nous pouvons le constater, ce guide ne fait pas de différence entre la culture et la langue libanaises et celles arabes, pourtant essentielle car les apprenants ne sont pas forcément en mesure de maîtriser l'arabe littéraire revendiqué à tort comme langue maternelle. Nous devons nous soumettre à la réalité que la L1 enseignée à l'école constitue pour l'élève une langue nouvelle, proche du libanais, mais qui ne lui permet pas tout de même de comprendre un texte écrit, de s'exprimer dans cette langue, comme il le fera dans sa langue maternelle, l'arabe dialectal. Ce côté socioculturel est indissociable de la compréhension de certains concepts véhiculés par la langue seconde ou le FLE. Un travail intéressant serait de concevoir une méthodologie d'apprentissage qui permettrait à l'apprenant de passer de l'oralité à l'oral. L'école ne devrait plus continuer à ignorer cette réalité, voire à sanctionner tout recours à celle-ci comme un tabou.

De ce point découle un autre. La particularité du contexte libanais nous oblige à passer par là. La DC ou la DI veut que l'apprenant passe comme par un pont d'une L1 qu'il ne maîtrise pas à une L2. Ce passage sera-t-il aussi simple qu'un enfant italien vivant au Val d'Aoste et ayant à apprendre le français et l'allemand, toutes langues parentes et présentes ? Bien sûr que non. Le grand défi relevé par cette approche se situe à ce stade : comment harmoniser l'enseignement de deux langues dont le degré de « xénité » est assez élevé à presque tous les niveaux : les graphies et les origines ne sont pas les mêmes, les descriptions grammaticales des deux langues ont connu des évolutions différentes. De surcroît, les référents culturels propres à chaque langue ne sont pas très proches, malgré les relations politico-historiques et culturelles qu'ont connues les deux pays.

Partant de ce qui précède, nous pensons qu'il faudrait repenser le niveau de maîtrise des élèves de la L1 pour pouvoir le prendre par la suite comme un socle ou un appui permettant de passer à la L2 et facilitant les transferts d'une langue à l'autre.

D'un autre côté, le guide insiste sur le fait que le professeur de français prenne en considération les démarches du professeur de la L1. Or, ce propos devrait être immédiatement nuancé : s'agit-il de démarches propres à celle-ci ? S'inspirent-elles de didacticiens arabes ? Sont-elles tellement réussies pour les prendre comme point de départ ? Peut-on confirmer que les élèves libanais s'approprient cette langue ?

In abstracto, le raisonnement paraît logique et solide mais il sera applicable quand on aura répondu à toutes ces questions : en d'autres termes, la DC devra partir de la réalité pragmatique et tenir compte de la complexité de la tâche, due à la diglossie et au manque de références en didactique arabe (souvent trop inspirés des langues étrangères). La DC devrait se baser sur des assises solides et le problème de la L1 est appelé à être problématisé davantage ; d'ailleurs, une partie considérable du travail devrait se faire du côté des enseignants et spécialistes en L1. Notons que la deuxième partie de notre recherche traitera cette question d'une manière plus détaillée à partir de questionnaires et de séances filmées.

Par ailleurs, les concepteurs du guide trouvent que le recours à l'alternance codique dans les classes de langue est à éviter. Ils constatent qu'il y a « *un recours désordonné des enseignants et des élèves à l'arabe : la tentation est d'utiliser la langue première à des moments où le maître et l'élève se sentent dans des situations d'insécurité linguistique : l'usage de l'arabe est, pour eux, tout simplement une solution spontanée de refuge* » et affirment qu' « *il ne s'agit pas non plus de recourir à l'alternance codique en classe, même si cela constitue un fait langagier plus ou moins répandu dans certains contextes socioprofessionnels arabophones.* » (2009 : 12). Il est vrai que les propos avancés sont nuancés (ou atténués) par l'adjectif « désordonné », qui laisserait entendre qu'un recours « ordonné » ne serait pas mal vu, mais la suite de la citation ainsi que l'entité du travail montrent que ce phénomène est considéré comme négatif. D'ailleurs, nous trouvons que les concepteurs adoptent le terme « interférences » au lieu de parler de « transfert » comme l'illustrent ces quelques exemples à l'appui :

- « *les **interférences** entre les deux langues peuvent aussi être prises en compte dans cette orientation convergente.* » (2009 : 11).
- « *Les amorces d'une convergence se manifestent, de façon variable selon les pays, à travers (...) certaines pratiques de l'évaluation des acquis prenant en compte **les interférences**.* » (2009 : 13).
- « *évaluer les acquis et les progrès des élèves en français en identifiant les erreurs dues aux **interférences** et en proposant des remédiassions adéquates.* » (2009 : 14).

En ce sens, nous réalisons que la DC diffère de la DI, qui tolère les alternances codiques et reconnaît l'intérêt porté à ce phénomène. En effet, les concepteurs arabes se placent du

côté des méthodes directes ou du SGAV et n'accordent pas une grande importance aux nouvelles recherches et tendances qui soulignent les apports possibles d'une prise en compte de la L1. Ils sont des adeptes du « tout en langue étrangère » pour des raisons évidentes comme le fait d'exposer l'apprenant le plus possible à la L2, pour reproduire des conditions d'apprentissages qui ressemblent le mieux aux conditions naturelles d'acquisition d'une langue. Il ne faut donc pas réduire encore plus le temps consacré à cette L2 par un recours systématique à la L1 ou LM. Un autre argument peut encore être invoqué par les tenants de cette thèse : la séparation cognitive entre la L1 et la L2 permet d'éviter les interférences et les risques d'avoir recours d'une manière permanente à la langue maternelle pour comprendre et s'exprimer. Ce dernier point est explicité par Bouton qui nous explique que « *L'utilisation de la langue maternelle ou le rappel constant de celle-ci ne peut en effet que favoriser les interférences entre les deux systèmes, paralyser la formation des automatismes dans la langue seconde et compromettre les efforts de l'élève qui n'a que trop tendance à se raccrocher à l'espèce de certitude que représente le recours, pour comprendre, à la langue maternelle.* » (Bouton, 1974 : 366-367).

Remarquons à quel point les termes utilisés sont forts et dotés d'une charge très négative : l'auteur recourt aux verbes « paralyser », « compromettre » pour illustrer cette conception qui a dominé dans les années cinquante à soixante avec l'émergence des méthodes audiovisuelles qui interdisaient tout recours à la traduction dans la langue maternelle, voire toute référence à celle-ci. Les passerelles, ou les intermédiaires facilitant la compréhension dans la classe étaient complètement coupés.

Bizarrement, malgré l'étendue des recherches et leur ancienneté même (Roulet en a déjà parlé dans ces livres datant de 1976 !), le rôle de la LM dans la classe des langues reste jusqu'à présent un sujet à débat qui ne cesse de s'alimenter. Historiquement, l'approche contrastive, développée entre les années 1945 et 1960, était la première à décrire d'une manière fine deux systèmes linguistiques et à les comparer afin de déceler les points communs qui facilitent leur apprentissage et les points divergents qui annoncent les difficultés et prévoient les erreurs. Mais ce travail était resté hors de la sphère de l'école ; d'ailleurs, nous remarquons que, même de nos jours, l'enseignement continue à proscrire la L1 et la considère comme source potentielle d'interférences. Pourtant, nous avons vu supra que cette notion d'interférence est perçue actuellement comme une attestation du processus de construction à l'œuvre chez l'élève dans son trajet de la L1 vers la L2. En d'autres termes,

les diverses contributions montrent que le recours à la L1 sert de dynamique à l'apprentissage et de « *voûte dans la construction des nouvelles compétences.* » (Moore, 2001 : 71). Selon Py, par le biais de l'alternance, l'apprenant passe du statut de la victime (victime des relations entre les deux langues) au statut d'acteur de son apprentissage dans la mesure où il pourrait faire appel à sa LM selon les exigences de la situation. Moore ajoute que l'alternance raisonnée des langues favorise « *chez les apprenants des mouvements de distanciation et d'abstraction qui doivent les aider à mieux mettre en place la construction des concepts.* » (2001 : 71).

Ainsi, il aurait été intéressant que les concepteurs tiennent davantage compte de ces travaux et à notre sens il serait impératif d'approfondir la réflexion sur les alternances raisonnées dans les classes de langue au Liban en tenant compte des tâches à accomplir et des documents à étudier. Comme le note très bien Moore, il s'agirait de s'interroger sur les activités à mettre en place, « *activités susceptibles de favoriser le passage vers la conceptualisation de savoirs qui sont déjà là chez l'apprenant, de les sortir de l'ombre en les rendant objet de la réflexion, et éventuellement apprendre à s'appuyer sur eux pour l'appréhension d'autres contextes linguistiques. Le développement des connaissances métalinguistiques n'est pas ici l'objet final du travail. Il doit permettre la mise en place de processus de facilitation dans la construction de savoirs linguistiques potentiellement transférables d'une langue à l'autre.* » (Moore, 2001 : 75).

Notons enfin le paradoxe qui ressort de cette façon d'aborder le sujet : comment reconnaître dans un premier temps et au niveau méthodologique le rôle indéniable que revêt la langue maternelle, puis vouloir l'interdire sur la scène de la classe de langue seconde ?

Enfin, le dernier point à soulever se rattache à la méthodologie mise en œuvre pour l'application de la PC.

En effet, les fiches que propose le guide suivent deux orientations, l'une linguistique et l'autre didactique. Dans le premier volet, il s'agit de comparer un fait relatif aux systèmes linguistiques de deux langues alors que le deuxième volet propose des activités susceptibles de rendre compte de ce fait.

En outre, ces fiches renvoient à trois domaines : le domaine grammatical, celui textuel et un autre culturel et se conforment au canevas suivant :

- a. *Le titre de la fiche (un aspect grammatical, une activité de lecture, de production orale, de production écrite, un thème culturel...).*
- b. *La compétence visée et les objectifs spécifiques.*
- c. *Des exemples de difficultés récurrentes des élèves et éventuellement l'interprétation de ces erreurs en référence à la langue arabe.*
- d. *L'analyse de la notion en L1 et L2.*
- e. *Quelques présupposés linguistiques et didactiques à la base des activités de formation.*
- f. *Des exemples d'activités que le formateur peut proposer aux enseignants.* » (2009 : 16).

En outre, les concepteurs du guide précisent dans la conception des fiches qu'il s'agira de partir de la démarche comparative et d'y ajouter en corollaire la dimension didactique. D'ailleurs, en explicitant la méthodologie d'élaboration des fiches, ils évoquent l'importance indéniable accordée à la linguistique contrastive ; parlant des formateurs, ils annoncent qu'il faudrait « *les amener à procéder, dans certains cas à la comparaison des systèmes linguistiques ; cette voie est déjà largement frayée par la linguistique contrastive qu'il convient de revisiter : la démarche comparative apporte un éclairage peu tourné vers les implications didactiques ; les fiches tentent d'ajouter une dimension didactique perceptible dans l'identification des difficultés et dans la proposition d'activités de remédiation appropriées.* » (2009 : 15). Or, en analysant de près le contenu des fiches, nous constatons que l'aboutissement de la démarche adoptée ne tient pas assez compte de cette dimension didactique et ne la développe pas d'une manière nette et précise. En effet, nous trouvons que c'est toujours le mot « remédiations » qui resurgit, plaçant ainsi la DC à un niveau largement dépassé. Or, les idées développées supra sur les fondements de la DI nous permettent de déduire que la classe de langue ne devrait en aucun sens représenter un monde limité par les prémonitions et les remédiations, et encadré par des évaluations de tous genres. Les classes de langues devraient être des lieux où l'on peut s'aventurer sur des chemins nouveaux afin de mieux connaître le fonctionnement d'un système linguistique et réussir à se l'approprier.

L'apprentissage de la langue devrait se placer sous le signe de l'exploration du nouveau et non sous le signe de l'erreur.

Afin d'illustrer le mieux nos propos, nous analyserons de près certaines fiches.

La première fiche à voir est celle des « constituants de la phrase ». Deux de ses objectifs spécifiques se rattachent à la linguistique contrastive contre un objectif qui vise à relier les deux premiers à la DC :

- « Identifier les spécificités de la structure de la phrase en français et en arabe par rapport aux difficultés des élèves.
- Définir la fonction de la copule dans la structure de la phrase et faciliter son emploi par l'élève.
- Elaborer des activités d'enseignement – apprentissage et de remédiation pour que l'apprenant utilise correctement les constituants de la phrase française. » (2009 : 21).

Consignes	Modalités de réalisation	Supports
Faire émerger les erreurs des élèves par les enseignants.	Remue-méninges	Copies d'élèves
Faire travailler sur l'interprétation de ces erreurs en insistant sur le type d'erreur (omission, addition, confusion, changement d'ordre,...).	Travail individuel suivi d'une mise en commun collective.	Corpus d'erreurs Tableau
Faire traduire des phrases ou un texte pour faire prendre conscience des erreurs commises par les élèves. Faire comparer les phrases dans les deux langues en vue de découvrir l'ordre des constituants en L1 et en	Travail individuel suivi d'une mise en commun collective.	Corpus de phrases ou texte en L1. Phrases en arabe traduites en L2.

L2.		
Faire découvrir des erreurs dues aux problèmes d'interférence entre les deux langues.	Travail individuel - Puis travail collectif	Phrases en L2 contenant des erreurs d'ordre interférentiel.
Production d'une séquence d'enseignement-apprentissage portant sur la pratique de la phrase à copule en L2.	Travail en groupes - Présentation des travaux - Mise en commun	Papier blanc Transparents vierges

Après avoir recensé les difficultés récurrentes des élèves ainsi que la spécificité de chaque système linguistique en partant d'exemples concrets, ce tableau qui résume le tout reste trop imprécis sur la façon de « didactiser » l'apprentissage de cette notion.

Comme le montre la dernière colonne, l'activité à proposer apparaît sous forme de consigne et les concepteurs ne précisent aucune piste susceptible de conduire les enseignants à élaborer la séquence. Tout se passe comme si les fiches étaient suspendues au moment où la réflexion, dépassant les confins du champ comparatif, devrait s'approfondir et s'affiner. Preuve en est ce tableau qui développe quatre consignes propres à la linguistique contrastive avec, à chaque fois, un support contre un seul rattaché à la PC, comme si préparation de la séquence était tellement rendue évidente suite au travail sur la source des erreurs. Pourtant, c'est cette étape du travail qui mériterait le plus de développement et d'efforts.

Si nous prenons une autre fiche, comme celle des déterminants du nom (les articles), nous trouvons que le mot « remédiation » continue à être le mot d'ordre. Mais cette fois-ci les remarques que nous donnerons se placent au niveau du choix d'une telle notion. Nous savons très bien que les articles en français et en arabe sont souscrits à l'arbitraire des signes. Il n'y a aucune règle grammaticale qui puisse aider l'apprenant à savoir que le mot « maison » est un nom commun féminin ou que le mot [bayt] est masculin en arabe. L'apprenant en est bien conscient. C'est un problème qui se pose donc à chaque fois qu'un individu quelconque aura à apprendre une langue. Ceci fait que les activités proposées par le guide ne peuvent en aucune manière y remédier. En effet, les textes à trous, au même titre que les jeux de rôle, ne peuvent pas combler cette lacune pour la simple raison que l'apprenant ne peut être doté d'un outil solide lui permettant d'éviter la confusion et d'utiliser à bon escient l'article.

Cette même remarque peut se faire sur la fiche qui suit, celle des groupes prépositionnels. Nous sommes largement consciente de la difficulté que représentent les prépositions en français, et nous nous permettons même de dire que parfois nous, comme certains professeurs de langue, hésitons dans l'utilisation d'une préposition ou d'une autre pour ne pas dire nous trompons. Ne pouvons-nous pas lire dans certaines copies d'examens « repérez **du** texte » au lieu de « repérez **dans** le texte » ? Faisons-nous toujours attention à la différence entre « ce livre est **à** toi » et « ce livre est **pour** toi » ? La liste semble interminable. Et pourtant, malgré la délicatesse que peut soulever cette notion, le guide propose des exercices lacunaires ! Sur quel outil l'apprenant s'appuiera-t-il ? A quel niveau ce travail se fera-t-il ? Rien de cela n'est précisé.

Ces fiches représentent dès lors quelques défauts majeurs : elles ne précisent pas à quel niveau cette notion ou cette autre sera traitée et ne suggèrent pas des pistes qui permettent aux enseignants de frayer une voie bien tracée dans le champ de la DC. D'autre part, les activités ne favorisent pas un travail sur le métalangage, élément fondamental dans cette approche. Pour les autres fiches qui se rattachent aux thèmes et à la typologie, les mêmes lacunes peuvent être repérées. Il nous semble qu'une partie du problème réside dans le choix de la pédagogie de remédiation adoptée dans l'élaboration de ces fiches et dans son acception.

En effet, la pédagogie de la remédiation met en place un dispositif plus ou moins formel qui fournit à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage susceptible de combler ses lacunes, diagnostiquées lors d'une évaluation. Les enseignants ont alors recours à différentes propositions pédagogiques. Mais pour que l'enseignement soit efficace, les activités doivent être sensiblement distinctes des méthodes appliquées lors de la phase d'enseignement : l'enseignant peut, par exemple, se baser sur des documents audiovisuels, informatiques, il peut opter dans certains cas pour un travail en petits groupes et dans d'autres pour un enseignement individualisé, etc. C'est pour ces raisons que cette pédagogie a une relation intrinsèque avec la pédagogie différenciée. En outre, il s'agit de placer les élèves dans des situations adaptées à leurs besoins pour qu'ils soient en mesure de corriger eux-mêmes leurs erreurs. Dès lors, l'enseignant est appelé à diagnostiquer les erreurs et les difficultés dans un premier temps et à devenir un guide et accompagnateur dans un second temps. C'est à lui d'affiner les procédures de remédiation pour mener l'élève à identifier lui-même son erreur grâce à la mise en place d'une stratégie qui se développe en trois temps :

- a. L'élève doit reconnaître la nature de son erreur, en toute autonomie à partir d'une liste : par exemple, son erreur est-elle une erreur de repérage de données dans la consigne, un oubli d'une connaissance, ou une utilisation incorrecte de celle-ci ? etc.
- b. Une fois la première étape franchie, l'élève doit réussir à traduire l'erreur en apprentissage à réaliser. En fait, la catégorisation des erreurs permet à l'élève de déduire les démarches par lesquelles il est passé lors de la réalisation de la tâche demandée et l'amène ainsi à prendre conscience des apprentissages encore à réaliser, et à être plus actif dans la construction de ses propres nouveaux savoirs.
- c. La dernière phase est la plus importante : elle consiste à engager l'élève dans le processus d'apprentissage par le biais de la correction qui sera comme une sorte de renforcement de la prise de conscience dans la mesure où il corrigera à la fois l'erreur et la démarche.

Partant de tout ce qui précède, nous aurons tendance à dire que la « perspective actionnelle » serait la mieux adaptée à la mise en application de la convergence dans la mesure où elle favorise les articulations des apprentissages et aboutit à un projet. Nous aurons l'occasion de revenir en détail sur ce point dans la dernière partie de notre travail quand il s'agira de justifier l'approche retenue dans l'élaboration de nos séquences.

La place de choix occupée par la DI tient donc à l'émergence de multiples travaux ayant tablé sur son apport fonctionnel ; les enjeux de cette pratique pourraient être présentés grosso modo de la manière suivante : les fiches du guide ne tiennent pas compte de tous ces points ou ne les éclairent pas assez. Nous pouvons constater que les activités proposées parfois (jeu de rôle, textes à trous...) ne sont pas très variées : on ne parle pas d'un document authentique (documentaire, chanson, film, etc.). Il serait judicieux de même de noter qu'il faudrait qu'elles « fassent sens » aux yeux des élèves, qu'elles les mettent face à une situation problème qui les aidera à détecter leurs erreurs ou face à une situation dont les finalités communicatives et même sociales sont perceptibles à eux. Or le travail que propose le guide est essentiellement fait par le maître et le rôle des élèves est relégué au second rang. Pourtant, le métalangage omniprésent au cœur même de la DC devrait les amener à s'interroger sur les formes du langage les plus appropriées pour exprimer leurs intentions communicatives. En d'autres termes, les outils grammaticaux ne sont pas à séparer des problèmes communicatifs !

En guise de conclusion, nous empruntons à Patrick Dahlet ces mots qui semblent résumer ce que nous entendons dire : « *un enseignement intégré de langues ne définit pas seulement un espace de remédiation méthodologique mais un espace de variations à construire, dont l'extension est comprise entre l'englobement (intégrer dans, inclure) et la pluralisation (s'intégrer à, s'insérer). Ainsi intégrer ce n'est pas seulement intégrer dans, avec la part de conformation que comporte cette orientation. C'est aussi s'intégrer à, avec la part de distinction que comporte le déplacement d'un sujet vers un objet.* » (2001 : 29).

Il serait maintenant temps d'exposer deux expériences marquantes d'une mise en place de la didactique intégrée : il s'agit du cas du Val d'Aoste et de la Bivalence au Brésil.

Chapitre 6 : Didactique Intégrée au Val d'Aoste et Bivalence au Brésil : arrêt sur deux expériences intéressantes

La DI ou ce que d'autres se plaisent à appeler la DC, la PC ou la Bivalence, se construit autour d'une préoccupation centrifuge qui resurgit des grandes orientations actuelles de la didactique des langues : le contact, le rapprochement et l'« intégration » entre les orientations méthodologiques et les pratiques d'enseignement des langues maternelles et des langues étrangères. Le foisonnement des expériences à travers le monde répond aux demandes des responsables éducatifs et concepteurs de programmes. L'indéniable dynamique de connaissance que cette approche engage nous permet de tirer profit de ses réalisations concrètes. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à exposer deux expériences d'une mise en application de la DI qui nous serviront de tremplin dans la partie pratique. Nous nous influencerons des démarches adoptées, des stratégies proposées et nous les adapterons au contexte libanais qui représente en filigrane certaines ressemblances avec le leur. Il s'agit du cas du Val d'Aoste et de la Bivalence au Brésil.

1. Le Val d'Aoste

Le Val-d'Aoste, qu'on appelle également la Région autonome de la vallée d'Aoste se situe dans le nord-ouest de l'Italie, à la frontière de la France et de la Suisse. C'est une région de montagnes, limitée au nord par le canton du Valais (Suisse), à l'ouest par la Savoie (France), au sud et à l'est par la région du Piémont.

Le Val d'Aoste (désormais VDA) n'échappe pas à la règle selon laquelle la situation sociolinguistique d'une région reflète à la fois son histoire et les caractéristiques sociétales d'une époque donnée. En effet, quand la loi constitutionnelle de 1948 a accordé à cette région son autonomie, l'italien et le français sont devenus deux langues officielles. Mais ce bilinguisme officiel dissimule une réalité multilingue plus complexe et plus riche. Le VDA est une région au sein de laquelle se côtoient plusieurs langues : en plus de l'italien qui vient au premier rang, et le français, il existe des langues régionales plus ou moins endogènes comme le franco-provençal, le walser et le piémontais, et des langues allogènes comme le vénitien et le calabrais.

L'originalité de cette situation géo-socio-politique ainsi que sa complexité rendent l'école valdotaine un véritable observatoire pour les didacticiens qui s'intéressent au bilinguisme. En effet, l'école valdotaine opte pour un bilinguisme précoce et renonce ainsi à certains principes binaires comme les considérations du type une école = une langue, ou même une langue = une discipline. Le curriculum adopte l'italien et le français dans toutes les disciplines et dans toutes les activités didactiques. L'originalité des enseignants valdotains réside dans leur compétence à enseigner dans deux langues : l'italien et le français, répartis en nombre égal d'heures et enseignés parallèlement comme matières scolaires dès la maternelle. L'anglais vient s'ajouter à cet éventail de langues à partir de la première année de l'école primaire.

Il va sans dire que c'est ce contexte de multilinguisme diffus qui a incité des équipes de recherche-action, il y a plus de trente ans, à expérimenter la mise en place d'une DIL à l'école moyenne. Les prémices de cette réflexion ont germé dans les années 90 avec le soutien continu de l'IRRSAE (Institut Régional de Recherche, d'Expérimentation et de Recyclage Éducatifs). En regroupant des enseignants d'italien, de français et d'anglais, il fallait réfléchir sur les moyens d'harmoniser les enseignements linguistiques de manière à ne pas alourdir l'ensemble du cursus et le rendre plus dense. En effet, l'IRRSAE, conscient de la place qu'occupe l'enseignement des langues dans le curriculum de la *scuola media* (l'école moyenne), s'est inscrit de former les enseignants à une méthodologie susceptible de mettre en avant la cohérence d'ensemble de ces langues. Il a eu donc recours à des formateurs-consultants, détachés de l'enseignement, qui se sont bornés à réfléchir sur les moyens d'intégrer ces enseignements linguistiques ainsi que sur les méthodologies à mettre en place pour leur réalisation. Ainsi, dans ce processus d'innovation bilingue, les expérimentations étaient toujours accompagnées d'initiatives de formation en cours de route, et consolidées par un suivi théorique, didactique et méthodologique. Ce suivi fournissait aux groupes enseignants un appui ponctuel et répondait aux besoins du projet à réaliser. Ce personnel mettait à disposition et même parfois élaborait un matériel didactique qui servait de support aux enseignants. Dès lors, le lien qui s'est tissé entre les enseignants-chercheurs et les formateurs-experts, a amplement favorisé l'intégration entre la théorie et la pratique, réalisée sur le terrain. Nous considérons qu'une telle formation est d'une importance indéniable pour tous les pays qui cherchent à expérimenter la réussite de la DIL, notamment le Liban. Ce projet de grande envergure devrait englober un ensemble de réflexions, de savoirs et de savoir-faire pour concrétiser les pratiques de la DIL.

En outre, la confrontation à l'altérité par le biais du métissage des générations, des expériences, ainsi que des différentes formations a largement enrichi le recadrage épistémologique, didactique et méthodologique de cette innovation. A cela s'ajoute l'introduction de l'anglais qui a modifié la place du français dans les représentations des enseignants : en se référant à l'anglais, ayant le statut d'une langue étrangère, le français leur est apparu plutôt comme une langue seconde, beaucoup plus présent dans le paysage linguistique du VDA.

Suite à ces préparatifs et à ces recherche-action, les programmes de l'Etat adoptent depuis 1994 la DIL comme orientation méthodologique. Sous le titre de « *Didactique intégrée* » nous lisons dans ces programmes les exigences d'une telle approche et les compétences à travailler :

« L'éducation bilingue et l'enseignement de la langue étrangère exigent une harmonisation des didactiques afin que les élèves vivent une expérience cohérente de formation linguistique.

Il en découle l'exigence d'adopter une didactique (...) soucieuse des dynamiques des phénomènes linguistiques et de communication et qui se réalise au moyen de stratégies et de niveaux diversifiés d'intégration.

Il importe donc de valoriser et d'exploiter le patrimoine linguistique que l'élève a acquis (...);

La didactique intégrée de l'italien, du français et de la langue étrangère implique une organisation cohérente des compétences linguistiques agencées comme suit :

- compétence de communication : enrichissement et affinement des capacités d'expression et d'argumentation des élèves ;

- compétence métalinguistique : conscience du fonctionnement de la langue et de ses modalités d'apprentissage. L'intégration comparative des enseignements linguistiques rend plus harmonieux et renforce l'apprentissage de chaque langue et favorise le transfert des compétences acquises dans chacune d'entre elles ;

- *compétence textuelle : enrichissement de la maîtrise des différents types de textes. L'objectif est transversal par rapport aux autres domaines disciplinaires du fait que tous les enseignements utilisent des typologies textuelles diversifiées. Une bonne compétence textuelle permet d'utiliser tant la langue française que la langue italienne comme outils d'apprentissage ;*

- *dimension cognitive : l'emploi élargi des langues dans la formation du savoir facilite et active de transferts cognitifs réciproques.* » (Cité par Cavalli, 2005 : 196).

Ce passage peut être considéré comme la toile de fond commune à tous les contextes ; il pourra constituer un point de départ pour une mise en place d'une DIL. Chaque pays aura à adapter le contenu d'une telle ou telle compétence en fonction des particularités des langues à enseigner. D'ailleurs, nous nous servons de ce passage comme levier pour élaborer nos séquences.

En partant des finalités de la DI telles qu'elles ont été développées dans les chapitres précédents, les professeurs du Val d'Aoste ont dressé une liste d'objectifs pour les élèves et pour les professeurs afin de mieux concrétiser ces finalités.

Parmi les objectifs cognitifs et linguistiques fixés pour les élèves, nous trouvons qu'il s'agit essentiellement de créer dans les classes une ambiance plurilingue motivante, évitant les redites. Il s'agit également de mettre en œuvre des situations sécurisantes favorisant l'apprentissage des langues (l'alternance codique est encouragée, l'erreur n'est pas sanctionnée, etc) et incitant l'apprenant à une réflexion métalinguistique. Les professeurs cherchent de même à enrichir le lexique de l'apprenant, à le sensibiliser aux emprunts et à développer chez lui l'expression orale.

Du côté des enseignants, les objectifs visent entre autres :

- *« un développement systématique et intégré du curriculum de l'aire linguistique (cohérence, efficacité, économie) ;*
- *Un partage et une intégration d'objectifs cognitifs et linguistiques à l'intérieur de séquences d'apprentissage communes ;*

- *Un transfert de stratégies et d'acquisitions de type linguistique et pragmatique d'une langue à l'autre (curriculum allégé) ; » (Cavalli, 2005 : 203).*

Dans les trois degrés scolaires dans lesquels elle a été appliquée, cette éducation bi-plurilingue a opté pour l'approche socioconstructiviste, basée sur la pédagogie du projet et sur l'interdisciplinarité. Les deux langues co-officielles ont constitué un outil transversal pour l'enseignement d'autres matières ; leur emploi se faisait par tous les enseignants, pour toutes les matières, et dans toutes les activités. Pour cela, il était impératif d'envisager une configuration organisationnelle permettant aux différents professeurs de se réunir et de travailler en commun. La programmation commune a favorisé l'expérimentation de l'intégration d'une manière concrète et rigoureuse. Elle a également donné lieu à des réflexions sur certains observables comme :

- *« les tensions entre langue et discipline, entre apprentissage linguistique et langagier et construction de connaissances disciplinaires, entre langage "ordinaire" et langage spécifique ou scientifique dans les disciplines "dites" non linguistiques, entre les actions du professeur de langue et celles du professeur de discipline ;*
- *d'un autre côté, les effets – intentionnels ou non – de l'alternance des codes dans les interactions, sur les processus d'enseignement et, surtout, d'apprentissage;*
- *d'un autre côté encore, ce qui caractérise de façon spécifique un enseignement bilingue et, dans la mesure du possible, ce qui peut en constituer la plus-value. »*
(Cavalli et Chanu, 2010 :159).

Retenons que cette réforme n'a pas encore pleinement abouti. Après avoir œuvré dans le cadre de la maternelle, le primaire et le secondaire du premier degré, actuellement, le même cheminement est adopté pour faire une réforme au niveau du secondaire du deuxième degré et les expériences à l'éducation bi-plurilingue ont déjà été lancées dans plusieurs établissements.

Finalement, sachons que malgré le long cheminement des expérimentations et des formations au VDA, malgré l'énorme acquis théorique et conceptuel relatif à la DIL, et

malgré la rigidité de la démarche expérimentale, cette approche est malheureusement confinée dans de petits groupes d'enseignants conscients du changement qui s'est opérée au niveau de l'enseignement/apprentissage des langues et de la nécessité de modifier les stratégies et les méthodologies. Les chercheurs et spécialistes au VDA, trouvent du mal à diffuser ces nouveaux concepts et ces nouveaux acquis. La question qui se pose dès lors dans ce contexte c'est comment faire évoluer le bi-plurilinguisme, voire assurer sa survie si le corps enseignant ne jouit pas d'une certaine forme de mobilité, une mobilité qui l'incite à partager son expérience avec les autres, à exporter ses expertises à d'autres régions et pays, à les confronter à d'autres contextes. Voici un défi à relever auquel vient s'ajouter une série de problématiques liée à la DIL : l'école valdotaine repense actuellement la valorisation des langues des apprenants qui viennent d'autres régions et d'autres pays. Elle cherche à accueillir leur langue et leur culture et même elle va jusqu'à penser à valoriser des variétés de langues. De ce point découle un autre défi : comment tenir compte du répertoire linguistique de ces apprenants pour qui l'italien sera une L2 et le français une L3. Enfin, une des préoccupations majeures des responsables valdotains est l'introduction du francoprovençal, en tant que langue patrimoniale dans le cursus scolaire.

A partir de ce qui précède, nous pouvons dire que l'expérience du bi/plurilinguisme au VDA est une expérience riche, qui s'est frayée un chemin vers la DIL il y a plus de trente ans et qui mène une lutte acharnée pour modifier les représentations, pour repartir à nouveau les rôles, transformer les pratiques et mettre en place cette démarche comme une évidence.

2. La Bivalence, un projet exceptionnel

L'expérience de la Bivalence au Brésil se distingue des autres expériences conçues en situation bi-plurilingue. En effet, l'enseignement intégré du portugais LM (désormais PLM) et du français LE part de la conviction qu'il est possible, voire fructueux de rapprocher - dans le contexte brésilien- l'enseignement de ces deux langues qui ne coexistent pas en dehors de l'école. Cette conviction de faisabilité se base sur une volonté politique consolidée par des partenaires français et brésiliens et vise à améliorer qualitativement l'enseignement du PLM et à promouvoir l'offre du FLE. Ce projet a vu le jour suite à une offre de coopération linguistique : il s'agissait au départ d'une bivalence institutionnelle dans la mesure où il était question de mettre en forme un échange des savoirs entre le PLM et le FLE : les professeurs

licenciés étaient appelés à transférer des références méthodologiques des départements de français des universités brésiliennes. La Bivalence a pris forme en mai 1992, à Belo Horizonte lors d'un symposium réunissant des enseignants et chercheurs brésiliens en FLE et des attachés linguistiques. Cette coopération franco-brésilienne a suivi plusieurs courbures et s'est efforcée de réorienter deux autres projets discutés au symposium (un projet multi-groupes et un projet formation intégrée en langues, abrégé en FIL). Suite aux discussions d'ordre méthodologique et épistémologique, la Bivalence est passée par la suite aux approfondissements théoriques. La systématisation des pratiques était devenue de plus en plus présente après les expérimentations menées par différentes équipes formées à l'échelle du pays.

C'est un projet qui a favorisé l'émergence d'une catégorie d'enseignants titulaires d'une double qualification FLE et PLM. Sur ce, par le biais de la multiplicité des sessions de formations, il les a largement sensibilisés à l'intérêt de la DI et les a poussés à élaborer des matériaux d'apprentissage bien articulés.

Dahlet souligne que c'est un « *projet sans équivalent* », « *un projet qui ne ressemble à aucune expérience directement comparable, aussi bien par le contexte dans lequel il se spécifie que par la nature et les fondations de la démarche alternative qu'il propose.* » (Dahlet, 2001 : 25). Cette distinction est d'autant plus accentuée par l'unicité de la formule « Bivalence » qui concerne particulièrement le contexte brésilien. C'est un contexte marqué par trois facteurs majeurs que les chercheurs ont pris en considération avant de mettre en place ce processus d'intégration. Le premier élément est lié au système éducatif brésilien qui souffre dans sa mission de scolarité elle-même (manque de formations, de rémunérations de professeurs, manque d'équipement, etc.). Le deuxième facteur se rattache au statut du français comme langue étrangère contrairement aux autres contextes où le français est plutôt langue seconde. En effet, cette langue qui n'est pas employée hors du cadre scolaire « *oblige la bivalence à s'auto-engendrer totalement, comme unité reconnaissable, dans l'espace scolaire où elle existe.* » (Dahlet, 2001 : 26).

Enfin, le dernier point qui caractérise le contexte brésilien se résume par l'absence de cohabitation de plusieurs langues à parler.

Dès lors, en partant de ces conditions, les chercheurs et didacticiens œuvrèrent pour contextualiser le projet et puisèrent leur source dans deux champs référentiels à savoir la méthodologie du FLE d'une part et celle du français instrumental, d'autre part (qui accorde la plus grande importance aux stratégies de compréhension de l'écrit spécialisé ou non-spécialisé).

De ces constatations découlent les principes directeurs fondamentaux qui régissent le processus d'intégration didactique du PLM/FLE que Dahlet regroupe en trois. Dans son article au titre significatif « Langues distinctes et langage mutuel » paru en 2001, l'auteur évoque trois directions qui tiennent compte des orientations politiques et éducatives à savoir la rupture des ruptures, les nécessaires décompositions et la construction ou la conscience de langage. En effet, pour cet auteur, la DI présente un « *espace de variation à construire.* » (2001 : 21). La construction se réalise ainsi à partir de trois principes :

a. La rupture de ruptures :

L'intégration ne doit pas œuvrer dans le sens d'une fusion ou d'une complémentarité ; sa démarche devrait constituer une véritable dynamique d'organisation des différents niveaux : « *un continuum de rupture de ruptures* ». C'est une rupture à l'égard de cette dialectique fusion / complémentarité entre les enseignements des deux langues. La fusion est rejetée parce qu'elle représente certains défauts majeurs : elle élimine les différences entre les entrées propres à la L1 et celles caractéristiques de la L2, elle « *symétrise les pôles et replie la démarche sur des juxtapositions.* » Dès lors, en neutralisant les différences, la fusion empêche qu'il y ait un « *approfondissement de la relativité langues/réalité.* »

De son côté, la complémentarité a cet inconvénient de séparer la dimension linguistique de la dimension communicative qui sont difficilement dissociables.

L'auteur conclut par conséquent que le processus d'intégration ne doit pas se réduire aux divergences et aux convergences. Il doit dépasser ce conformisme réducteur et « *privilégier une combinatoire de ruptures, qui garantisse des harmonisations, des seuils d'évolution, des adaptations collectives ou des réalisations personnelles, en marquant continûment les discontinuités... rupture de ruptures dont celle, radicale, qui consiste à coordonner les enseignements de L1 et L2 par des processus dépendant récursivement de l'apprentissage de*

l'une et l'autre langue pour des sujets et au sein d'institutions dans l'esprit desquels L1 a nécessairement une valeur cognitive et formative considérablement plus importante que L2. » (2001 : 30).

b. Les décompositions

De ce premier principe découle un autre, celui de décomposition. Face au cloisonnement qui empêche tout rapprochement entre les langues, Dahlet appelle à décomposer les objectifs généraux de chacune d'elles d'une manière à ce qu'ils englobent les trois versants, communicatif, culturel et réflexif. Aussi élémentaire soit-elle, cette décomposition garantit la construction d'un enseignement intégré conçu *« comme une combinatoire de périodes et de séquences d'intégration, plus ou moins suivies en fonction du découpage institutionnel des programmes, alternativement régulées par l'inter-apprentissage en PLM et FLE de l'un de ces trois objectifs (...) C'est ainsi qu'on pourra avoir des séquences communicatives axées sur la reprise / rupture au ralenti en FLE de contenus et / ou de procédures communicatives investies en PLM, sur un retour aux problèmes de communication rencontrés en PLM à partir de l'éclairage du traitement des déséquilibres discursifs en FLE, ou de la répartition des apprenants en groupes d'affinités, amenés à produire des textes sur un même sujet, tour à tour en portugais et en français et, pourquoi pas, en parler bilingue. »* (Dahlet, 2001 : 31).

c. La construction ou la conscience du langage

En effet, les décompositions en objectifs communicatifs, réflexifs et culturels s'unissent dans une même optique, celle de la *conscience de langage* que l'enseignement du PLM et du FLE doit faire apparaître. Cette notion reprend d'une manière ou d'une autre ce que L. Dabène désigne par « conscience langagière », tout en lui ajoutant une dimension éthique : elle permet de décrypter les enjeux éthiques et sociaux du langage. C'est une *« conscience en langage...une conscience de son économie symbolique et de l'égale pertinence de la diversité de ses agencements d'une langue à l'autre, pour apprendre à vivre de nouvelles communautés de liens. »* (Dahlet, 2001 : 30).

D'ailleurs, les travaux dans l'optique de la Bivalence ont accordé une attention particulière aux activités métalinguistiques ; ces activités proposées constituent des exemples enrichissants et des modèles applicables dans les classes. Elles visent entre autres à démontrer

que les « *activités réflexives de type métalangagier* » représentent « *le lieu par excellence de rapprochement entre la LM et la LE* » (Chaves da Cunha, 2001 : 46) : en fait, le recours à un métalangage commun et la focalisation du travail sur les aspects pragmatiques de la communication a cet avantage de ne pas dissocier la dimension métalinguistique et l'objectif communicatif intrinsèque l'un à l'autre et fondamental dans toute classe de langue. Nous pouvons donner à titre illustratif l'exemple d'une fiche¹⁴ que propose Chaves da Cunha et qui répond aux critères cités supra. L'activité consiste à diviser la classe en deux groupes, et à leur donner des consignes concernant des tâches communicatives : pour le premier groupe, ces consignes sont formulées en français et pour l'autre elles le sont en portugais. Chaque groupe doit réaliser l'activité dans la langue considérée. Cette activité débouche par la suite sur une comparaison des réponses données dans les deux langues, et sur des déductions quant aux raisons pragmatiques qui définissent les choix langagiers opérés.

Enfin, sur le plan didactique, la Bivalence a d'abord ouvert la voie aux recherches-action, en incitant les responsables à déplacer les principes directeurs du projet : d'une simple transposition méthodologique du FLE et du français instrumental dans celle du PLM dans le but d'agir sur celle-ci et sur ses cadreurs, la Bivalence a réussi à mettre en place un processus d'intégration réciproque des didactiques du PLM et du FLE qui repose sur des principes qui guident les enseignants dans leur démarche : il s'agit

- « *de considérer les apprenants ... comme des sujets capables de prendre en charge leur apprentissage ;*
- *d'envisager l'enseignement/apprentissage de la LM et de la LE comme « un processus unifié », ce qui implique un travail d'harmonisation des conceptions théoriques... ;*
- *de ne pas dissocier usage de la langue et réflexion, verbalisée ou non, sur celle-ci...;*
- *de veiller à ce que la part accordée à l'observation et à l'analyse se fasse dans le cadre d'activités significatives visant la maîtrise des savoir-faire tant en LM qu'en LE. »* (Chaves Da Cunha, 2001: 41).

¹⁴ Par exemple : « Vous dinez chez des amis. La maîtresse de maison vous propose de reprendre d'un plat que vous n'avez pas du tout apprécié. Que lui dites-vous ? Pourquoi ? » (Caves da Cunha 2001 : 51).

Le métalangage est ainsi conçu comme un moyen d'apprentissage et non pas comme un but en soi. C'est un moyen qui permettra à l'apprenant de produire des textes écrits ou oraux tout en respectant les règles de fonctionnement linguistiques en question.

En guise de conclusion, la présentation de ces expériences nous donne à réfléchir à la fonction du métalangage dans l'appropriation du langage, un métalangage dans sa double dimension réflexive et communicative.

Terminons par une pensée de Dahlet qui résume les enjeux, les défis et les vertus de la DI « *Quand on les apprend, loin d'être des barrières et des clôtures, les distinctions de langues sont à leurs frontières des lieux de relation à l'altérité. Mettre en contact, à l'interface des enseignements de L1 et de L2, des éléments étrangers, sans les faire taire : voilà peut-être la mission en même temps que la difficulté majeure de la proposition de didactique intégrée, si elle veut inscrire la question de l'éducation au langage dans le cadre multilinguistique et culturel de demain.* » (2001 : 35).

Conclusion de la première partie

La nébuleuse des classifications et des concepts qui sillonnent les taxonomies en matière d'enseignement-apprentissage des langues accuse une pléthore d'affinités linguistiques : dans le but d'amoindrir les tendances réductionnistes et afin de ressourcer une approche unifiée dans la pluralité, nous avons tenté de prendre en ligne de compte les étapes ayant jalonné l'instauration et l'applicabilité de la DI. Un souci constant s'avère crucial, celui d'enrayer la confusion entre les différents paramètres relatifs au plurilinguisme.

Au terme de ce parcours conceptuel, il nous paraît donc judicieux de reprendre le fil conducteur de la naissance et de la contextualisation de la DI. Le premier chapitre nous a permis de comprendre le tournant décisif qui s'est imposé en Europe et partout dans le monde à l'aube du troisième millénaire : en effet, pour répondre aux défis de la globalisation du monde du XXI^{ème} siècle, et plus précisément au défi de la pluralité, le Conseil de l'Europe ainsi que le CECR, œuvrèrent pour la valorisation et la promotion du plurilinguisme. Conscients de la diversité inhérente à l'école et à la société, ils menèrent des réflexions sur les moyens d'intégrer dans le quotidien scolaire cette diversité linguistique et culturelle.

La compétence plurilingue, incarnant des valeurs humanistes est venue contrebalancer des idéologies unilingues, qui étaient profondément enracinées dans les représentations sur le langage. Le bilinguisme était considéré comme un handicap ou comme une surcharge cognitive. Ce n'est que vers la seconde moitié du XX^{ème} siècle, que différentes études menées essentiellement au Canada vinrent réfuter ces idées reçues et ces appréhensions. Mieux encore, par un renversement des paradigmes, les recherches montrèrent que le monolingue constituait une déviation de la règle, voire une maladie et que l'enseignement plurilingue était le remède. Parmi les atouts d'un bilingue, se trouvent consacrées les vertus suivantes : sa disposition à une meilleure sensibilité communicative, et une meilleure compétence analytique.

En outre, après avoir exposé la pléthore terminologique qui caractérise les trois concepts de bilinguisme, de multilinguisme et de plurilinguisme, un arrêt d'image sur les quatre approches plurielles visant le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle à l'école, a permis de déceler les caractéristiques de chacune par rapport à celle retenue dans notre travail à savoir la DI. Nous nous sommes basée sur le CARAP qui est un référentiel qui

coordonne les mises en synergie et les finalités de ces approches. Nous avons notamment souligné le fait que malgré les différences propres à chacune d'elles, ces approches mettent en avant des compétences valables quelles que soient les langues et cultures considérées : en effet, elles se caractérisent entre autres par leurs dimensions transversales, par le transfert de compétence et l'ouverture à l'autrui : l'intercompréhension propose un travail parallèle englobant plusieurs langues, en exploitant l'atout de proximité ; l'éveil aux langues favorise une exposition critique à des langues et cultures que l'école n'a pas l'intention d'enseigner, dans l'optique d'encourager le développement de la pluralité ; et la didactique intégrée incite l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues connues ou en cours d'apprentissage.

Dans le deuxième chapitre, nous nous sommes bornée à définir la DI, à étudier son évolution et à déceler ses aspects opérationnels et pragmatiques ainsi que ses critères de réussite. La constellation des nominations montrent que c'est un concept encore en gestation. Malgré son ancienneté, les tentatives de conceptualisation et les réflexions sur les critères de sa réussite continuent à intéresser les didacticiens. Inspirée des recommandations du symposium tenu à Turku, la DI repose sur un décloisonnement des apprentissages et sur leur intégration. Par ce mot, nous entendons l'harmonisation de l'apprentissage et son rejet de « compartimentation ». La DI qui se tient sur des assises solides invite l'apprenant à réfléchir sur le fonctionnement des langues, sur les ressemblances et les divergences entre l'une et l'autre. Une coordination efficace entre les enseignants est impérative.

Par ailleurs, le troisième et le quatrième chapitres furent une occasion d'exposer en quoi consiste la PC, telle qu'elle a été appliquée au Mali et en quoi elle diffère de la DI. Les fondements théoriques de la PC ainsi que les différentes failles qu'elle représente nous ont permis de justifier notre choix terminologique qui est la DI et de mieux cerner son essence. Le tableau récapitulatif proposé par Maurer esquisse une mise au point au niveau de la conception générale de l'apprentissage des langues, de la conception de la progression, la réflexion sur le fonctionnement des langues et sur le développement des compétences de communication écrites.

Dans le cinquième chapitre, nous avons ramené le concept de la DI au contexte libanais. L'étude critique du document qui explicite le choix de la PC et qui propose des fiches était une étape centrifuge dans cette partie. Les failles que nous avons pu relever ont montré que le

concept, dans son acception actuelle, présuppose un intérêt et un chantier d'approfondissement. Nous nous sommes essentiellement arrêtée sur le problème de l'alternance codique, du transfert et de la pédagogie de remédiation et nous avons confronté ces notions aux principes de la DI.

Enfin, le dernier chapitre, consacré à la présentation de deux expériences réussies de la mise en place de la DI, a constitué une occasion pour exposer les points que nous comptons reprendre dans la troisième partie de notre travail, en les adaptant évidemment au contexte libanais.

Nous tiendrons compte par exemple, des différentes compétences, celle de communication, celle métalinguistique et celle textuelle ainsi que de la dimension cognitive dans notre mise en place de la DI. Nous nous baserons également sur les principes de la Bivalence (l'apprenant prend en charge son apprentissage, l'enseignement des deux langues est un processus unifié, etc.).

Voici en bref les principales idées développées au cours de cette partie théorique qui a tenté de retracer les prémices et les vecteurs de l'implantation de cette approche intégrée. Dans ce sens, elle devrait constituer en quelque sorte un puissant levier pour sa mise en place au Liban.

Il serait temps maintenant d'étudier de près l'état des lieux au Liban pour mieux comprendre le contexte dans lequel elle s'implantera.

Vers une analyse du terrain libanais :
gageure de l'intégration et failles du
bilinguisme

Chapitre 1 : Les entours sociolinguistiques et éducatifs libanais

« Nommer une langue n'est pas un acte anodin, car de la sorte, on lui assigne une place dans le concert des langues présentes dans un pays, et par le moyen d'un qualificatif, « langue ancienne», « langue moderne », « langue nationale », etc., ou d'une apposition, « français, langue maternelle», « français, langue étrangère », on l'inscrit dans un univers de relation ou de fonctions qui renvoient à des catégorisations de nature très variées, souvent hétérogènes, mais toutes chargées de sens. » (Vigner, 2003 : 153).

Ces paroles empruntées à Vigner résument le concept de « langue » tout en soulignant à quel point il n'est jamais neutre ; il est toujours subjectif. La prise en compte des caractéristiques propres à chaque contexte s'avère indéniable dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue. Tout dépendrait, entre autres, du degré de rapprochement de la langue enseignée et de la langue cible, de la connaissance du terrain culturel de cette langue et des objectifs visés dans l'enseignement. Par exemple, on n'enseignera pas le français à un Français comme on l'enseignera à un Libanais francophone ou à un Libanais anglophone. En effet, la compréhension fine de chaque contexte linguistique, social, pédagogique et culturel permet de mieux cibler et d'une manière plus efficace et plus réaliste, évidemment, l'enseignement/apprentissage d'une langue. Ainsi, pour pouvoir appliquer la didactique intégrée et tester ses résultats, il est indispensable d'aborder au préalable l'image de la réalité éducative et sociolinguistique au Liban. L'approche ne prendra sens et importance que si l'on part du contexte sociolinguistique et historique dans lequel évolue l'apprenant libanais : en effet, il est essentiel de décrire ce cadre avant de parler des stratégies d'enseignement appliquées dans les classes ; il s'agit de bien comprendre les paramètres locaux entrant en jeu : le niveau des élèves d'une classe déterminée varie d'un pays à un autre, et même à l'échelle nationale, selon les diverses communautés : toutes les écoles ne sont pas standardisées et donc n'ont pas le même niveau. Les critères sont nombreux. La différence s'avère significative selon les objectifs fixés, leur clarté, et leur niveau. Le clivage entre les niveaux dépend également du nombre d'heures accordées à l'enseignement de la langue, dès le préscolaire et à l'enseignement des matières

scientifiques dans cette langue. Le niveau des élèves varie aussi selon que les élèves suivent leurs études dans une école publique où le système éducatif est entièrement organisé et contrôlé par l'Etat ou s'ils font partie d'un système éducatif privé qui vise à développer leur personnalité dans un climat de pluralisme. Il s'agirait donc de situer les élèves dans leur environnement, de parler du pluralisme culturel dans ce pays de polyvalence où la complexité trouve son illustration la plus nette dans son système éducatif et dans ses répercussions directes notamment sur l'enseignement/apprentissage des langues.

Suite à la présentation géographique et sociale du Liban, nous exposerons le paysage linguistique qui le caractérise. Nous nous attarderons par la suite sur le statut du français dans l'enseignement scolaire, sa répartition selon les différentes régions libanaises et sa concurrence avec l'anglais. L'enquête sociolinguistique menée auprès des élèves francophones nous aidera à étudier les représentations que se font les Libanais du français et de l'arabe. De leur côté, les entretiens avec des coordinateurs, l'analyse des questionnaires adressés aux professeurs ainsi que les observations de classe nous permettront de mieux lire la réalité de la réforme, des manuels et des pratiques de classe. Dans le dernier volet, nous examinerons les livres du CRDP de français et d'arabe à la loupe afin de mieux mener la troisième partie de notre travail.

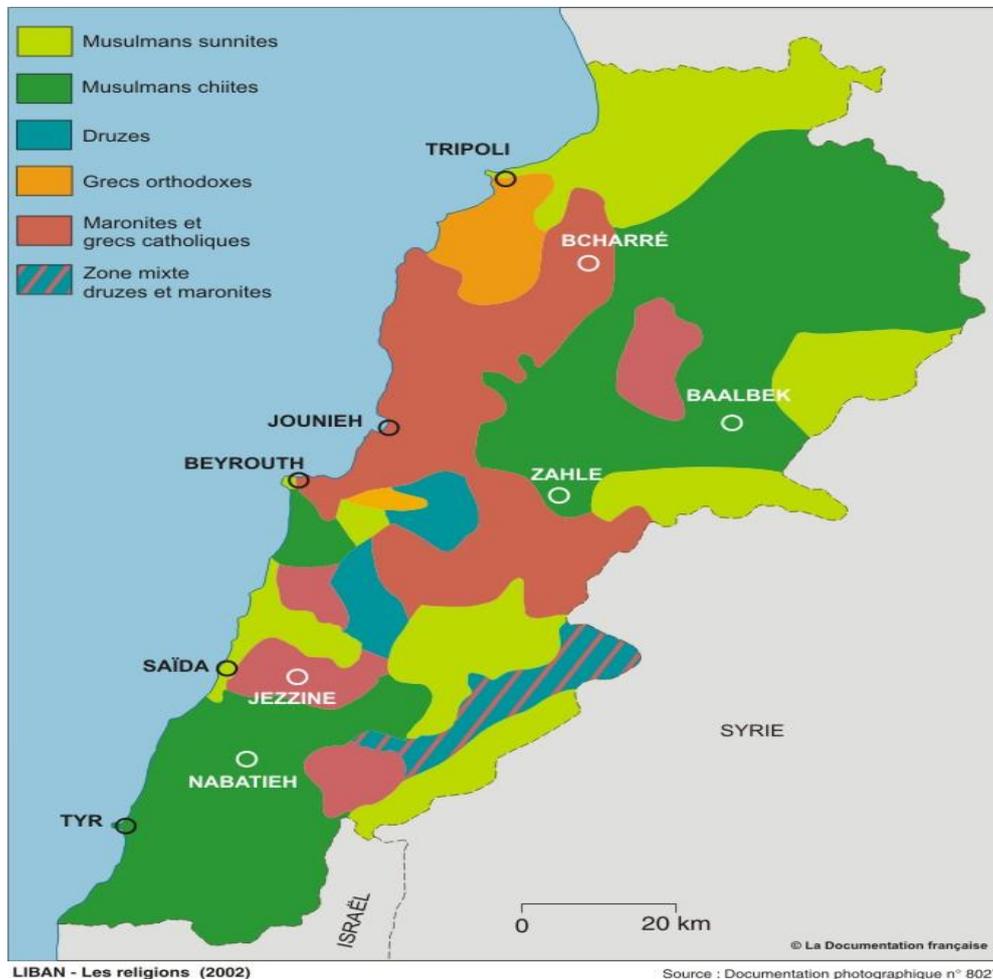
1. Les données géographiques

Situé à l'extrémité occidentale de l'Asie, au bord de la mer méditerranée, le Liban est un petit pays avec une superficie de 10 452 km². Il s'étend sur environ 225 Km du nord au sud et sur 50 Km de l'ouest à l'est. Il a deux frontières terrestres, avec la Syrie au Nord et à l'Est et la Palestine au Sud. A l'Ouest, il est bordé par la Méditerranée. Son nom, en arabe, «Loubnan», vient de l'araméen «Laban» qui veut dire «blanc», en référence au manteau neigeux de ses montagnes, un paysage presque exotique dans cette région désertique du monde qu'est le Proche Orient. Ce pays des Cèdres accueille approximativement quatre millions d'habitants et la capitale Beyrouth compte à elle seule plus d'un million de personnes. Les villes côtières comme Tripoli, Saida et Jounié sont les plus importantes, vu leur densité démographique.

Considéré depuis toujours comme «*terre d'escale et refuge des hommes, terre de brassage de cultures, d'idéaux et de valeurs, de transit des produits de consommation et*

d'échanges de services, son unicité réside dans sa pluralité, sa diversité, ses disparités, ses contrastes. » (Valin, 1969 : 10).

La carte suivante montre d'une manière détaillée l'état actuel du Liban.



2. Du terreau social aux disséminations religieuses

Parlons brièvement de la structure sociale libanaise. Le Liban est un pays communautaire. Il se situe à un carrefour d'ethnies, de religions et de microsociétés. C'est une vraie mosaïque diverse. Elle comporte dix-huit communautés ethno-religieuses reconnues par la Constitution. Celles-ci, ayant chacune sa propre existence, se focalisent vers deux pôles religieux et culturels, à savoir l'Islam et le Christianisme. Il est à noter qu'au sein même de ces familles communautaires, il existe « *des rapports d'inclusion-exclusion qui définissent la personne par emboîtements successifs de classes.* (Valin, 1969 : 12). En d'autres termes, le Libanais se reconnaît en tant que chrétien par rapport au musulman et en tant qu'orthodoxe

par rapport au maronite et parmi les orthodoxes comme originaire d'une telle région et d'une telle famille par rapport à une autre. Ce contexte a toujours orienté les Libanais dans le choix des langues à apprendre. En d'autres termes, l'usage d'une langue est directement lié à ce confessionnalisme social. Ainsi, cette société riche marquée par ce pluralisme a une influence directe sur le système éducatif ainsi que sur le choix de la langue de scolarisation. C'est un point sur lequel nous reviendrons.

3. Variantes et implications linguistiques

« Depuis l'aube de l'histoire [...] jusqu'à nos jours, le territoire que l'on appelle aujourd'hui le Liban semble – à en croire l'état actuel des recherches archéologiques et historiques – avoir toujours connu une forme ou l'autre de bilinguisme ou de polyglossie, et de contact avec les cultures correspondantes. » (Abou S, 1962 : 158). Que ce soit le phénicien, l'araméen, le grec ou l'arabe, c'est son histoire marquée par la succession de différentes civilisations sur son territoire et sa position géographique au centre de la côte orientale de la Méditerranée qui l'ont rendu un pays polyglotte. Dans « L'histoire de l'enseignement au Liban », Fouad Boustani remonte jusqu'au XXIII^{ème} siècle avant Jésus-Christ pour noter qu'au Liban, différentes langues étaient parlées comme le phénicien et l'accadien. Au fil des siècles, d'autres langues s'introduisirent comme le babylonien et le latin. Elles coexistèrent à côté du phénicien. L'arabe s'implanta au Liban à partir du IX^{ème} siècle, et au XIX^{ème} siècle, le français, l'italien, l'anglais, le turc, le perse, l'hébreu et l'allemand étaient parlés dans ce pays qui devint en quelque sorte cosmopolite. (Cité par P. Akiki, 1994 : 36).

Ceci nous mène inéluctablement à une vérité incontestable : le pays des Cèdres n'a jamais cessé d'être bilingue et même souvent plurilingue. Les libanais, conscients de cette richesse et caractérisés par un esprit d'ouverture insistent à apprendre des langues étrangères.

Actuellement, parmi les langues occidentales toujours en présence à côté de l'arabe – langue officielle de l'Etat – se concurrencent le français et l'anglais, avec pour l'instant un avantage pour le français. L'arménien est la quatrième langue parlée au Liban. C'est une langue qui se trouve là où résident les communautés arméniennes. Le développement de chacune de ces langues, lié intrinsèquement aux événements historiques, politiques et religieux a marqué l'histoire du Liban et a fait de lui un pays à la fois composite et cosmopolite. Ce multilinguisme apparaît d'emblée dans les enseignes, les publicités, les

médias, la presse et la littérature. Mais comme le note Calvet, « *toutes les langues ne peuvent pas remplir les mêmes fonctions* » (1996 : 52), évidemment.

En effet, dans ce pays qui tend vers le plurilinguisme, chaque langue se voit dotée d'un socle éducatif, culturel et médiatique qui promeut sa diffusion.

Faisons un tour d'horizon et parlons du statut de chaque langue à part.

3.1 Le statut de l'arabe

Le Liban, comme dans la majorité des pays de la région, se caractérise par une situation de diglossie, voire de triglossie entre l'arabe littéraire, l'arabe moderne et l'arabe dialectal libanais.

Le premier à avoir attribué le concept de diglossie à la situation de la langue arabe est W. Marçais en le résumant ainsi : « *la langue arabe se présente sur deux aspects sensiblement différents. Une langue littéraire, dite arabe écrit, littéral, ou classique, a été toujours écrite dans le passé, dans laquelle seule aujourd'hui encore sont rédigés les ouvrages littéraires ou scientifiques, les articles de presse, les actes judiciaires, les lettres privées bref, tout ce qui est écrit. La langue écrite telle qu'elle se présente dans la littérature n'est, en fait, jamais parlée. Les idiomes parlés, des patois dont aucun n'a jamais été écrit mais qui, partout et peut-être depuis longtemps, sont la seule langue de la conversation dans tous les milieux populaires ou cultivés.* » (1931 : 401).

L'arabe littéraire ou l'arabe classique est la langue de l'administration et de l'enseignement. C'est la langue du discours législatif, littéraire et religieux. C'est la langue du Coran. Elle est surtout utilisée dans la rédaction des textes de lois, dans les prêches du vendredi chez les musulmans et dans les émissions religieuses et quelques discours politiques et textes écrits. Elle assure l'intercompréhension entre les locuteurs du monde arabe et leur unification. Cette langue n'a pas varié depuis le VIII^{ème} siècle, ni dans sa morphologie ni dans sa syntaxe. Cet arabe non dialectal enseigné à l'école est pour ainsi dire une « découverte » pour un Libanais. En effet, bien qu'il soit pris en compte dans les programmes scolaires, il représente pour les élèves libanais une langue exclusivement écrite et à laquelle ils se trouvent confrontés lorsqu'ils entrent à l'école. C'est la langue de l'écrit qu'ils apprennent en

faisant l'apprentissage de l'écriture mais qu'ils ne parlent presque jamais en dehors du cours d'arabe. Et même nous irons jusqu'à dire qu'elle n'est même pas toujours parlée durant ce cours. Nos observations dans les classes montrent que le cours est donné en arabe dialectal libanais et que les élèves répondent aux questions ou s'expriment dans cette langue la majorité du temps. Il n'est donc plus étrange de trouver qu'un bon nombre d'élèves soient incapables de parler cet arabe classique, pour eux très difficile, avec une syntaxe rigide et une morphologie complexe.

La deuxième variété est l'arabe intermédiaire que certains appellent l'arabe moderne. Il se trouve à mi-chemin entre le libanais et l'arabe classique. Il se caractérise sur le plan syntaxique par une forme moins rigide et plus simplifiée que l'arabe classique. C'est la langue vivante qu'on retrouve essentiellement dans les mass-médias et qui permet la communication nationale et internationale entre les pays arabophones. Cet arabe se détourne en quelque sorte des règles de la grammaire classique par l'élimination de certains morphèmes et par le recours à certains emprunts. Bref, c'est un arabe véhiculaire du théâtre, de la poésie, du roman, de la publicité, des discours politiques et des conférences internationales.

L'arabe dialectal ou le libanais ne s'écrit pas et ne s'enseigne pas dans les écoles bien qu'il soit la langue de communication quotidienne dans toutes les situations : dans la rue, à la maison, au travail ou à l'école, le libanais est « la langue » des rapports courants et intimes. Selon Raghda Haidar « [...] *cette variété qui connaît de plus en plus d'expansion ...tendait à long terme à remplacer l'arabe littéral dans certaines de ses fonctions.* » (1997 : 57).

Truffé d'emprunts au français, à l'italien et au turc, le libanais représente une diversification en plusieurs variétés régionales, que ce soit au niveau phonologique ou lexical sans nuire pour autant à l'intercompréhension : un Beyrouthin n'aura pas de mal à communiquer avec un Tripolitain, ou un Libanais originaire du sud ou de la Beqaa bien que les variétés au niveau phonologique soient bien nettes.

Contrairement à l'arabe classique, l'arabe libanais est malléable et mouvant. Il évolue, se modifie et s'enrichit sur le plan morpo-syntaxique.

Son originalité « réside dans la fréquence des emprunts à la langue écrite. Le caractère hybride, complexe et fluctuant du système phonique et phonologique du parler libanais est, parmi les dialectes arabes, un de ceux qui se rapprochent le plus de celui de l'arabe littéral ». (Kotob cité par Naboulsi, 1997 : 9). C'est cette langue qu'entend l'enfant chez lui et c'est cette langue qu'il parle avant de rentrer à l'école. Et pourtant, bien qu'il soit légitime de la considérer comme langue maternelle, elle ne l'est pas. Le curriculum considère l'arabe classique comme langue maternelle.

Cet état de fait génère une situation pédagogique inconfortable dans la mesure où l'enseignant de la langue arabe se confronte à un double paradoxe : d'une part, il enseigne à l'apprenant une langue qui n'est pas sa langue maternelle et d'autre part, il se voit obliger de refuser les tournures syntaxiques libanaises, qui sont en décalage par rapport à la norme classique. L'enseignant ne peut pas prendre en compte les usages contemporains réels (le dialecte) des locuteurs réels parce qu'il doit se plier à la norme classique.

Cette situation paradoxale rend l'application de la didactique intégrée plus complexe. A quel acquis devons-nous recourir pour faciliter l'apprentissage d'une langue seconde ? Comment pouvons-nous nous baser sur l'arabe littéraire, considéré comme langue maternelle, alors qu'il n'est pas maîtrisé par l'apprenant ? Ce problème sera soulevé dans la troisième partie, quand il s'agira de définir les obstacles et d'analyser les résultats.

Un autre problème qui vient s'ajouter à l'apprentissage de cette langue est ce qu'on appelle « l'arabish » ou « l'aralish », par contraction des deux mots : « ara » ou « arab » représentant les premières lettres du mot « arabe » et « ish » ou « lish » représentant les dernières lettres du mot « english ». En effet, les moyens de communication virtuelle deviennent massivement présents dans notre société. Désormais, ils font partie de notre existence. Les réseaux sociaux (comme le Facebook, Twitter, What's app) et les échanges par textos nous permettent de communiquer d'une manière rapide. Mais leur omniprésence inquiète les éducateurs qui commencent à voir l'utilisation de ce langage dans les écrits des élèves. En effet, les jeunes Libanais mélangent dans leur conversation arabe, français et anglais mais l'arabe, tapé en lettres latines reste le plus dominant. Etant plus familiarisés avec le clavier anglais ou n'ayant pas de clavier arabe, les jeunes libanais utilisent les lettres latines, et pour les lettres qui n'ont pas d'équivalent en lettres latines, ils ont recours aux

chiffres qui ressemblent dans leur calligraphie à la lettre en question. Le tableau suivant en donne quelques exemples :

Lettre arabe	Transcription en chiffre	Explication
ء, ا	2	Le « 2 » remplace le « alef » ou la « hamza »
ع	3	Le « 3 » remplace le « ayn »
ح	7	Ce chiffre ressemble au « haa » en arabe

Pour gagner du temps, on recourt donc aux abréviations, aux acronymes, aux émoticônes et à la transcription phonétique. L'apprenant libanais, faisant partie de cette vogue, transmet le langage du chat à l'espace classe. Les professeurs de langues (arabe et français) auraient-ils à s'y plaindre ? A sonner le signal d'alarme ? Devraient-ils s'inquiéter autant sur l'orthographe et sur l'avenir de la langue, en particulier l'arabe ? Le rêve du grand poète Saïd Akel commence-t-il à se réaliser ? L'album de Sophie Armache intitulé « Un été au Liban », paru en 2010, semble répondre en partie à la dernière question. Cette jeune étudiante francophone de l'Ecole des arts décoratifs (section arts graphiques et publicité), a réalisé une bande dessinée en vue de l'obtention d'un Master en illustration. Dans son album présenté au Salon du Livre en 2010, elle mélange le français et l'arabe du chating. Les planches suivantes, choisies au hasard, en sont des exemples.





Les questions qui se posent dès lors s'avèrent alarmantes : est-ce que c'est cette forme de bilinguisme que tend à développer le système éducatif libanais ? Cet usage du libanais à l'écrit nuit-il à l'appropriation de l'arabe classique ? (ou même ferait-il disparaître petit à petit l'arabe classique ?). L'acquisition de cette variété de langue permettrait-elle à l'enfant libanais une meilleure acquisition de la langue seconde ? Beaucoup plus que ne le ferait l'acquisition de l'arabe classique ? Le libanais pourrait-il être véhiculaire de la culture arabe et orientale ? N'est-ce pas notre identité qui se trouve en danger ?

Ces questionnements sonnent comme un glas et appellent à une remise en question de nos pratiques pédagogiques et linguistiques dans la mesure où le bilinguisme auquel nous

aspérons doit promouvoir l'échange, l'ouverture sur l'autre et la richesse et ne doit en aucun sens mener à une crise d'identité ou à une désorientation.

Bref, à côté de l'arabe, cette langue de l'identité nationale, coexistent le français qui fait partie de l'identité culturelle et l'anglais, langue de la technique et des affaires.

3.2 Statut et statu quo du français

Il faut bien remonter dans l'histoire pour déterminer l'époque de l'implantation du français au Liban. Contrairement à quelques pays arabes et à ce que pensent certains, elle remonte bien avant le mandat français, c'est-à-dire avant les années 1920-1943. C'est au début du XVI^{ème} siècle, après la prise du pouvoir au Levant par les Ottomans qu'il faut aller chercher. Le roi de France – en ce temps François 1^{er} – inaugura des relations particulières que Paris entretint durablement avec la Sublime Porte. Le « régime de Capitulation » signé avec le Sultan Soliman le Magnifique permit à la France d'obtenir des privilèges consulaires dans les territoires arabes administrés par l'Empire Ottoman. En effet, il fut convenu que les ressortissants français présents sur le territoire ottoman bénéficieraient de la protection diplomatique de la France. Ainsi le consul était un personnage important dans « l'échelle du Levant » : il jouait un rôle incontournable entre les autorités ottomanes et les communautés chrétiennes. Bénéficiant de ces privilèges, depuis cette époque et jusqu'en 1914, les Missions françaises, à savoir les Jésuites, les Lazaristes, les frères mineurs Capucins, les frères Maristes – pour ne citer que les plus connues- vinrent en nombre dans l'Empire Ottoman et implantèrent la langue française. Elles fondèrent leurs écoles dans les villes côtières comme Beyrouth, Tripoli, Tyr et Saïda.

L'expansion de l'anglais à cette époque fut freinée par l'hostilité des Maronites d'un côté et par les missionnaires français de l'autre. Ces derniers intensifièrent leurs activités et fondèrent à Beyrouth des institutions scolaires de haut niveau¹⁵.

Au lendemain de la chute de l'Empire Ottoman, le traité de Sèvres qui donna mandat à la France pour administrer le Liban fut décisif dans l'histoire de la langue française au Liban. La charte du mandat octroyait aux missionnaires et communautés confessionnelles le droit d'établir leurs propres écoles et la constitution de 1924 rendit obligatoire l'enseignement du français et de l'arabe dans toutes les écoles (décret du 21 août 1924).

¹⁵ Parmi les institutions fondées, il y a la faculté de médecine en 1883 et la Bibliothèque orientale en 1889.

De plus, elle attribua au français un statut officiel conjointement avec la langue arabe. Alors, pour s'assurer du niveau de français enseigné dans les écoles, l'état mandataire établit un régime d'inspection. Il envoyait les inspecteurs français assister aux cours et donner des conseils quand le cas se posait. Il est donc évident que dans telles circonstances l'anglais se réduise à une simple langue étrangère. Toutefois, en 1943, date de l'indépendance, l'arabe littéraire fut considéré comme langue officielle du Liban. Cette nouvelle réalité a suscité un conflit idéologique auquel nous reviendrons par la suite. D'ailleurs, la constitution du 9 novembre 1943 (qui détermine l'officialité du français) fut modifiée à maintes reprises : le 7 décembre 1943, le 21 janvier 1947, le 24 avril 1976 et finalement le 21 septembre 1990 après l'accord du Taëf. Au départ, l'article 11 se lisait comme suit : « *L'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations de l'Etat. Le français est également langue officielle, une loi spéciale déterminera le cas où il en sera fait usage.* » Et voici comment il se lit aujourd'hui : « *L'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations de l'Etat. Une loi déterminera le cas où il sera fait usage de la langue française.* »

D'un point de vue juridique, l'arabe classique est donc devenu la seule langue officielle du pays.

Le conflit idéologique et politico-confessionnel apparaît au niveau des choix culturels. En effet, les communautés libanaises n'avaient pas toutes une vision unanime quant au statut du français et ceci se manifeste clairement dans le cadre éducatif.

En 1943, les deux pôles religieux se disputèrent le statut à réserver au français. Abou S résume le mieux la réalité politico-religieuse : « *des voix chrétiennes autorisées s'élevèrent pour réclamer que le français fût déclaré langue officielle conjointement avec l'arabe. A leurs yeux, la survie des chrétiens, comme citoyens à part entière dans cette région du monde était indissociable de leurs liens culturels avec l'Occident.* » (1962 : 417).

Les musulmans de leur côté pensèrent davantage à retrouver l'identité arabe et à s'unir aux pays arabes. Ils ne s'opposèrent pas à l'enseignement d'une langue étrangère mais leur objectif primordial était d'apprendre l'arabe d'une manière excellente et d'apprendre toutes les matières en arabe, que ce soient les sciences ou les maths. Abou S considère que la

différence entre ces deux communautés était une différence « *d'attitude linguistique* » : pour un chrétien, le français est une langue sentie et vécue, c'est une langue de culture alors que pour un musulman elle reste étrangère même s'il la maîtrise bien.

Ce pluralisme culturel libanais apparaît le plus nettement dans l'article 10 de la constitution qui stipule que : « *L'enseignement est libre tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'Etat.* »

Cet article institutionnalise l'enseignement et lui permet de jouir d'une certaine autonomie plus ou moins propice à l'épanouissement de l'apprenant. Ceci a mené les musulmans à fonder donc leurs propres écoles où ils enseignèrent la langue étrangère que ce soit le français ou l'anglais dans une optique communicative. Pour eux c'est un simple moyen ou instrument véhiculant un savoir et permettant de communiquer avec l'autre. Or, le rendement de ces écoles n'était pas satisfaisant. C'est pour cela que les musulmans appartenant à la classe aisée optaient pour les écoles des missionnaires. Nous constatons donc que le rapport qu'entretient le Libanais avec le français n'a jamais été neutre.

Mais il faut signaler qu'actuellement, la situation s'est modifiée. Bien que ce pays reste marqué par le confessionnalisme, le français se trouve de plus en plus revendiqué par toutes les communautés. Le changement s'opère essentiellement dans la communauté chiïte. En effet, les facteurs qui ont joué un rôle dans cette modification sont nombreux et déterminants. Ils sont d'ordre sociopolitique et économique. Au milieu du XIX^{ème} siècle, un bon nombre de Libanais originaires du Liban Sud ont émigré en Afrique occidentale. Au départ ils n'arrivaient pas à s'exprimer couramment en français, mais du fait de l'immersion, cette population a pu maîtriser cette langue bien qu'à des degrés différents. Leur retour au Liban après la guerre civile contribua à la francisation de la communauté chiïte.

Le deuxième facteur se résume dans un changement de perception. Auparavant, la communauté chiïte se sentait « déshéritée. » Par contre, elle jouit actuellement d'une large représentativité au Parlement et bénéficie d'un poids assez important sur l'échiquier politique. L'acquisition de nouveaux privilèges la mène à considérer le français comme un capital favorisant l'ascension sociale.

Pour ces raisons, entre autres, le français n'est plus considéré comme l'apanage des chrétiens. D'ailleurs, d'après les chiffres communiqués par les autorités libanaises à l'OIF¹⁶ et selon le dernier recensement effectué en 2010, le nombre de francophones s'élève à 38% de la population, soit un peu plus de 1 600 000 locuteurs sur une population estimée à 4 250 000 habitants (dont 51 % n'étant qu'arabophones). Les personnes totalement francophones représentent 18 % de la population et celles partiellement francophones 20 %, les premières ayant une excellente maîtrise du français, les secondes une connaissance sommaire. Ces chiffres sont remarquables compte tenu du contexte multilingue et de l'offensive de l'anglais après la guerre.

C'est donc une langue qui continue à occuper une place particulière au Liban et trouve son point de force dans la francophonie¹⁷, cette composante essentielle de l'identité culturelle libanaise. Être francophone ne signifie pas uniquement parler le français, être francophone implique une adhésion aux valeurs de la pensée humaniste élaborée à travers les siècles par des écrivains comme Montaigne, Diderot, Montesquieu, Hugo et Sartre pour ne citer que les plus illustres.

Bien qu'il ne soit pas de grande diffusion dans les mass medias par rapport à l'arabe, le français est présent dans les manifestations culturelles. Parmi elles, nous citons l'« Agenda culturel », un bimensuel qui annonce tous les événements francophones qui auront lieu dans les quinze jours à venir. Une autre manifestation de la francophonie, plus importante et répandue est sans conteste le salon du livre « Lire en français et en musique » qui se tient annuellement entre octobre et novembre. D'une durée de 10 jours, il reçoit des auteurs français et francophones, présente des rencontres-débats avec le public, des séances de signature ainsi que des animations scolaires gravitant autour de la littérature enfantine.

En complémentarité avec cet événement, il y a également « La braderie du livre » qui a lieu en juin. Organisée par la Mission culturelle française, elle connaît une affluence et attire les jeunes qui veulent profiter des livres soldés.

¹⁶ *Le Liban dans la Francophonie*, Conférence au congrès de la pneumologie libanaise, par Alfred Gilder, Beyrouth, Hôtel Mövenpick, le 24 avril 2013.

¹⁷ Il est intéressant de signaler que, à l'occasion du Sommet de Beyrouth, fut dressé en 2002 un inventaire bibliographique quasi exhaustif des œuvres écrites en français (livres, thèses, articles, revues) qui traitent du Liban entre 1515 et 2001 et portant sur tous les domaines. Ce recensement établi par Maurice Saliba s'intitule L'Armorial de la Francophonie au Liban. Il répertorie plus de 16 000 textes, 16 027 précisément, le tiers de ces documents étant écrit par des Libanais à partir de 1880.

La fresque culturelle se complète par les centres de lecture et d'animation culturelle (CLAC) mis en place par le ministre de la culture. Ils sont complétés par des bibliothèques publiques et se répartissent sur tout le territoire libanais et s'y trouvent notamment dans les régions défavorisées. Il est vrai qu'ils fonctionnent en trois langues, l'arabe, le français et l'anglais, mais ces centres sont riches en livres français grâce à l'AIF, à la mission culturelle et à Biblionef et offrent à leur clientèle des services divers : médiathèque, expositions, ciné-clubs, cours de langue et autres.

S'ajoute à cela la francophonie universitaire également très forte. Elle se révèle majoritaire parmi les 160 000 étudiants du pays. Cinq universités enseignent en français. À tout seigneur, tout honneur, l'Université Saint Joseph fondée en 1875 : elle fut et reste le premier foyer de rayonnement de la francophonie au Levant. L'Université Saint Esprit Kaslik témoigne du même engagement avec ses programmes et enseignements en français. L'Université Libanaise, l'Université Balamand et l'Université Antonine également. Il en va de même pour l'Université arabe de Beyrouth et l'Université Islamique du Liban.

Pour toutes ces raisons, le français continue à s'imposer au Liban, pays de la francophonie et du métissage culturel, pays regroupant l'un des plus vastes réseaux d'institutions d'enseignement francophone au monde.

D'ailleurs, comment résister au plaisir de dire au passage, quelques mots sur le franco-libanais et les libanimes ? Comment ne pas citer ces phrases où le français et l'arabe se mélangent, quand l'anglais ne s'y ajoute pas ? Ces formes d'expression font partie du français que parlent et écrivent les Libanais dans la vie de tous les jours, et elles en font tout le charme. Il y a d'abord le franbanais « pur » comme dans Pardon minnak (de vous) ou Merci ktir (beaucoup). S'y ajoutent parfois des expressions bilingues tel Pardon sorry, voire trilingues, dont, parmi les plus employées, Hi, kifak, ça va ? et Tayyib, OK. D'accord. Ce sont là des mélanges d'arabe, de français et d'anglo-américain où l'on répète les mêmes choses en une même phrase !

Pourtant, il reste à dire que les représentations qu'ont les élèves libanais du français diffèrent d'une région à une autre : l'élève qui habite à Achrafieh par exemple n'a pas les mêmes représentations sur la langue que celui qui habite Tarik el Jadida. Le premier considère le français comme sa langue maternelle alors que l'autre affiche vis-à-vis d'elle une

attitude d'appréhension, voire une attitude réprobatrice qui rend son enseignement de plus en plus pénible. Le taux d'échecs dans certaines régions (à majorité musulmane) n'est qu'une manifestation concrète de cette attitude. Nous aurons l'occasion de développer davantage ce point dans les pages suivantes à partir de l'enquête que nous avons menée.

A partir de ce que nous venons d'exposer ci-dessus, nous nous demandons si cette langue doit être considérée comme une langue seconde ou une langue étrangère. Pour y répondre, nous nous plaçons dans la même lignée que Cuq qui élargit la notion en suggérant que « *Toute langue non première est une langue étrangère. Parmi les langues étrangères, certaines ont des propriétés particulières qui les font appeler langues secondes.* » (1991 : 99). En effet, dans sa définition, il met l'accent sur la nature étrangère de la langue, sur le caractère variable de son statut ainsi que sur le rôle particulier de la langue seconde dans le développement mental de l'individu à travers son comportement langagier : « *Le FLS est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères, éventuellement présentes sur ces aires, par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi-ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.* » (1999 : 139). Il ajoute aussi que « *Parler de 'langue seconde' [...] c'est... reconnaître à la langue seconde une place privilégiée par rapport à toutes les autres langues avec lesquelles l'apprenant pourrait se trouver en contact et qu'on nomme 'langues étrangères'.* » (Cuq, 1991 : 89).

3.3 L'hégémonie de l'anglais

L'anglais fraya son chemin au Liban dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, quand l'Angleterre obtint de l'Empire Ottoman— en déclin — les mêmes privilèges que la France. Les missions anglo-saxonnes et américaines constituèrent une vraie menace contre les missions françaises parce qu'elles avaient lancé des projets de grande envergure et de tout ordre : culturel, éducatif et médical au profit de tous. De plus, elles furent les précurseurs de l'enseignement supérieur au Moyen- Orient par la création de la première Université au Liban, le « Syrian Protestant College » qui deviendra plus tard l'Université Américaine.

Actuellement et dans une sorte de « bourse aux langues », cette langue commence à gagner du terrain et se taille la part du lion. Bien qu'elle ne soit pas une langue officielle, elle joue psychologiquement dans la conscience populaire ; c'est un moyen de communication indispensable pour « réussir dans la vie » et pour beaucoup de familles et de jeunes, l'avenir est de l'autre côté de l'Atlantique. Au Liban, cette langue est utilisée massivement dans le secteur bancaire, dans le secteur commercial et le secteur touristique ainsi que dans les compagnies d'assurances. En outre, les diplômés de l'Université Américaine ou des universités anglophones trouvent plus facilement un travail, dans les pays du Golfe et dans certains pays du monde, que les diplômés francophones (s'ils sont uniquement bilingues).

3.4 Les particularismes de l'arménien

C'est une langue qui fait partie du paysage linguistique libanais et qui est essentiellement parlée dans les endroits où résident les Libanais arméniens. Cette communauté s'est largement renforcée au début du XX^{ème} siècle et plus précisément en 1920 après le génocide arménien. Elle est profondément intégrée dans la société libanaise ; elle participe à la vie politique (les Arméniens sont représentés au gouvernement libanais) et sociale du pays et dispose de plusieurs églises, écoles et universités qu'elle finance.

4. Les langues dans le cadre éducatif

Sous le mandat français, le bilinguisme s'est institutionnalisé. L'enseignement de l'arabe et du français était obligatoire dans toutes les écoles. Or, après l'indépendance et jusqu'en 1996, la situation demeura floue. Comme nous l'avons noté supra, l'enseignement était devenu libre tant qu'« *il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles.* » Donc, il n'y avait plus d'obligation d'enseigner le français comme c'était le cas auparavant.

Lors de la restructuration des programmes entre 1994-1996, le Conseil émit une loi concernant l'enseignement du français dans le cursus scolaire. Le nombre d'heures accordé à l'arabe sera égal au nombre d'heures accordé à la langue étrangère - notamment le français ou l'anglais- à savoir 7 heures dans le cycle primaire, 6h dans le complémentaire et 2 à 6h dans le secondaire.

REPARTITION HEBDOMADAIRE ET ANNUELLE DES PERIODES									
	EDUCATION DE BASE								
	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						ENSEIGNEMENT MOYEN		
	PREMIER CYCLE			DEUXIEME CYCLE					
	Première année	Deuxième année	Troisième année	Quatrième année	Cinquième année	Sixième année	Septième année	Huitième année	Neuvième année
Nombre de périodes hebdomadaires	7	7	7	6	6	6	6	6	6
Nombre de périodes annuelles	210	210	210	180	180	180	180	180	180

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE							
		DEUXIEME ANNEE		TROISIEME ANNEE			
	Première année	Humanités	Sciences	Lettres et Humanités	Sociologie et Economie	Sciences Générales	Sciences de la Vie
Nombre de périodes hebdomadaires	5	6	3	6	4	2	2
Nombre de périodes annuelles	150	180	90	180	120	60	60

L'Etat a également adopté le trilinguisme mais a insisté sur la nécessité de « maîtriser au moins une langue étrangère », surtout qu'elle serait véhiculaire des disciplines non linguistiques (DNL) comme les mathématiques et les sciences (biologie, physique, chimie). L'arabe, le français et l'anglais sont introduits progressivement dans le cursus scolaire et donc, en plus d'un bilinguisme précoce, la troisième langue sera introduite dans le cycle moyen. Parlant du bilinguisme au Liban, Abou le présente ainsi : « Au Liban, le principe culturel du bilinguisme *fondamental*¹⁸ a pour corollaire pratique le bilinguisme *scolaire précoce et véhiculaire* : la langue occidentale est enseignée dès les premières années dans toutes les écoles, officielles et privées. » (1962 : 212). Hafez partage le même constat en notant que ce pays est « *un des rares pays au Moyen-Orient où l'enseignement des langues est précoce, débutant à la maternelle et se poursuivant jusqu'à la terminale.* » (1997 : 43). Ainsi, contrairement à un pays comme le Canada ou la Suisse, ce pays n'a pas de frontières linguistiques qui correspondent à des frontières géographiques. A côté de la langue officielle, la langue occidentale est enseignée dans toutes les écoles libanaises.

Passons en revue la place qu'occupe actuellement le français dans tous les cycles.

¹⁸ En italique dans le texte d'origine

Dans les écoles maternelles, l'enseignement des langues, que ce soit l'arabe ou la langue étrangère n'est pas obligatoire, contrairement aux écoles privées où l'on enseigne presque exclusivement le français ou l'anglais. Ce fait a des retombées négatives sur les élèves du public qui se trouvent en retard de trois ans par rapport aux élèves du privé. En effet, les écoles publiques acceptent d'inscrire un élève en EB1 (à l'âge de six ans), même s'il n'a jamais fréquenté une école.

Dans les écoles primaires, la durée de scolarité est de six ans (de la EB1 à la EB6). L'enseignement de l'arabe et la langue étrangère deviennent obligatoires dans tous les établissements privés et publics. L'objectif visé dans ce cycle est de mener l'apprenant à se familiariser avec les deux codes oral et écrit et par conséquent à comprendre, parler, lire un texte facile et à écrire des phrases simples sur un thème donné. C'est un enseignement qui donne à l'apprenant les bases de tout progrès futur. A ce stade, la langue se réduit à un instrument d'échange, elle est conçue comme étant un moyen de communication et non comme une langue de culture.

Le cycle complémentaire recouvre trois ans. L'apprentissage du français doit y contribuer à l'acquisition d'une compétence de communication et d'une culture ouverte au monde contemporain. En effet, c'est un cycle très important et transitoire. D'une part, l'élève continue à approfondir les pré-requis du primaire et à mieux maîtriser les compétences relatives à la communication. Il consolide davantage ses connaissances et devient apte à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. C'est un cycle transitoire qui permet de passer d'un niveau 1 à un niveau 2. D'autre part, en troisième, l'élève s'initie aux textes littéraires et se prépare au cycle secondaire.

Notons que ce cycle s'achève par la présentation du brevet officiel. A ce stade, l'élève choisit de continuer dans une voie académique ou technique.

Enfin, les études secondaires s'étendent sur trois ans. L'enseignement de l'arabe et du français demeurent obligatoires. Mais un changement capital s'opère ; dans l'enseignement du français- comme dans celui de l'arabe d'ailleurs- l'élève passe de la « langue à la littérature ». Le français s'avère une langue de culture et les textes étudiés sont en grande majorité des textes littéraires (surtout en seconde, en première littéraire et en terminale littéraire) qu'il s'agit d'analyser et de commenter. L'objectif final souhaité à la fin de ce cycle

est l'édification d'un citoyen bilingue ou même trilingue, un citoyen épanoui et ouvert à la culture des autres civilisations. Le curriculum du français précise :

« Dans l'enseignement secondaire, l'apprentissage du français devra contribuer à former l'individu dans les domaines cognitif, comportemental et socio-affectif, à consolider les acquisitions antérieurs et à aider l'apprenant à accéder à l'enseignement supérieur ou au monde du travail. »¹⁹

Après la classe de seconde, les élèves choisissent une série scientifique ou littéraire et par la suite, en terminale, les deux séries se subdivisent en quatre : humanités, socio-économie, science de la vie et sciences générales. Les thèmes varient d'une filière à l'autre et l'élève sera appelé à comprendre des textes scientifiques et littéraires.

Toutefois, les ambitions de ce nouveau curriculum ne se sont pas traduites sur le terrain dans la mesure où les éducateurs ont continué à se plaindre du niveau des élèves dans les quatre compétences visées : la compréhension de l'oral et de l'écrit et l'expression orale et écrite. Après 10 ans ou 12 ans d'études, les élèves ne parviennent pas à parler le français. Les raisons sont nombreuses et l'article de Stéphane Hafez intitulé « Le français au Liban : victime d'un enseignement inadapté ! A qui la faute ? » résume la situation actuelle du français : *« Le français souffre d'un enseignement inadapté puisque la réforme pédagogique peine à suivre le changement sociolinguistique du pays. Ainsi, la progression de l'anglo-américain ne freine pas pour autant celle de français, mais elle conforte l'image conservatrice et figée qu'on fait subir à cette langue. »* (2009). L'auteur reproche au bilinguisme des libanais francophones d'être « passif », dans le sens que le français ne remplit pas sa fonction essentielle à savoir la communication, et qu'il est conçu comme la langue d'enseignement et de culture. Il critique alors la réforme pédagogique qui n'a pas tenu compte du statut que doit avoir cette langue et qui a « calqué » les programmes scolaires « sur ceux des programmes de français langue maternelle ». Ce qui fait que « *les dimensions culturelles de la langue l'emportent sur le communicatif* ». A cela viennent s'ajouter les sessions de formation « *conçues à la hâte* » et les pratiques de classes où règne le savoir sur le savoir-faire. Nous aurons l'occasion d'y revenir en détail dans la suite du travail.

¹⁹ Curriculum de langue et de littérature françaises

5. Approche descriptive des écoles libanaises

Il existe au Liban trois catégories d'écoles : les écoles officielles, les écoles subventionnées²⁰ et les écoles privées. Dans presque tous les établissements, les cours commencent tôt le matin, entre 7h30 et 8h et finissent à 13h30 pour la maternelle et le premier cycle primaire et entre 14h et 15h pour les autres cycles. Ils s'étendent sur cinq jours de la semaine. Le vendredi et le dimanche sont les deux jours de congé dans les régions musulmanes (ou dans les écoles musulmanes) alors que le samedi et le dimanche sont les jours de congé dans les régions ou les écoles chrétiennes. En principe l'année scolaire débute au milieu du mois de septembre et s'achève vers mi-juin. Les vacances d'été des élèves sont donc approximativement de trois mois.

Les écoles officielles ou dites publiques : elles apparaissent au lendemain de la première guerre mondiale et se développent sous le mandat français. Dans les années cinquante, elles commencent à s'étendre sur tout le territoire libanais, notamment dans les régions défavorisées. Ce sont donc les écoles du gouvernement, gérées totalement par le ministère de l'Education et leur fonctionnement est contrôlé par un corps d'inspecteurs renvoyant à l'Administration Centrale. Les professeurs y sont recrutés soit suite à un concours qu'organise le conseil du service civil, soit suite à un contrat en nombre d'heures (contractuels). Elles sont gratuites mais peu appréciées. On reproche à ces écoles d'être peu organisées et une faiblesse dans l'apprentissage des langues notamment le français. Le pourcentage de réussite au brevet officiel et en terminale en langue française varie entre un candidat du secteur privé et un candidat du public.

D'autre part, les écoles privées ont une place de choix dans le système éducatif libanais puisqu'elles scolarisent plus que 65% de l'ensemble des élèves dans l'Enseignement Général. Elles se subdivisent en deux types : celles qui sont nationales, laïques ou religieuses et celles étrangères. La première catégorie regroupe des écoles appartenant à des communautés religieuses nationales (chrétiennes ou musulmanes) ou à des particuliers laïcs. Ce sont des écoles payantes qui valorisent l'enseignement des langues étrangères- le français plus précisément- et qui jouissent d'une certaine renommée pédagogique. La deuxième catégorie regroupe le secteur privé étranger : anglais, allemand et surtout français. Il fonctionne sous le contrôle des missions culturelles étrangères. Le français occupe une place de choix dans ce

²⁰ Elles sont gratuites ou presque et limitées au primaire.

secteur. En effet, la France a développé un réseau scolaire assez important. Yves Aubin de La Messuzière, président de la mission laïque française au Liban affirme dans un entretien journalistique que le réseau « *regroupe au Liban plus de 12 000 élèves au sein de 9 établissements. Il évolue parallèlement à d'autres établissements francophones de grande qualité, à l'heure où la demande dépasse de loin le nombre de places disponibles.* » Il ne manque pas d'évoquer de plus la nécessité de créer de nouveaux établissements éducatifs liés à la MLF dans le Grand-Beyrouth²¹.

Ces écoles qui attirent une clientèle provenant de différentes communautés libanaises et appartenant à la classe aisée, préparent leurs élèves aux examens officiels de leur pays et pour certains, parallèlement aux examens libanais.

Notons que tout le secteur privé ne subit de l'Etat qu'un contrôle administratif très superficiel. Ses professeurs sont recrutés directement par la direction suite à un entretien ou à un stage. Ils peuvent être cadrés ou contractuels.

Voilà en bref l'image de la situation scolaire au Liban : c'est un paysage disparate qui traduit d'une part l'autonomie de l'enseignement au Liban mais qui dévoile d'une autre part le clivage flagrant entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Il est vrai que l'enseignement du français est obligatoire au Liban, mais la place dont il bénéficie varie considérablement d'un secteur à un autre et d'une école à une autre. En général, les écoles privées accordent plus de nombre d'heures hebdomadaires à l'enseignement du français que les écoles publiques qui se plient aux instructions de l'Etat. Le nombre d'heures peut arriver jusqu'à 12h dans le primaire et 9h dans le complémentaire. Cette disparité flagrante dans la qualité de l'enseignement du français aboutit à une hétérogénéité au niveau du rendement scolaire.

Donnons maintenant le mot aux chiffres et analysons la place qu'occupe le français par rapport à l'anglais dans les deux secteurs²².

²¹ A l'occasion de l'ouverture du Lycée Montaigne à Beit Chabab, le président de la MLF a fait le point sur l'enseignement laïc au Liban. L'Orient- Le Jour, « *les Libanais, vecteurs de la langue française dans le monde* », Anne Marie el Hajj, 7/11/2012.

²² Source : Statistiques pour l'année scolaire 2011-1012, Centre de Recherches et de Développement pédagogiques (CRDP), Editions du ministère de l'Education nationale.

- L'enseignement public compte 1282 écoles réparties de la manière suivante :

Français	Anglais	Français et anglais	Total	% francophones
800	253	229	1282	80 %

Une étude du nombre des élèves dans le secteur public montre que le nombre des francophones est presque le double des anglophones :

Langue	Nombre d'élèves	Pourcentage
Français	177745	64,5 %
Anglais	97910	35,5 %

Comme nous pouvons le constater, malgré les percées de l'anglais, le français reste la langue la plus enseignée au Liban. Mais à comparer ces chiffres à ceux de l'enseignement privé payant, la situation change et le pourcentage des élèves francophones baisse de 8,1%

- L'enseignement privé compte 1077 écoles ainsi réparties :

Français	Anglais	Français et anglais	% francophones
442	322	313	70 %

Et le nombre de francophones et d'anglophones se présente comme suit :

Langue	Nombre d'élèves	Pourcentage
Français	287880	56,4 %
Anglais	222099	43,6 %

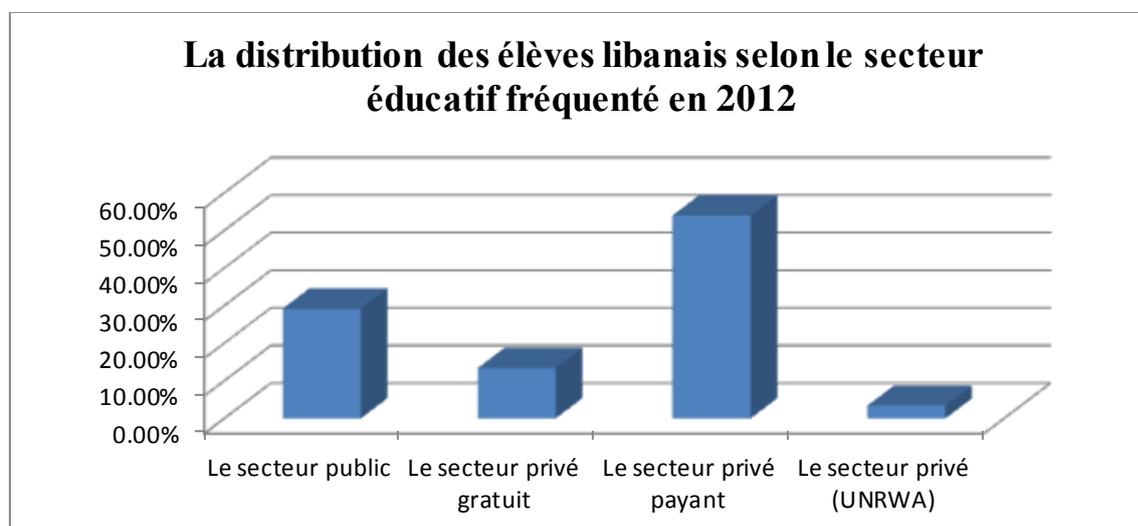
Ainsi, dans la totalité des secteurs (public, privé payant, privé non payant) nous obtenons les chiffres suivants :

Langue	Nombre d'élèves	Pourcentage
Français	538139	57 %
Anglais	405624	43 %

Si nous raffinons davantage la recherche pour étudier le taux des francophones par région, nous remarquerons que la place qu'occupe de français varie considérablement d'un lieu à l'autre. Par exemple, d'après les chiffres présentés dans le tableau ci-dessous, nous relevons une avancée pour le français qui se condense essentiellement à Beyrouth, dans la Banlieue de Beyrouth, au mont Liban et au Nord. Par contre au Sud, le taux des francophones baisse énormément.

Régions	Français	Anglais	Total
Beyrouth	4,3 %	3,9 %	8,2 %
Banlieue de Beyrouth	12,3 %	12 %	24,3 %
Mont-Liban (sans la banlieue de Beyrouth)	6,2 %	4,8 %	11 %
Liban-Nord	21,4 %	2,5 %	23,9 %
Békaa	6,9 %	7 %	13,9 %
Liban-Sud	2,7 %	9,3 %	12 %
Nabatieh	3,2 %	3,5 %	6,7 %
Total	57 %	43 %	100 %

En revenant à la qualité des cours de français dans les deux secteurs, il s'agit d'un écart énorme qui se manifeste le plus clairement dans les résultats des examens officiels. Nous comprenons alors pourquoi les parents s'acharnent à inscrire leurs enfants dans les écoles privées prestigieuses bien qu'elles soient très coûteuses. La distribution des élèves libanais selon le secteur éducatif fréquenté en 2012 est un indice à l'appui.



Graph 1 : La distribution des élèves libanais selon le secteur éducatif.

Cependant, les élèves de formation francophone obtiennent des notes inférieures à celles des élèves de formation anglophone. Et ceci est remarquable dans les deux secteurs. En effet, comme le constate Hafez (2009), « *le taux de réussite en français est en baisse constante par rapport à l'anglais. Pire encore, les élèves de formation francophone obtiennent de moins bons résultats que leurs camarades anglophones.* »

Nous nous demandons à quoi revient cet écart entre les résultats des deux langues : s'agit-il d'une épreuve lourde et d'une autre légère ? Les élèves qui suivent une formation francophone n'ont pas la même opportunité que les anglophones d'écouter tout le temps cette langue : dans les médias, au travail, etc. ?

C'est un point capital qu'il s'agit de remettre en cause afin de « freiner » en quelque sorte la montée de l'anglais, considéré par les élèves et les adultes comme étant plus facile, plus accessible et plus utile.

Le travail de terrain que nous aborderons maintenant tentera d'apporter quelques éléments de réflexion sur cet état de lieux.

Chapitre 2 : L'habitus, la pensivité et la pragmatique linguistique : enquête sociolinguistique

Pour optimiser l'acquisition d'une langue, il est impératif d'étudier les représentations sociales relatives à celle-ci et les motivations de son apprentissage ; en d'autres termes, il s'agit de connaître les images spécifiques qui circulent autour d'elle pour pouvoir proposer par la suite des lignes directrices didactiques s'appuyant sur les résultats de l'enquête menée.

C'est pourquoi nous tenterons dans un premier temps de définir la notion de représentation puis de décrire la méthodologie suivie dans la réalisation de l'enquête avant de présenter l'analyse des données et de proposer des perspectives de recherche.

1. Les représentations et les ports d'attache

Dans les études récentes portant sur les langues, la notion de représentation s'avère une avenue incontournable. Les recherches dans ce champ sont amplement productives et braquent la lumière d'une part sur l'importance de ces images partagées existant au sein d'un groupe social ou d'une société et d'autre part sur leur influence sur le désir d'apprendre cette langue et sur l'échec ou la réussite liés à son apprentissage.

Bien que la réflexion autour de cette notion soit ancienne, celle-ci reste polysémique parce qu'elle se rattache à différents domaines constitutifs des sciences humaines et sociales et parce qu'elle ne cesse d'évoluer. D'ailleurs, les nombreux ouvrages spécialisés consacrés à l'étude de ce phénomène comme ceux d'Abrić et Flament (1996), de Moliner et Rateau (2002), de Jodelet (1994) et de Moscovici (1994) - pour ne citer que les plus illustres - montrent à quel point l'examen de cette notion est central parce qu'il conceptualise comment les groupes sociaux se servent du discours pour définir et redéfinir leur vécu collectif.

En effet, contrairement à la théorie scientifique ou au système idéologique produits par une minorité d'individus proposant leurs propres conceptions liées à certains aspects du monde, les représentations sociales sont le résultat d'une élaboration consensuelle et collective au sein d'un groupe social. Moscovici, l'un des pionniers de cette théorie, les définit comme étant « *des références élaborées collectivement par un groupe ou une société et permettant à la collectivité comme à l'individu de comprendre son environnement, en*

classant dans des catégories ses contacts avec les objets, les personnes, les phénomènes et les savoirs. » (Moscovici 1989 : 801).

Les représentations sociales sont donc « *des systèmes qui ont une logique et un langage particuliers, une structure d'implications qui portent autant sur des valeurs que sur des concepts.* » (Moscovici, cité dans Jodelet 1989 : 58). Elles sont toujours activées et agissent dans la vie sociale. Leur genèse et leur fonctionnement obéissent à deux processus : celui d'objectivation et celui d'ancrage qui se combinent pour rendre la réalité plus intelligible. Le mécanisme d'objectivation décrit comment un sujet transforme des informations qui lui sont expressives en images signifiantes ; celles-ci sont certes moins riches mais plus productives pour la compréhension. D'autre part, le processus d'ancrage, comme son nom l'indique, permet d'intégrer un élément moins familier au sein d'un système de catégories familières et fonctionnelles d'un savoir préexistant. Guimelli précise que « *L'ancrage permet d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe.* » (Guimelli, 1994 : 14).

Nous pouvons donc déduire que les deux processus produisent un ensemble de connaissances sociales et permettent aux groupes de mieux communiquer et d'évoluer ainsi dans leurs relations.

De son côté, Abric insiste sur le fait que la représentation sociale est à la fois « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe d'individus reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique.* » (Abric, 1994 : 13). A travers ce système d'interprétation, l'action et les relations sont guidées et orientées. Abric remarque également qu'elle est aussi « *un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes.* » (1994 : 13).

Enfin, dans ce tour d'horizon sur les différentes définitions, évoquons Moliner qui suggère que la représentation sociale remplit quatre fonctions, à savoir « *catégorisation cognitive des objets, identification sociale et individuelle, orientation et prescription des comportements, référentielles de savoirs pour des justifications ou des rationalisations.* » (Moliner cité par Seca, 2002 : 80). En tant que savoir pratique de sens commun, elle contribue à former des conduites et à orienter des communications sociales. Élément

constitutif de la construction de la réalité, la représentation possède une fonction référentielle qui se traduit par des processus de catégorisation et d'attribution.

Prenant comme point de départ ces études, les didacticiens et les sociolinguistes en particulier, ont tenté d'approfondir la notion de représentation dans une optique essentiellement didactique. L'enjeu était de taille. En effet, ces chercheurs étaient conscients du fait que l'apprentissage d'une langue ne se limitait pas à un savoir à acquérir et qu'il s'étendait aux usages conceptualisés à s'approprier par le biais de l'interaction. Pour cela, ils se sont bornés à étudier -entre autres- l'influence des facteurs socio-économiques, idéologiques, affectifs et cognitifs mobilisés dans le processus d'apprentissage d'une langue et de son appropriation. Leurs travaux ont permis de mieux cerner sa complexité en rendant compte de la manière dont un apprenant sépare le système de sa langue de celui de la langue à apprendre. En d'autres termes, l'apprenant construit une représentation de la distance interlinguistique à partir des représentations qu'il a sur sa langue maternelle, sur l'autre langue à apprendre et sur les différences entre elles.

Ainsi, l'aboutissement des diverses pistes d'analyse et des nombreuses démarches didactiques centre la réflexion sur la dynamique interactive qui régit la construction des connaissances et savoir-faire langagiers et se recoupe sur deux constats : (Castellotti et Moore : 2002, 10).

- D'une part, en relevant les traces d'un état de représentation et les traces de son évolution dans un contexte donné, ils déduisent que les représentations ne sont pas figées et qu'elles sont « malléables » et « se modifient » ;
- D'autre part, les représentations constituent un élément structurant dans le processus d'apprentissage et « contribuent à (le) fortifier ou à (le) ralentir ».

Dès lors, il serait toujours intéressant de reconnaître les images que se forment les apprenants des langues, de leurs caractéristiques, de leurs statuts, de leurs normes et de leurs fonctions pour optimiser leur apprentissage et leur transmission en mettant en place les actions didactiques appropriées.

Enfin, toujours dans le cadre des représentations sociales des langues, il nous reste à parler des représentations linguistiques des langues. En effet, les individus ne construisent pas

seulement des images des langues en contact dans leur société, du pays ou des pays qui parle(nt) cette langue et des individus qui ont font usage, mais aussi ils forgent des représentations sur leurs systèmes linguistiques, sur leurs fonctionnements et sur leurs ressemblances ou divergences.

Calvet fait la distinction entre les usages et les représentations linguistiques : il suggère que « *les représentations sont constituées par l'ensemble des images, des positions idéologiques, des croyances qu'ont les locuteurs au sujet des langues en présence et des pratiques linguistiques qui sont les leurs et celles des autres. Les représentations concernent au moins trois choses : la forme des langues (comment il faut parler), le statut des langues (ce qu'il faut parler) et leur fonction identitaire (ce que la communauté parle).* » (Calvet &Moreau, 1998 : 25).

Canut approfondit davantage la notion en opposant les représentations aux pratiques linguistiques et en soulignant les spécificités de chacune d'elles. Pour elle, les attitudes qui constituent « *l'ensemble des manifestations subjectives vis à vis des langues et des pratiques langagières (représentations, mimiques, intonations gestuelle...)* s'opposent aux représentations conçues comme des « *constructions plus ou moins indépendantes, selon les cas de la réalité observée.* » (Canut, 1998 : 13).

Eddy Roulet, de sa part, centre son attention sur la vision restrictive qu'ont les apprenants et les enseignants de ce qu'est une langue et remarque qu'ils « *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.* » (Roulet, 1999 : 5).

Cette vision mène les sujets à concevoir les langues comme des catalogues superposés : la compétence bilingue serait pour eux une somme ajoutée de deux langues. Dans cette optique, nous nous référons aux travaux de Castellotti et Moore qui mettent le doigt sur la plaie. En effet, leurs enquêtes menées auprès d'enfants et d'adolescents montrent que ces derniers se présentent les langues comme « *des collections à inventorier, des catalogues dans lesquels on peut puiser selon ses besoins, des puzzles à compléter.* » (Castellotti & Moore, 2002 : 13). Elles constatent également que les dessins des enfants « *laissent percevoir des espaces*

cloisonnés, où chaque langue occupe une aire spécifique et bien distincte des autres, et où le plurilinguisme semble construit par juxtaposition plutôt que par complémentarité. » (2002 : 14). Pour nous, c'est un point central qu'il s'agit d'examiner dans le contexte libanais parce qu'il se rapporte directement à notre sujet.

Récapitulons enfin les réflexions précédentes en les articulant à l'objet de notre étude : les représentations sociales relatives aux deux langues en contact au Liban, en l'occurrence l'arabe et le français, résultent d'une élaboration collective au sein des groupes communautaires. Les images exprimées par les participants à l'enquête ne sont pas toujours identiques ; elles sont hétérogènes dans la mesure où elles sont constituées de points de références différents. Toutefois, comme nous l'avons noté supra, elles sont modifiables et évolutives. En didactique des langues, les représentations sociales des langues permettent l'interprétation des pratiques et des comportements sociaux vis-à-vis des langues. D'où l'importance de notre enquête menée auprès des collégiens et lycéens, une enquête qui cherche - entre autres- à comprendre si l'utilisation du français dans le cursus scolaire et dans les disciplines non linguistiques ne se heurterait pas à certains obstacles. Elle tente également de voir si la langue française ne serait pas vécue en concurrence avec la langue nationale « l'arabe » et la langue internationale « l'anglais » et de recueillir les informations liées aux représentations.

Bref, à travers cet instrument de mesure, nous comptons faire émerger les représentations des apprenants libanais et mesurer le degré de leur appropriation du français et de l'arabe.

2. Fondements et prémisses de l'enquête

2.1 Processus d'investigation

Les participants à notre enquête quantitative par questionnaire se divisent en deux catégories : les élèves des classes de premières et de terminales d'une part et les élèves du complémentaires sur qui nous avons appliqué la DI. Tous les élèves présents dans les salles de classe lors des visites d'application des questionnaires ont été enquêtés.

Nous avons élaboré un questionnaire fermé de type quantitatif en prenant comme point de départ les travaux de Stéphane Hafez et la récolte des données de dix entretiens semi-directifs

réalisés auprès de 12 élèves. Par la suite, nous avons proposé une version initiale du questionnaire à deux « docteurs référentiels » de l'Université Libanaise pour vérifier sa clarté et la pertinence de ses questions. Après les remarques données, (quant à l'emploi par exemple, de certains termes équivoques comme « le libanais » qui pourrait créer une confusion chez les élèves : identité ou langue) nous avons réajusté les questions et nous avons établi une deuxième version définitive.

Dans la deuxième étape du travail, nous avons procédé à l'application de ce questionnaire dans deux lycées publics : le Lycée Jamil Rawass pour garçons situé à Tarik el Jadida et le Lycée Laure Moughayzel pour filles situé à Achrafieh. Nous avons donc choisi un double critère, celui du sexe et de la région afin de les comparer et de mieux cerner les particularités de chaque catégorie.

L'enquête a eu lieu entre février et avril 2014 dans les salles de ces deux lycées. Après une demande d'autorisation à la direction de ces deux établissements et aux professeurs, nous sommes entrée dans les classes pour administrer les questionnaires. Un jour pour chaque école a suffi pour achever cette tâche.

Nous avons procédé au même mode de recueil et à la même démarche pour la deuxième catégorie qui comporte les élèves des classes complémentaires (EB7-EB8) d'une école privée (Hariri 3) et une école publique (Lycée Jamil Rawas). Notre échantillon compte au total 224 apprenants dont 118 lycéens et 106 collégiens. Les tranches d'âge varient entre 13 et 19 ans. Bien que cette palette ne soit pas aussi importante que nous l'aurions souhaité, ni assez étendue sur plusieurs régions du pays, il reste toutefois que les résultats obtenus sont révélateurs et significatifs. En effet, nous nous sommes contentée de deux établissements situés à Beyrouth pour deux simples raisons : d'une part, c'est une capitale qui incarne les paradoxes du Liban et d'autre part, c'est la zone où sera appliquée la DI. Donc, pour que l'étude soit plus complète et mieux ciblée, nous avons jugé bon de ne pas trop étendre l'échantillon, cela ne faisant pas partie du fond de notre recherche et constituant une partie de la vision panoramique du paysage didactique et sociolinguistique libanais sur lequel nous souhaitons opérer.

Notons également que dans cette partie nous nous intéresserons uniquement à analyser les résultats obtenus auprès des lycéens. Nous avons jugé bon de ne pas alourdir l'analyse en

comparant les réponses des collégiens à celles des lycéens et celles du public à celles du privé, etc. Ceci pourrait rendre l'analyse disparate et moins ciblée. De plus, pour ne pas tomber dans la redite, nous étudierons les résultats des collégiens - tout en faisant des rapports avec ceux des lycéens quand le besoin se fera sentir - dans la troisième partie. Cela nous permettra de mieux comprendre les représentations de cet échantillon et de voir si elles ont changé suite à l'application de la DI.

Pour le contenu du questionnaire, les questions de la première partie portent essentiellement sur les schèmes de pensée qui agissent sur le « mode du sentir » des bilingues libanais, sur les représentations qu'ils se font des langues en concurrence ainsi que sur leur statut et leur utilité. La deuxième partie cherche à étudier comment ces apprenants perçoivent la distance ou la proximité entre les deux langues en contact, l'arabe et le français, pour pouvoir élaborer, dans une étape ultérieure, un dispositif adéquat susceptible de penser l'apprentissage en termes d'intégration et de transversalité.

Arrêtons- nous maintenant sur l'analyse des données.

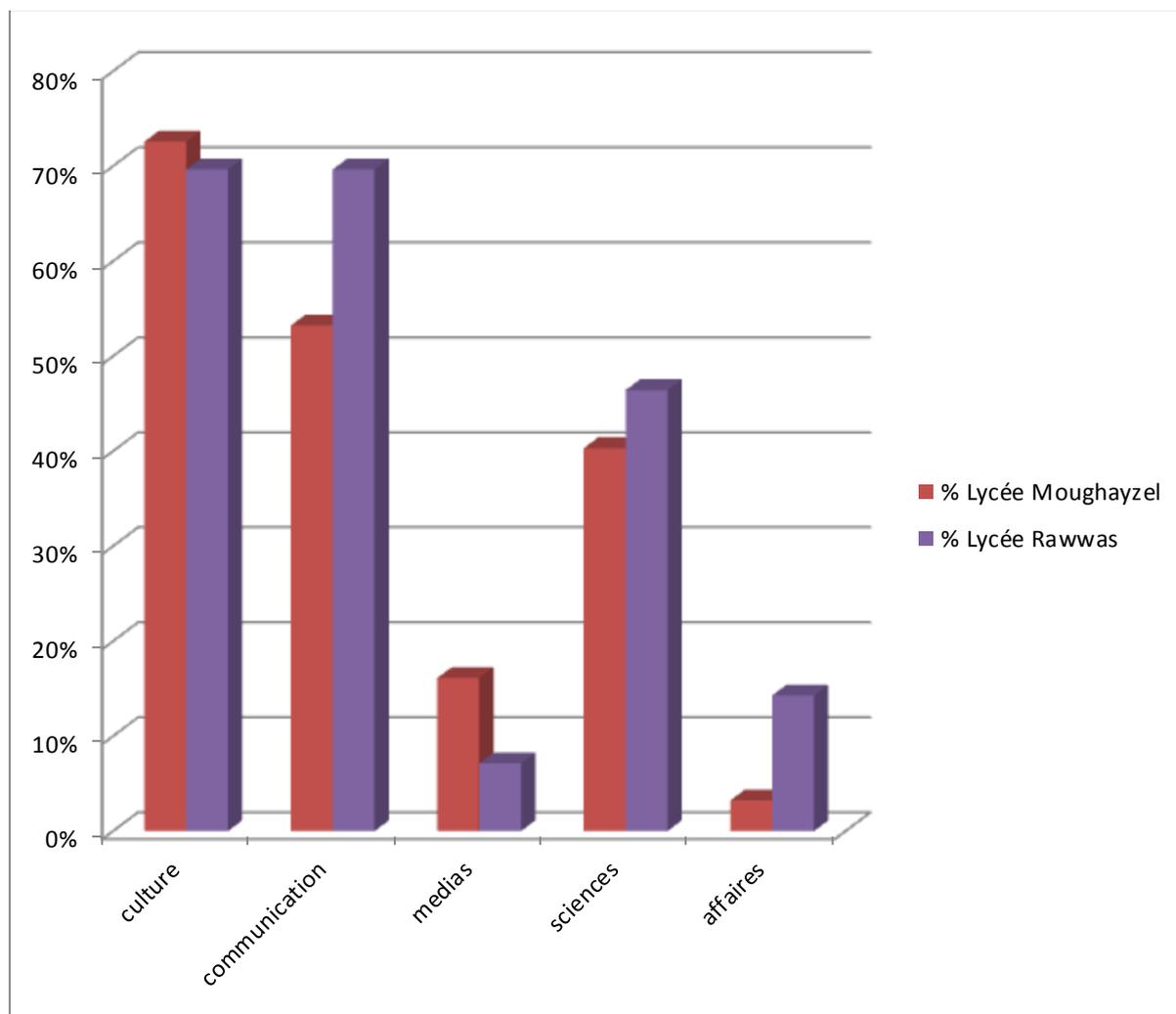
2.2 Analyse des données

En partant de la conviction qu'il ne faudrait pas se limiter aux représentations des collégiens qui n'auraient peut-être pas encore élaboré une conception bien déterminée des langues, nous avons jugé bon d'étendre l'échantillon à des apprenants en fin de leur cursus scolaire, aptes à réfléchir sur le statut des langues, leur utilité, leur usage, etc. Nous avons enquêté 56 élèves de Jamil Rawas pour les comparer à 62 de Laure Moughayzel. En effet, cette comparaison entre deux catégories nous permettra d'étudier si les représentations qu'ont les garçons habitant à l'ouest de Beyrouth diffèrent de celles des filles résidant à l'est.

Pour le profil de ces enquêtés, il s'agit d'adolescents âgés de 16 à 19 ans. La première catégorie regroupe de jeunes garçons habitant à Tarik el Jadida, Mazraa, Barbour, Basta et Borj Abou Haidar. La deuxième catégorie regroupe de jeunes filles qui résident essentiellement à Achrafieh, et ses alentours, à Sin el fil, Hadath, Saloumi et Makales.

Passons maintenant à la première série de questions qui porte sur le statut et l'utilité de chacune des trois langues en présence au Liban, à savoir l'arabe, le français et l'anglais. Nous

avons proposé aux élèves une série de fonctions attribuées à ces langues et nous leur avons donné la possibilité de cocher plusieurs cases. Les résultats obtenus montrent que nos jeunes enquêtés sont conscients de l'importance des langues au Liban. Qu'ils aient des difficultés à les apprendre ou non, ils leur ont assigné une série de fonctions. Pour le français, nous trouvons que les résultats sont approximatifs.

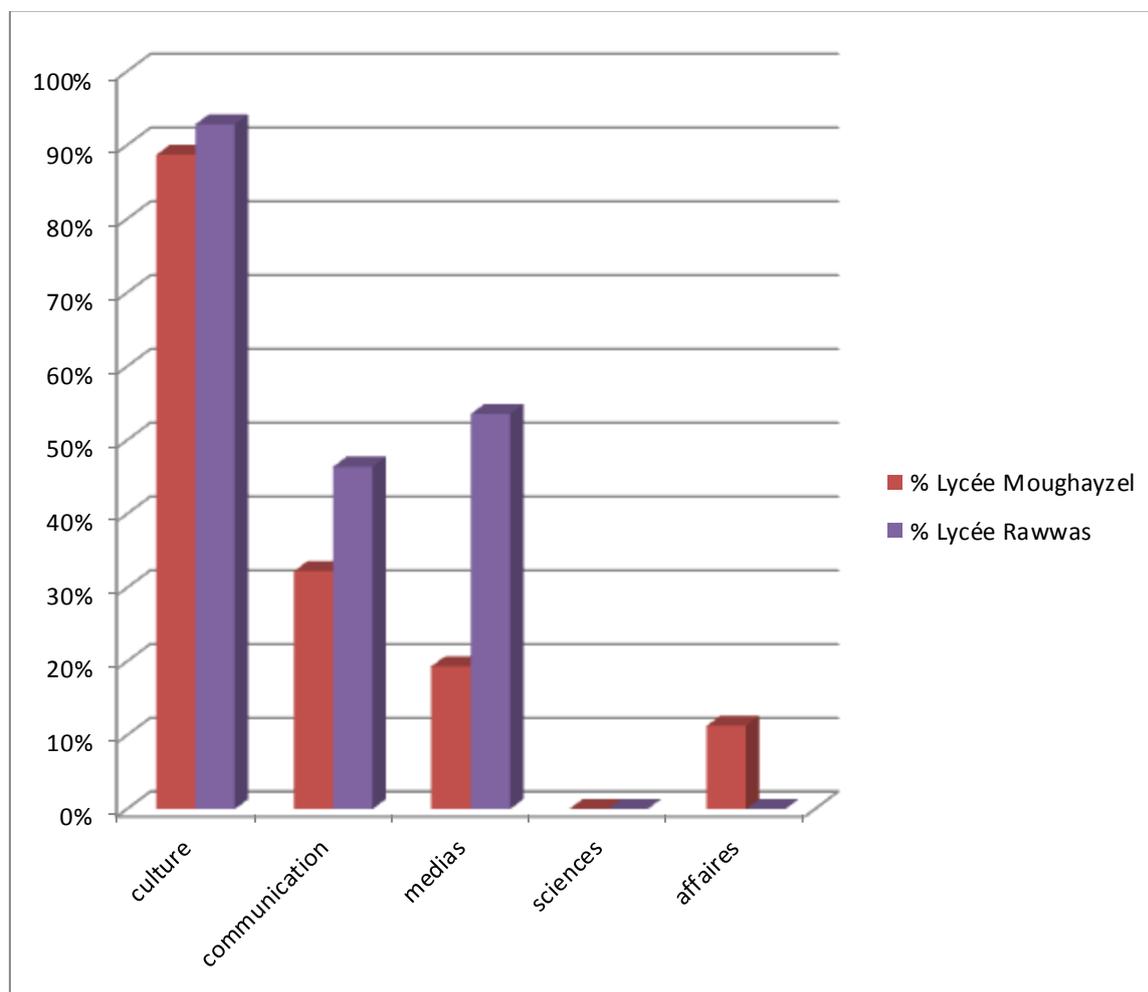


Graph 1 : Les fonctions assignées au français.

Les deux catégories sont d'avis que le français est avant tout et surtout une langue de culture (70 %). Elles considèrent également que c'est une langue de communication et des sciences, mais est présente timidement dans les medias et les affaires.

En outre, pour l'arabe littéraire, nous constatons que les lycéens de Jamil Rawas lui accordent plus d'importance au niveau de la culture (92%), de la communication (46%) et des medias (53%) que ses collègues à Laure Moughayzel qui trouvent que l'arabe est une

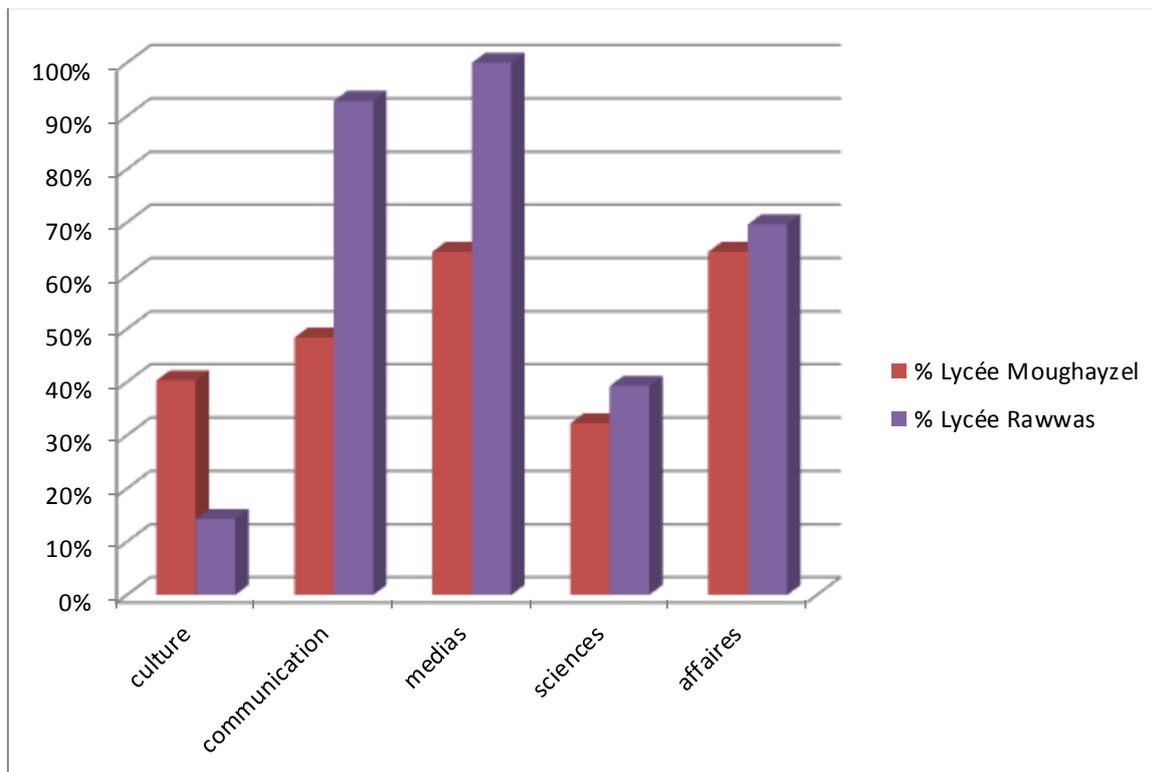
langue de culture par excellence (88%) mais qu'elle est loin de remplir réellement d'autres fonctions comme dans la communication (32%) ou encore dans les medias (19%).



Graph 2 : Les fonctions attribuées à l'arabe littéraire.

Nous devons signaler aussi que notre échantillon pense que l'arabe ne peut être en aucun sens la langue des affaires et des sciences. Ce qui est vrai dans notre pays, où presque toutes les universités donnent les cours de médecine ou de compte et de finance en langue étrangère. Donc, les apprenants sont conscients de l'héritage culturel véhiculé par la langue arabe et réalisent en même temps que cette langue n'a pas pu suivre le développement vertigineux de la science et de la technologie, en publiant des références dans ces domaines ou en simplifiant certaines terminologies spécifiques et même à trouver des équivalents adéquats à certains termes techniques.

Face au français et à l'arabe, c'est l'anglais qui se taille la part de lion essentiellement dans les réponses données par les enquêtés de Rawas :

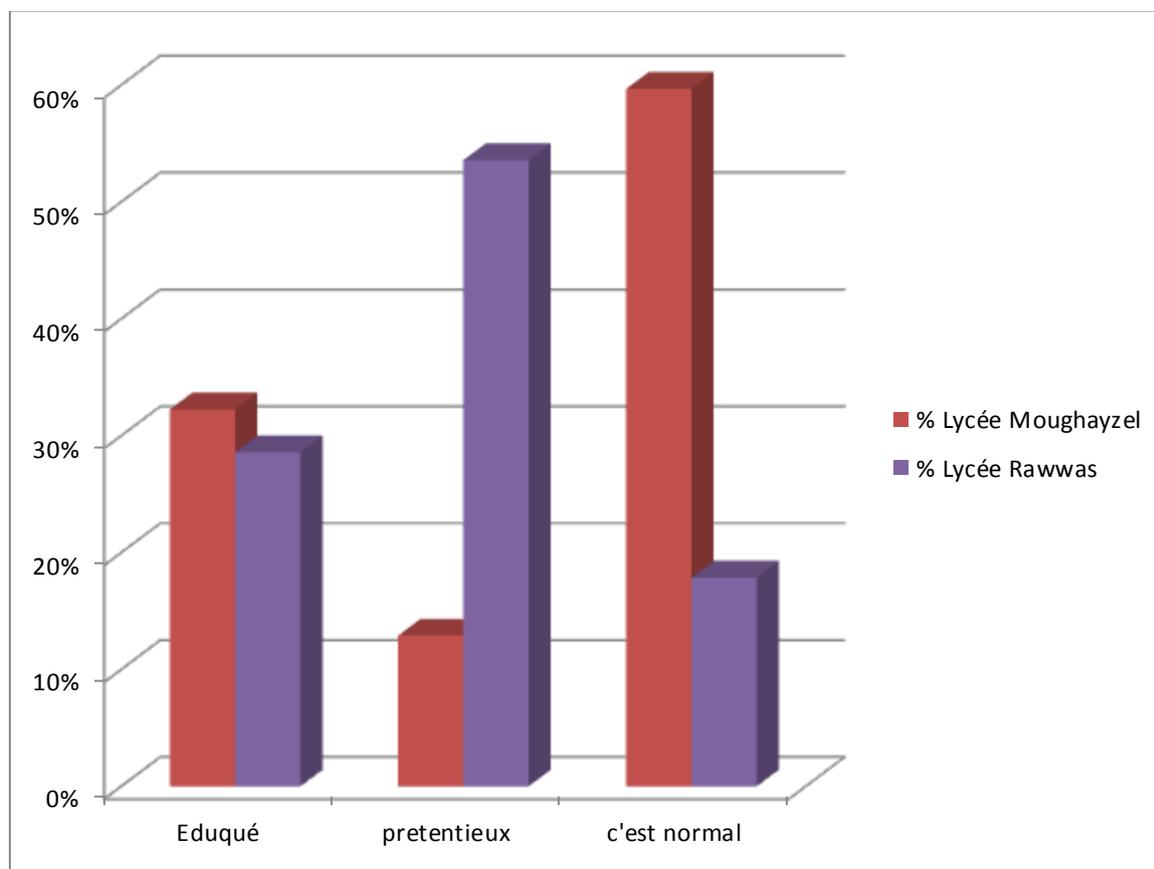


Graph 3 : Les fonctions attribuées à l'anglais.

En effet, notre échantillon apprécie cette langue qui paraît remplir presque toutes les fonctions à part la culture. Mais, si les enquêtées de Moughayzel expriment leur vision valorisante vis-à-vis de cette langue d'une manière modérée, au niveau des medias (64%), des affaires (64%) et de la communication (48%), les lycéens de Rawas affichent une vision plus appréciative vu le pourcentage assez élevé obtenu au niveau de la communication, des medias et des affaires.

Pour affiner davantage les données, nous proposons de lire les chiffres horizontalement, pour chacune des deux catégories. Ainsi, les résultats montrent que pour les enquêtés de Rawas, l'arabe est la langue de culture (92%), le français est celle des sciences (46%) et l'anglais, la langue des medias (100%), de communication (92%), et des affaires (70 %). Par contre, pour les jeunes filles de Moughayzel, l'arabe est une langue de culture (88%) alors que le français est considéré comme une langue de communication (53%) et de sciences (40%) et l'anglais est essentiellement la langue des medias et des affaires (64%). Ces lycéennes accordent donc plus d'importance au statut du français que ceux du Lycée Rawas. Pour elles, malgré les percées de l'anglais dans deux domaines, le français continue à maintenir sa place langue de communication. Nous comprenons, de même, pourquoi, dans un

tel contexte, 60% de ces enquêtées trouvent que c'est normal de recourir au code switching (arabe/français) dans la vie de tous les jours contre 17% chez les garçons de Rawas.

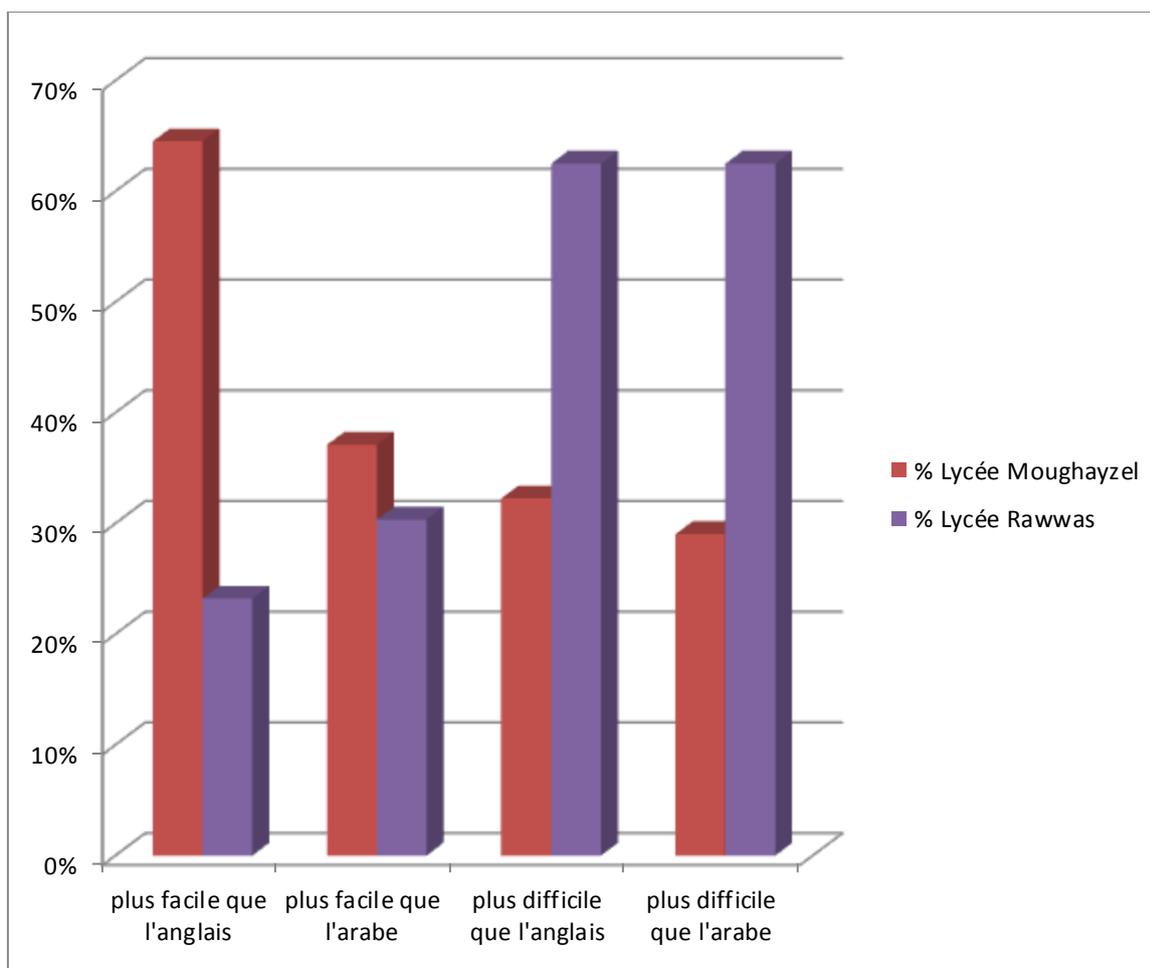


Graphe 4 : Les perceptions des élèves face à un locuteur qui recourt un code switching.

Plus encore, 53% de ces enquêtés pensent que la personne qui use de deux langues est une personne prétentieuse.

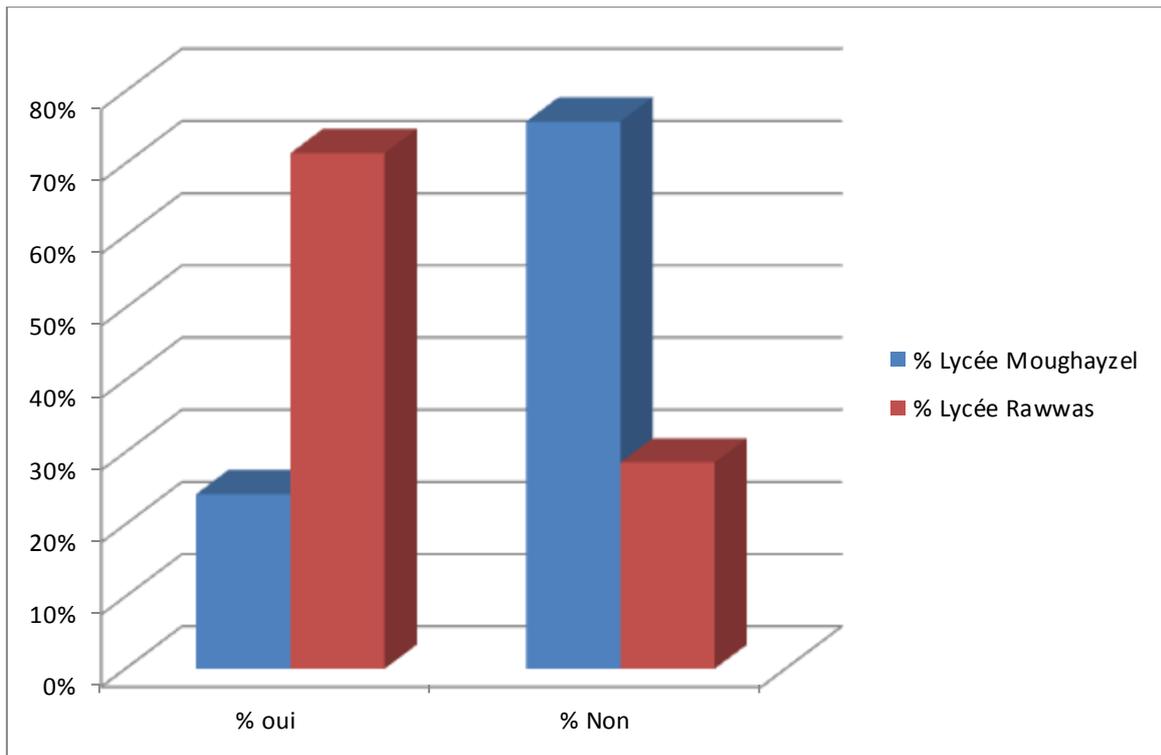
Donc, ce qui est presque normal pour une partie des Libanais ne l'est pas pour l'autre. Nous constatons dès lors que si la divergence dans les représentations entre les deux catégories n'apparaissait pas d'une manière aussi claire au début du questionnaire, elle devient très flagrante du moment où il sera uniquement question du français ou quand il s'agira de le confronter aux deux autres langues.

En effet, en leur demandant de préciser le degré de difficulté (ou de facilité) du français par rapport à l'anglais et à l'arabe, nous trouvons que les plus hauts pourcentages obtenus sont diamétralement opposés entre les deux catégories :



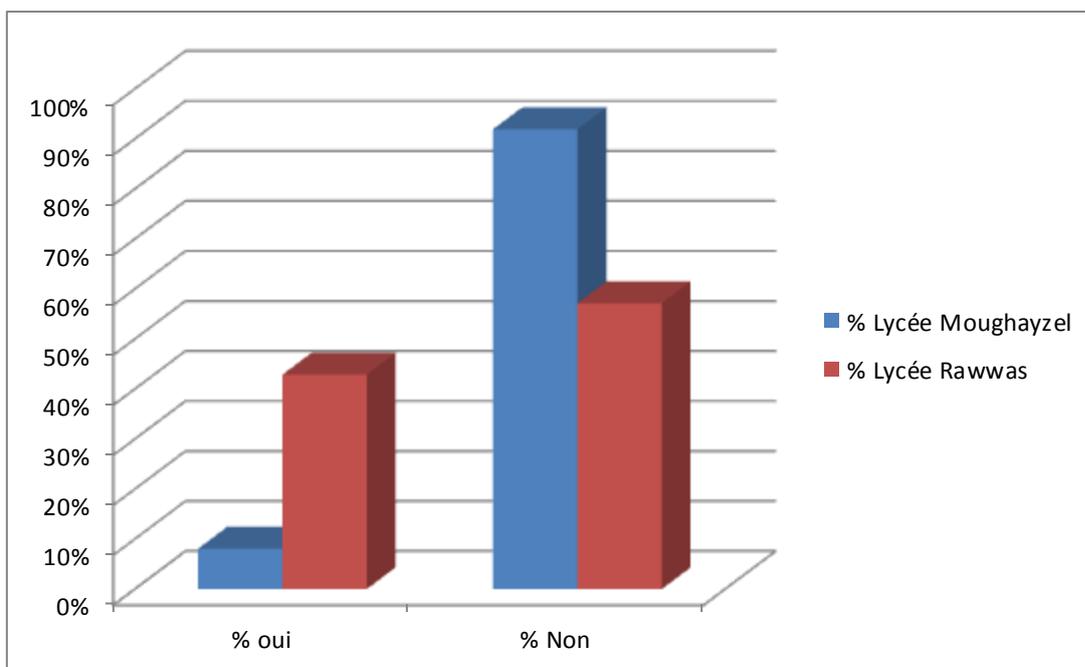
Graphe 5 : Le degré de difficulté du français en comparaison avec l'arabe et l'anglais.

En effet, pour nos enquêtés à Rawas, le français s'énonce en termes de difficulté : 62% d'eux trouvent que cette langue est plus difficile que l'arabe et l'anglais, alors que pour la deuxième catégorie, les plus hauts pourcentages (64% et 37%) montrent que le français est davantage conçu comme une langue plus facile que les deux autres. Il va sans dire que cette représentation influe d'une manière décisive sur l'apprentissage de cette langue. D'ailleurs, les résultats des questions relatives au critère de la difficulté au niveau de la compréhension et de l'expression orales constituent une preuve à l'appui : en demandant à notre échantillon de nous dire s'ils ont des difficultés à échanger en français, et à comprendre un cours donné en français, nous avons obtenu le pourcentage suivant :



Graphe 6 : Le degré de difficulté à échanger en français.

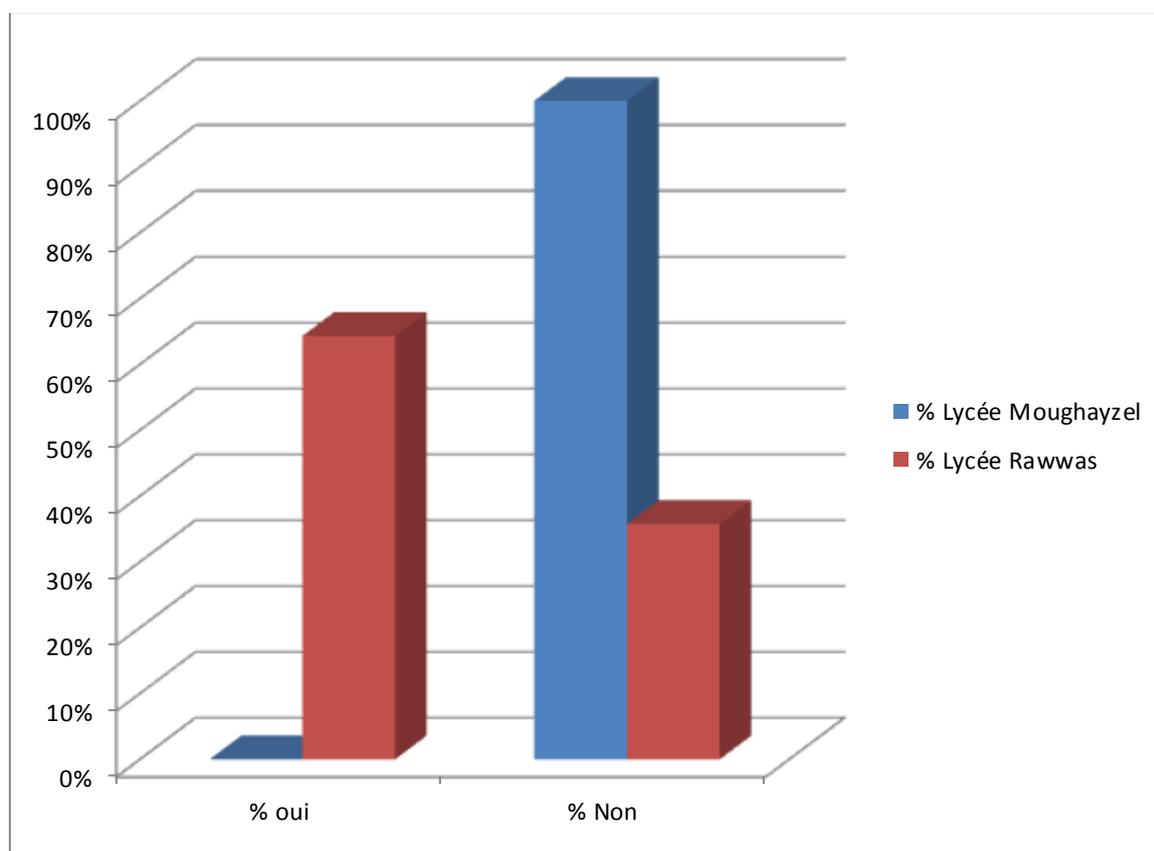
L'écart entre les deux catégories est immense : à Laure Moughayzel, la difficulté dans les deux compétences orales ne touche qu'une partie minime : (25% en expression orale et 8% en compréhension orale).



Graphe 7 : Le degré de difficulté à suivre un cours en français.

Par contre, à Jamil Rawas, le score triple et le nombre des élèves ayant du mal à s'exprimer atteint 70%, ce qui correspond aux trois quarts ! Ce pourcentage s'améliore un peu en passant à la compréhension orale et devient 43%, ce qui est toujours un chiffre alarmant ! Bien que la restructuration des programmes ait accordé une place à l'oral dans le curriculum, cette compétence demeure largement non acquise ! Elle continue à marquer l'apprenant du public qui ne pratique pas cette langue en dehors des salles des cours, avec sa famille ou son entourage, et encore ! S'il la pratique déjà en classe !

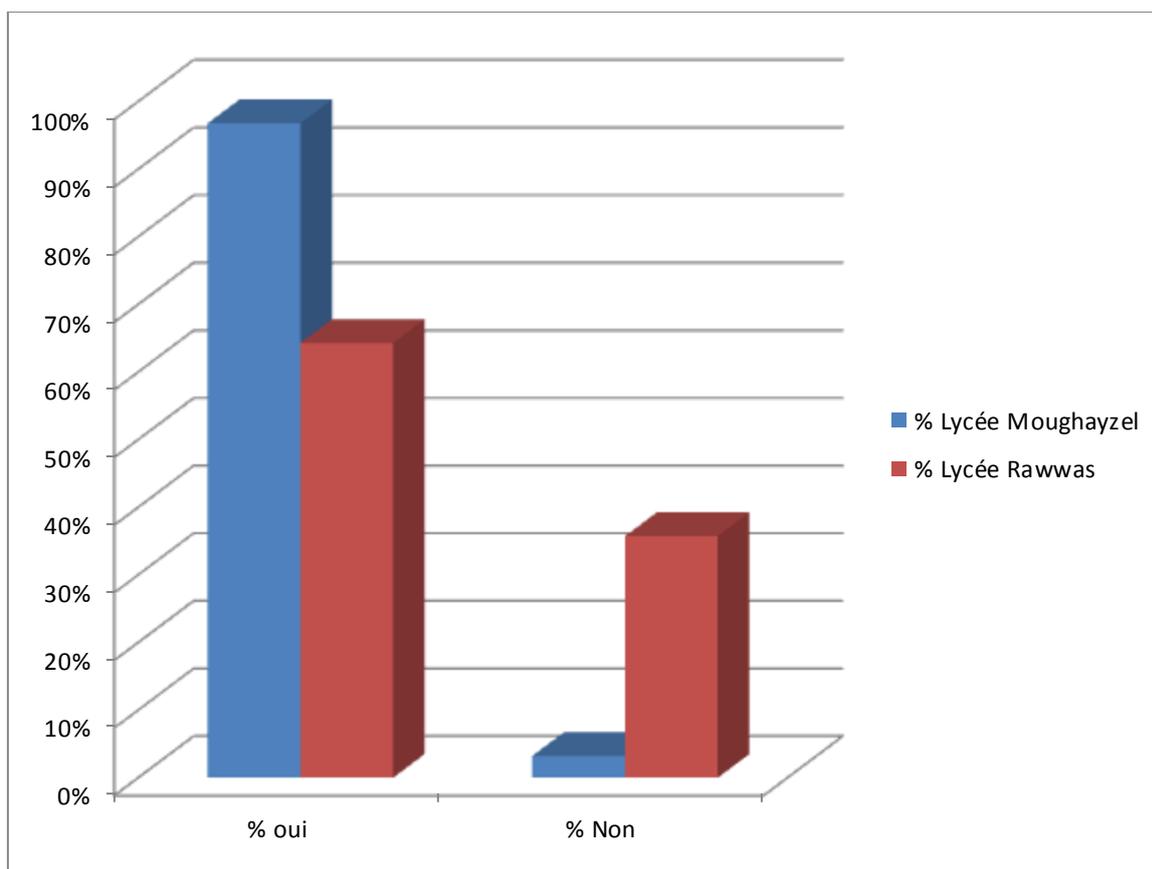
C'est un problème qui se pose avec acuité parce que cette faiblesse se répercute sur la compréhension des disciplines non linguistiques enseignées dans cette langue :



Graph 8 : La difficulté à comprendre les matières scientifiques véhiculées en français.

L'échec s'étend donc sur les autres matières scientifiques et place l'apprenant face à une impasse. Comment réussir dès lors que le français n'est pas à proprement acquis ?

En examinant par ailleurs la variable de difficulté corrélée avec la variable de l'utilité, nous trouvons qu'elles sont intrinsèquement liées :



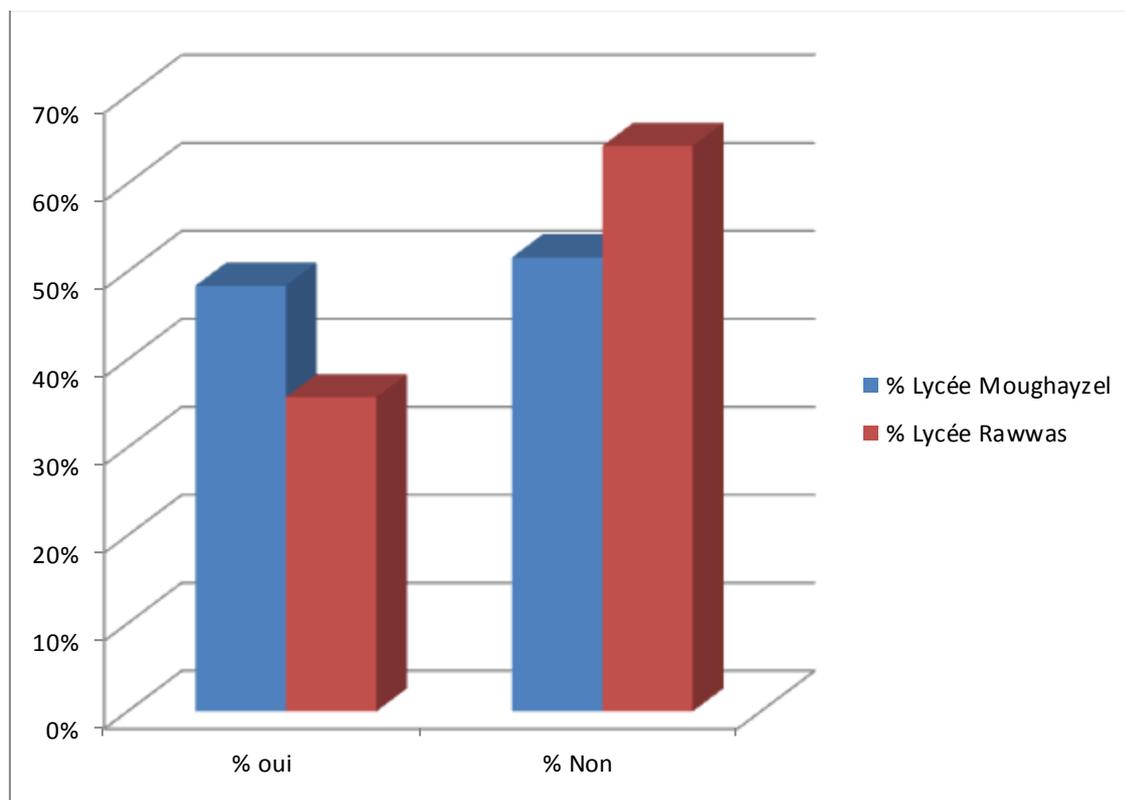
Graph 9 : L'utilité d'apprendre le français.

Comme le montre le graphe, 97% des enquêtées de Laure Moughayzel trouvent qu'il est utile d'apprendre le français contre 65% à Jamil Rawas. Cette réponse se trouve comme une conséquence logique aux attitudes qu'ils ont par rapport à cette langue.

En guise de conclusion à cette sous- partie, nous réalisons que le clivage au niveau des difficultés attribuées au français s'avère inquiétant. Les pourcentages obtenus montrent que les élèves habitant à l'est de Beyrouth n'ont pas les mêmes représentations, ni les mêmes problèmes que ceux qui habitent à l'ouest. Faut-il alors élaborer des curricula pour répondre aux besoins sociolinguistiques de chaque communauté ou de chaque département ? Bien sûr que non. L'issue à cette situation alarmante résiderait dans la conception d'un curriculum intégré, un curriculum qui décloisonne les matières, qui prend en compte les acquis de l'apprenant et qui prévaut la rencontre et les va et vient entre les disciplines langagières. Ce curriculum serait ainsi apte à agir sur les représentations afin de les modifier et à rendre l'apprentissage des langues un espace d'ouverture et de rencontre.

Il est temps maintenant d'aborder le dernier volet relatif à la didactique intégrée et aux pratiques de classe.

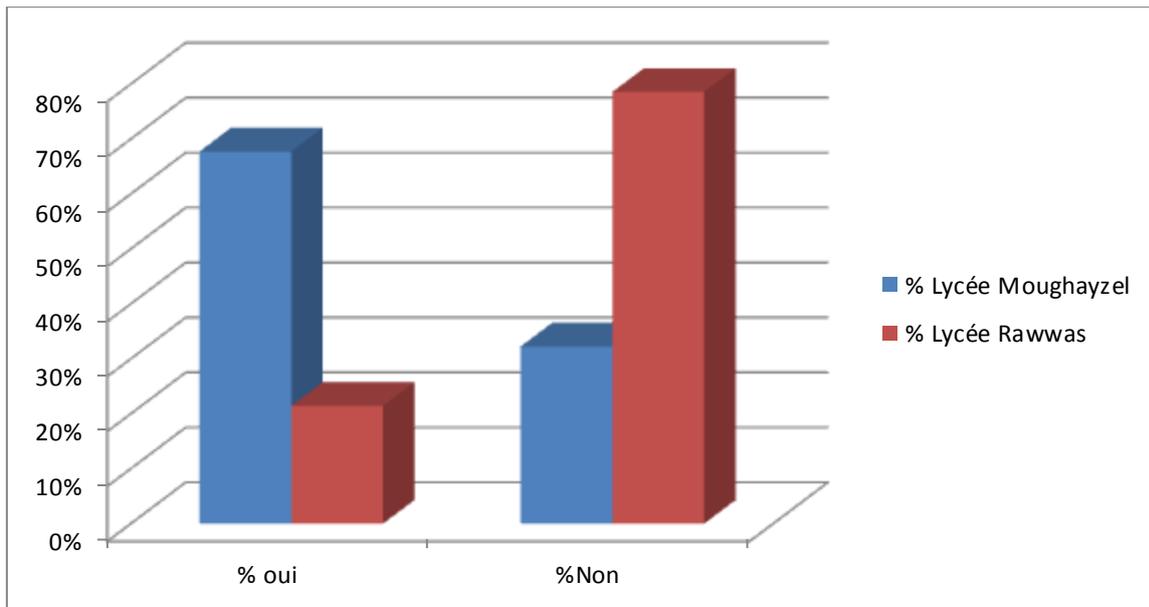
L'enseignement/apprentissage des langues souffre d'un cloisonnement qui empêche les élèves de réfléchir en termes de ressemblance et de rencontre entre les langues :



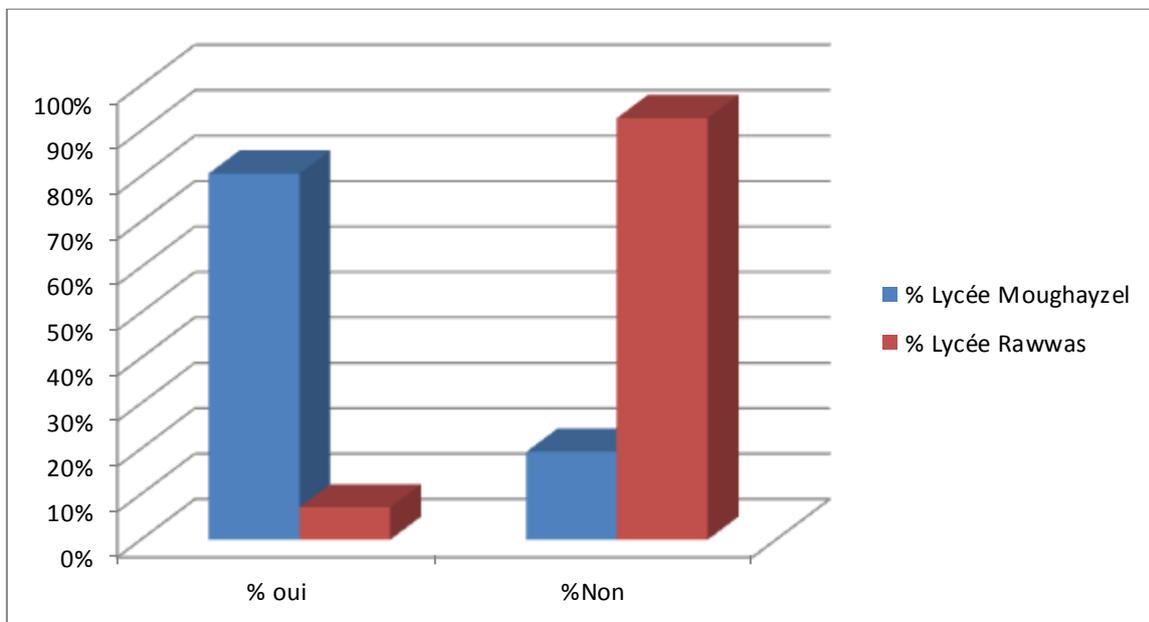
Graphe 10 : La perception de ressemblances entre l'arabe et le français.

Le graphe montre que 42% des lycéennes et 64% des lycéens ne sont pas conscients des points communs qui régissent les deux langues d'apprentissage. Cette perception trouve sa raison d'être dans l'enseignement actuellement en place : c'est un enseignement cloisonné, où chaque langue occupe un espace aux frontières bien déterminées, une aire spécifique, détachée de l'autre. En d'autres termes, au Liban, jusqu'à présent, le bi/ plurilinguisme est conçu comme des « monolinguisms ajoutés » (Castellotti et Moore, 2000 : 13), il est construit par juxtaposition plutôt que par intégration.

Or malgré cet état de fait, la suite des réponses montre que les élèves réinvestissent parfois leurs acquis en les transposant d'une langue à l'autre, bien qu'à des degrés différents :

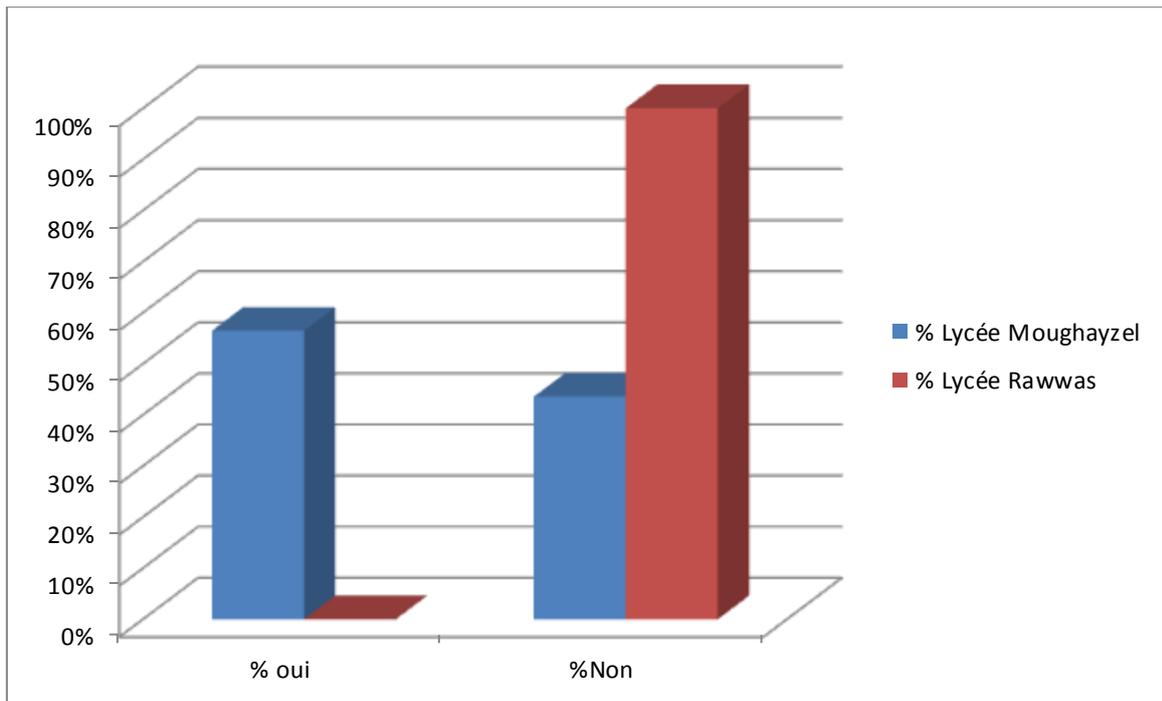


Graph 11 : La compréhension d'une notion en arabe et son réinvestissement en français.



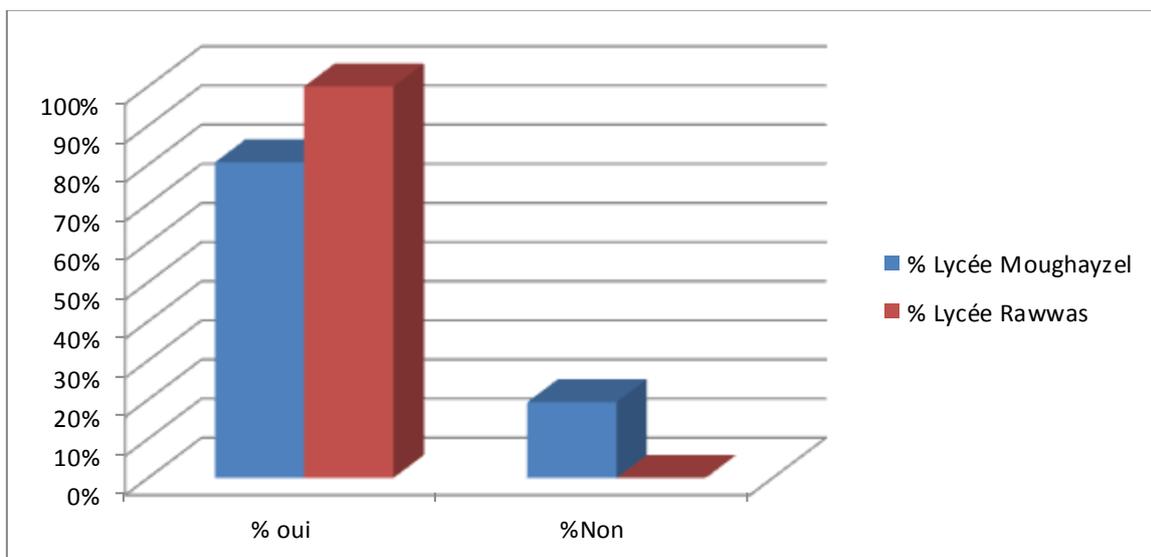
Graph 12 : La compréhension d'une notion en français et son réinvestissement en arabe.

En effet, nous remarquons que le pourcentage de réinvestissement est assez élevé dans les deux sens pour les enquêtées de Moughayzel, contrairement à celui des jeunes garçons de Rawas, qui s'avère très minime. Nous pensons que les faiblesses que cette catégorie a en français constituent une entrave à leur apprentissage. Nous croyons également que l'attitude des professeurs d'arabe qui ne font jamais de rapprochements entre les deux langues en est un facteur supplémentaire.



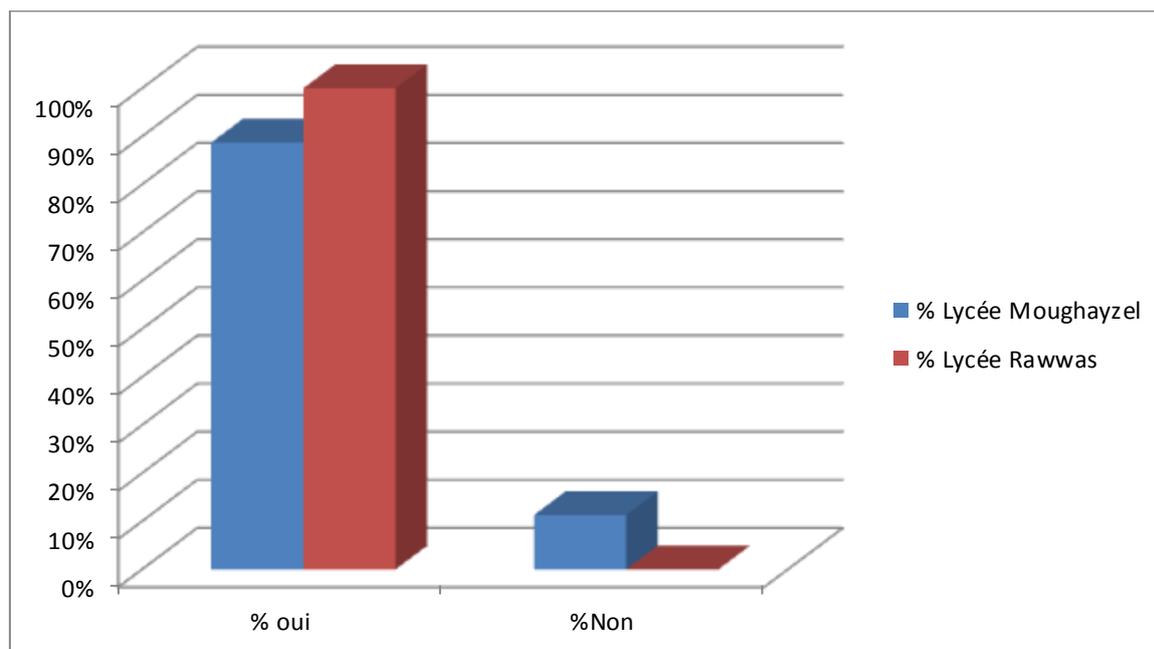
Graphe 13 : Les rapprochements entre les langues faits par le professeur d’arabe.

Donc, encore une fois, les résultats dans les deux lycées se trouvent paradoxalement opposés : A Laure Moughayzel, le professeur d’arabe fait plus de rapprochements entre les deux langues que le professeur de français alors qu’à Jamil Rawas, l’enseignant d’arabe n’éprouve jamais le besoin de braquer la lumière sur un point commun entre les deux langues. Et pourquoi le faire si les élèves ont autant d’insuffisance en L2 ? Par contre, le professeur de français se trouve toujours dans une situation qui l’oblige à se baser sur un acquis en L1 pour le revoir ou le consolider en L2.



Graphe 14 : Les rapprochements entre les langues faits par le professeur de français.

Reste à dire que cette rencontre entre les deux langues devrait devenir la règle ; l'enseignement langagier ne devrait plus être envisagé sur le principe de séparation stricte et rigide. Qu'il ait un niveau moyen ou faible dans une des deux langues ou dans les deux langues, l'élève a toujours besoin de passer du familier, du connu, au moins familier et moins connu dans un mouvement de décentration.



Graph 15 : La maîtrise d'une notion abordée en L1 puis en L2.

Dès lors, l'arabe devrait acquérir le statut d'une langue intermédiaire, d'une langue-passerelle sur laquelle s'appuie l'apprenant pour mieux comprendre le fonctionnement de l'autre langue. C'est à elle de le conduire à aborder le système de cette seconde langue et à réaliser à quel point elle entretient des rapports de proximité ou de distance pour pouvoir dans tous les cas les gérer. Nous sommes convaincue que de telles stratégies optimiseront énormément l'apprentissage des langues.

Pour conclure ce chapitre, rappelons que l'étude qui vient d'être exposée montre que les images partagées des langues au sein de notre société influencent d'une manière décisive les attitudes envers elles et affectent par conséquent leurs apprentissages. Nous avons eu l'occasion de comparer deux échantillons appartenant à deux communautés différentes et à deux sexes différents. Les résultats ont montré que les enquêtées de Laure Moughayzel allouent au français plusieurs fonctions appréciatives, comme par exemple au niveau de la

communication. En corollaire, elles sont bien convaincues de son utilité dans leur vie. C'est pourquoi, elles rencontrent peu de difficultés à suivre un cours dans cette langue ou à en échanger. Elles réussissent notamment à réinvestir certaines notions dans l'une des deux langues.

Par contre, pour les jeunes garçons de Jamil Rawas, nous pouvons dire que le français est marginalement valorisé. Il est surtout perçu comme synonyme d'entrave à plusieurs niveaux : parmi celles que nous avons évoquées, il y a par exemple les entraves communicatives (problème d'échanges, difficulté à suivre un cours en français) et les entraves cognitives (entraves à acquérir les matières scientifiques), auxquelles vient s'ajouter - pour certains- une entrave socio-économique (inutilité de son apprentissage). Dans un tel contexte, il est bien évident que l'élève soit dans l'incapacité de s'appuyer sur un savoir pour mieux appréhender la L2.

Le chapitre qui suit tentera de voir si les programmes actuels ainsi que les pratiques de classe constitueraient des facteurs supplémentaires qui favorisent davantage les obstacles.

Chapitre 3 : Curriculum et conjoncture éducationnelle

La restructuration des programmes vers la fin des années 90 a vu le jour en 1997. En didactique des langues, son objectif était de repenser cet enseignement en fonction des nouveaux besoins de l'apprenant. En effet, conscient de la paralysie et de l'impuissance des anciens programmes à accompagner la marche du progrès scientifique et technologique, la refonte des curricula avait pour ambition de développer le mieux possible les compétences fondamentales de la communication linguistique. Elle aspirait également à développer l'esprit scientifique et critique de l'apprenant et à le familiariser avec les technologies conçues désormais comme un auxiliaire pédagogique.

Au niveau des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues, cette rénovation a fait une révolution au niveau de l'approche didactique en adoptant l'approche par compétences à laquelle vient s'ajouter la notion d'objectifs spécifiques et généraux.

Pour concrétiser ce projet, les responsables pédagogiques devaient concevoir des manuels scolaires sensés répondre fidèlement aux compétences et aux finalités prescrites dans les curricula. Ils devaient également élaborer, en complémentarité, un dispositif pédagogique audiovisuel et sonore. De son côté, l'état était appelé à équiper les écoles du matériel nécessaire à la mise en place de ce nouvel enseignement. En dernier lieu, il était impérieux d'entraîner les enseignants, voire de concevoir un projet de formation continu et de lui assurer toutes les chances de réussite.

Toutefois, après plus d'une décennie de son application, qu'en est-il de la réalité des cours de langues dans les écoles publiques? Comment les professeurs d'arabes et de français évaluent-ils les programmes, les manuels et les formations qu'ils ont suivies et qu'ils continuent à suivre ? Quelles sont les démarches adoptées dans les salles de classe ? Ont-elles répondu au défi posé ?

1. Des outils de mesure pour analyser les recommandations actuelles et les brèches de l'applicabilité

Pour répondre à ces questions, nous avons élaboré un questionnaire mixte (qualitatif et quantitatif), composé de 17 questions et adressé à 36 professeurs d'arabe et de français du

cycle de base repartis à part égale (18 pour chaque catégorie). Cet outil tente d'examiner dans un premier temps le jugement que ces derniers portent sur le programme actuel ainsi que sur les formations suivies. Le deuxième volet s'intéresse davantage aux pratiques de classe et cherche également à voir si le concept de « rencontre » entre les disciplines langagières germe dans leur esprit et se traduit à travers des stratégies d'enseignement /apprentissage valorisant la convergence. Ce questionnaire s'entrecroise avec dix entretiens semi-directifs enregistrés avec les coordinateurs des deux langues et avec des observations de classe. La variété de ces outils confère à notre étude de l'épaisseur en dessinant plusieurs strates qui ne seront ni superposées ni envisagées séparément : toutes les données seront associées et combinées sous la bannière d'axes structurants en relation avec les deux volets énoncés supra.

Notons au passage que le questionnaire a été distribué à 60 professeurs au départ. Mais une partie a refusé de coopérer et donc n'a pas rempli le questionnaire et une autre a choisi de cocher quelques réponses fermées sans préciser les explications demandées. C'est pourquoi nous nous sommes contentée de ce nombre. Toutefois, il nous semble que la multiplicité des profils des enquêtés et des outils de mesure ont comblé ce « manque ».

Pour leur part, les entretiens se sont déroulés dans les locaux des Lycées et des collèges pendant le temps libre des coordinateurs. Ils ont été enregistrés avec leur accord et leur transcription complète se trouve dans l'annexe. Enfin, les observations de classe ont eu lieu durant l'année scolaire 2012-2013, au mois de janvier et ont concerné principalement les classes complémentaires.

Les personnes ayant coopéré (dans l'application des questionnaires, la réalisation entretiens et les observations de classe) enseignent dans les établissements suivants :

- Lycée Jamil Rawas (pour les garçons)
- Lycée Laure Moughayzel (pour les filles)
- Lycée Mufti Hassan Khaled (pour les garçons)
- Lycée Fakhreddine El Maani (pour les filles)
- Lycée Abdallah el Alayli (pour les filles)
- Lycée Sobhi el Mahmasani (mixte)
- Lycée Raml el Zaydaniya (pour les filles)

- Collège Amin Bayham (mixte)
- Collège El-Malek Saoud (pour les filles)
- Collège Tarik el Jadida el Oula (pour les filles)
- Collège Wata el Msaytbeh (mixte).

Presque la moitié des professeurs a plus de 15 ans d'expérience (7 professeurs de français et 10 professeurs d'arabe) et donc a enseigné les anciens programmes. Presque tous sont cadrés à part trois professeurs de français qui sont contractuels.

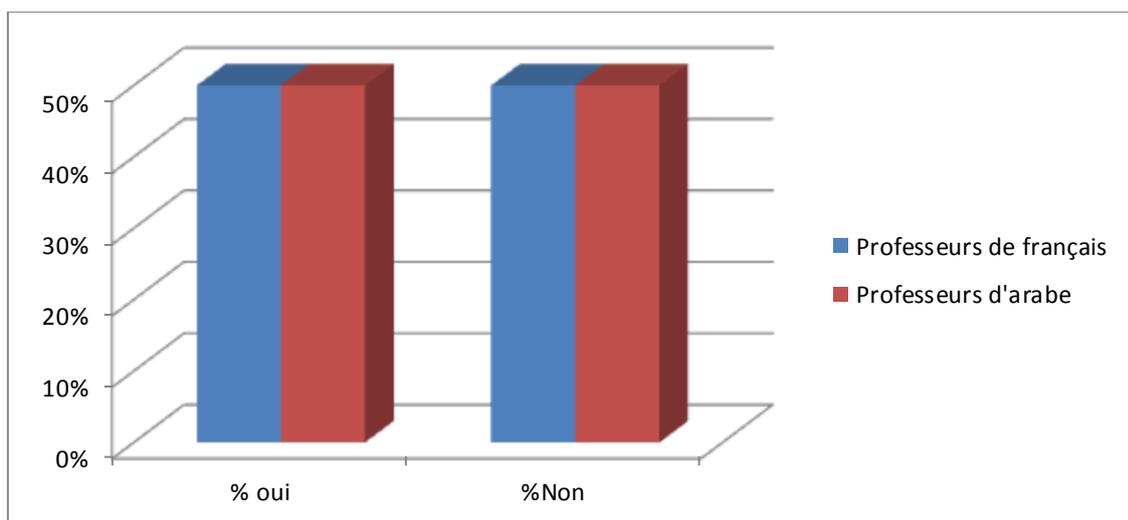
Pour les professeurs de français, 12 sont détenteurs d'une licence ès-Lettres dont trois ont en plus le CAPES. Deux professeurs sont diplômés de l'école normale, un détient une licence d'enseignement du français, un autre une licence en psychologie, et enfin deux ont une maîtrise, l'un en pédagogie sociale et l'autre en sciences de l'éducation.

Pour les professeurs d'arabe, 13 détiennent une licence en littérature arabe dont trois ont en plus un CAPES. 2 sont diplômés de l'école normale et 3 ont une maîtrise.

D'autre part, pour ce qui est du profil des coordinateurs de français et d'arabe, ils sont tous titulaires et ont plus de 20 ans d'expérience et la majorité détient une maîtrise en littérature.

Passons maintenant à la lecture des chiffres et des explications fournies dans les questionnaires et complétées par les entretiens. Nous avons choisi de comparer les réponses des professeurs de français à celles des professeurs d'arabe pour mieux faire ressortir les points de rencontre et de divergence.

A la question portant sur le programme actuel en comparaison avec l'ancien et en demandant si ce programme actuel permettait de mieux maîtriser la langue, les réponses se sont présentées de la façon suivante :



Graph 1 : La perception des programmes actuels dans la maîtrise de la langue selon les professeurs de français et d'arabe.

En effet, les justifications données sont complètement opposées : d'une part, nous avons des professeurs de français qui trouvent que les nouveaux programmes sont plus motivants, qu'ils partent « *du vécu de l'élève* », et « *accordent de l'importance aux quatre compétences* ». Il en va de même pour les professeurs d'arabe qui ajoutent qu'avec le programme actuel, l'élève est le centre de l'apprentissage, il est plus dynamique et mieux impliqué dans le processus d'apprentissage et a souvent l'occasion d'exprimer ses émotions et ses sentiments. Les professeurs d'arabe apprécient surtout la variété discursive des textes et des activités proposés, rattachés à l'oral et à l'écrit (comme le débat, le reportage, les lettres, etc.) et qui permettent à l'apprenant de mieux maîtriser les outils de la langue.

D'autre part, nous constatons que les professeurs qui considèrent le programme actuel comme étant un échec expriment leur mécontentement avec beaucoup d'amertume : leurs réponses se traduisent en termes de manque et d'inutilité : nous notons à titre illustratif les propos suivants exprimés par les professeurs de français :

- « *manque d'exercices à l'oral, manque de documents sonores.* »
- « *les compétences n'aboutissent pas à la production écrite selon le type.* »
- « *c'est trop technique inutilement. Les résultats ne sont pas encourageants.* »
- « *très mauvais manuels, très mauvais choix de textes, pas de grammaire fonctionnelle. Rupture entre toutes les classes complémentaires et la neuvième année de base.* »

De leur côté, les professeurs d'arabe reprochent essentiellement à ces programmes l'absence des activités de mémorisation qui permettraient de doter l'apprenant d'un bagage linguistique. Un des professeurs a justifié son point de vue par une phrase qui révèle une pensée très profonde et que nous tenons à signaler : « *La langue incarne la mémoire et la créativité d'un peuple tandis que le nouveau essaie d'effacer péniblement les traces de cette mémoire* »²³. (Notre traduction).

À notre avis, cette expression traduit le mieux l'inquiétude vécue par les professeurs de la langue arabe, très attachés à l'héritage culturel arabe et anxieux de le perdre à jamais.

En passant aux entretiens semi-directifs avec les coordinateurs, nous constatons que cette différence de points de vue n'est plus aussi flagrante et le pourcentage est complètement disproportionnel. Les perceptions valorisantes à l'égard des programmes actuels étaient moins nombreuses. Dans les deux disciplines, nous recensons un avis favorable contre quatre défavorables. A commencer par le français, l'une des coordinatrices trouve qu'« *on a pu aboutir un peu à de meilleurs résultats avec les élèves du public avec les nouveaux programmes avec les petits dialogues qu'on leur demande de faire.* » (E.1- 4). Par contre, d'autres coordinatrices, moins optimistes, se plaignent du niveau des élèves qui « *arrivent dans les classes secondaires et sont incapables de comprendre seuls un texte.* » (E.2- 4). Elles doutent de l'efficacité de cette réforme pour les raisons suivantes :

E.3- 4 (C.F³) : le nombre d'heures est toujours le même (/) c'est-à dire que le professeur de français est en classe en fonction d'un certain nombre d'heures qui n'a pas changé (/) et les professeurs de français ont commencé à enseigner (/) mais ils n'étaient pas préparés auparavant (/) SURTOUT dans les écoles complémentaires (/) pas dans le secondaire (/) parce que dans le complémentaire (/) en 97 c'était toujours les professeurs du primaire qui faisaient le cours au complémentaire (/).

E.4- 4 (C.F⁴) : Le problème le plus flagrant dans le programme actuel (/) réside dans sa mise en application dès le DÉPART (/) Qu'est-ce qu'on a fait ? Sans les préparer (/) on a IMPOSÉ les programmes aux enseignants tout en sachant que (:) certains enseignants allaient trouver des difficultés (/) parce qu'ils n'étaient

²³ " اللغة ذاكرة و ابداع و الجديد يجهد باغلاق نوافذ الذاكرة بحياء "23

pas formés à enseigner ces programmes (//) Comment chercher les supports les plus adaptés ? Comment atteindre les objectifs ? Comment changer les méthodes d'enseigner ? En plus ils n'étaient pas conscients qu'il y aurait une résistance de la part des enseignants (/) donc les enseignants ont REFUSÉ ce programme parce qu'ils ne savaient pas l'appliquer (/).

Mais, si pour certains, le problème réside davantage dans l'application du programme beaucoup plus que dans le curriculum lui-même (E.3 – 6) (E.4 – 4), ce n'est pas le cas pour une des coordinatrices. Celle-ci situe le problème au niveau du statut de la langue française, conçue dans le programme comme étant une langue seconde alors que pour un certain nombre d'apprenants libanais elle est plutôt langue étrangère :

E.5 – 4 (C.F⁵): ces programmes ne pourront jamais permettre à l'élève de mieux maîtriser le français (/) parce que à mon avis (/) ce sont des programmes qui partent d'une notion très particulière du français (/) ils considèrent que le français est une langue seconde ALORS que (:) si on étudie davantage le contexte sociolinguistique libanais on trouve que le français n'est PAS une langue seconde pour tous les libanais (/) c'est un programme qui considère que tous les élèves du Liban connaissent le français (/) qu'ils sont familiers avec cette langue (/) qu'ils ont eu l'occasion de l'écouter avant de rentrer à l'école (/) ce qui n'est pas toujours le cas (//) résultat d'un tel départ ? après douze ans d'apprentissage (/) les élèves sont souvent incapables de faire une phrase complète ! Donc (:) c'est un faux départ ou démarrage (/) à mon avis il faut commencer par enseigner le français aux Libanais comme étant une langue étrangère PUIS l'enseigner comme langue seconde (/).

C'est une opinion qui contient une part de véracité et qui appellerait à réfléchir à nouveau au programme en approfondissant le statut de la langue française au Liban et en analysant davantage les représentations sociolinguistiques qu'ont les Libanais du français.

D'autre part, pour les coordinateurs d'arabe, une enquêtée sur cinq pense que la réforme a permis à l'apprenant de mieux maîtriser l'arabe et a gagné le pari en mettant en avant des approches nouvelles et en rendant cette langue plus vivante, et plus proche du vécu de l'apprenant. Mais pour elle, la faille se trouve encore une fois au niveau de l'application de ces nouvelles stratégies et dans la décision politique qui marginalise la langue surtout dans le

domaine oral dans la mesure où l'on a annulé l'expression orale dans les examens officiels. (E. 9- 4). Par contre, pour les autres coordinateurs, les programmes actuels étaient loin d'atteindre leurs finalités.

E.6 – 4 (CA¹) : avant j'avais des élèves qui avaient un bagage culturel meilleur et maîtrisaient davantage la langue (/) Maintenant les élèves ont de la peine à comprendre les textes (/).²⁴

Pour ce coordinateur, les raisons de cette régression renvoient à la diminution des heures de cours hebdomadaires (devenues six au lieu de sept) et au clivage entre le curriculum et les manuels du CRDP : pour lui, il existe un divorce entre les finalités posées et leur traduction dans les manuels. Donc, le curriculum en lui-même était bien mais sa mise en application souffrait de nombreuses failles. Nous remarquons que cette idée a été reformulée par la majorité des enquêtés.

Dans d'autres entretiens, le problème se situe au niveau des dispositifs didactiques :

E.7- 4 (C.A²) : Les nouveaux programmes ont besoin de renouvellement (...) ils manquent de supports didactiques variés + les supports sont insuffisants.

E. 10 – 4 (C.A⁵) : ces programmes ne sont pas en rapport avec les TICE qui dominant désormais la pensée des jeunes [...] ce sont des programmes figés qui ne captent pas l'attention de l'apprenant (/) Ce dernier se sent démotivé (/).

Mais arrêtons-nous sur un point qui nous semble d'une grande gravité et qui nous semble refléter l'avis de beaucoup d'enseignants bien qu'il n'ait été énoncé que par une coordinatrice. En effet, cette enquêtée trouve que les programmes actuels n'ont pas pu atteindre leurs finalités parce qu'ils ont appelé à un changement d'optique en plaçant l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et en réduisant le rôle du cours magistral.

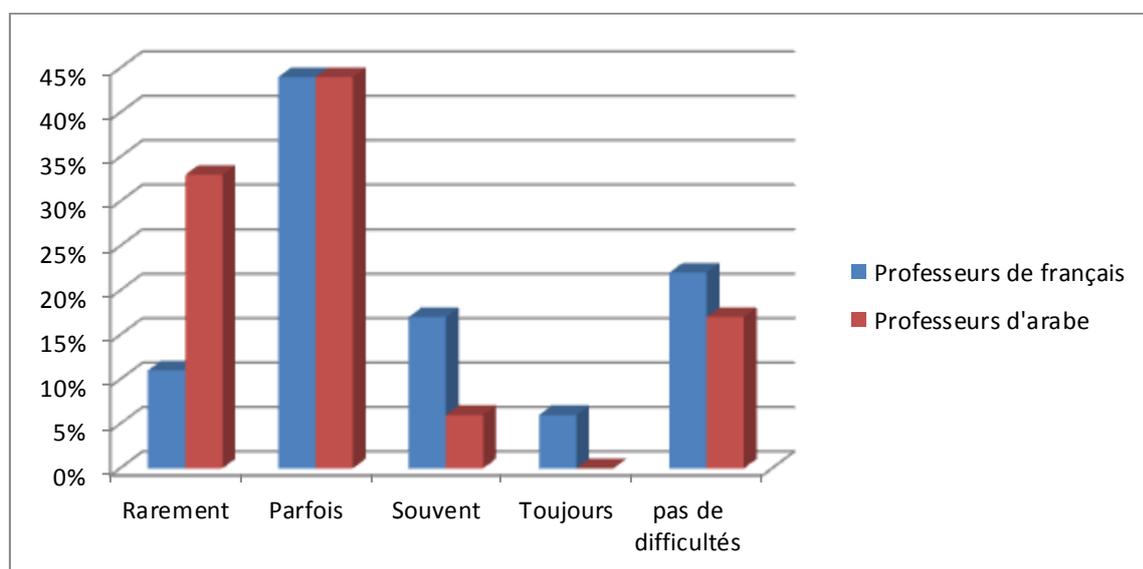
E.8- 4 (C.A³) : Les programmes actuels n'accordent pas une importance au travail de mémorisation (/) bien au contraire (/) ils l'ont limité et ont surtout

²⁴ Pour ne pas introduire des passages en arabe et les traduire par la suite, nous avons jugé bon de les traduire. L'entretien original en arabe est transcrit intégralement et se trouve dans l'annexe.

centré l'apprentissage sur l'apprenant beaucoup plus que sur l'enseignant et le contenu [...] Ces programmes ont rejeté le cours magistral et l'ont considéré comme dépassé alors que je le trouve un besoin impérieux tout en gardant à l'apprenant un espace pour être créatif.

Cet avis montre que les représentations sur les stratégies d'apprentissage sont encore figées dans la mentalité d'un certain nombre d'enseignants qui acceptent difficilement de voir leur halo passer à l'apprenant. Pour eux, l'enseignant devrait rester le détenteur du savoir, le maître. Malheureusement, ils sont loin d'éveiller chez les apprenants le goût du savoir ou de stimuler le développement de leurs capacités de raisonnement et d'analyse, d'expression personnelle (écrite et orale) et de recherche.

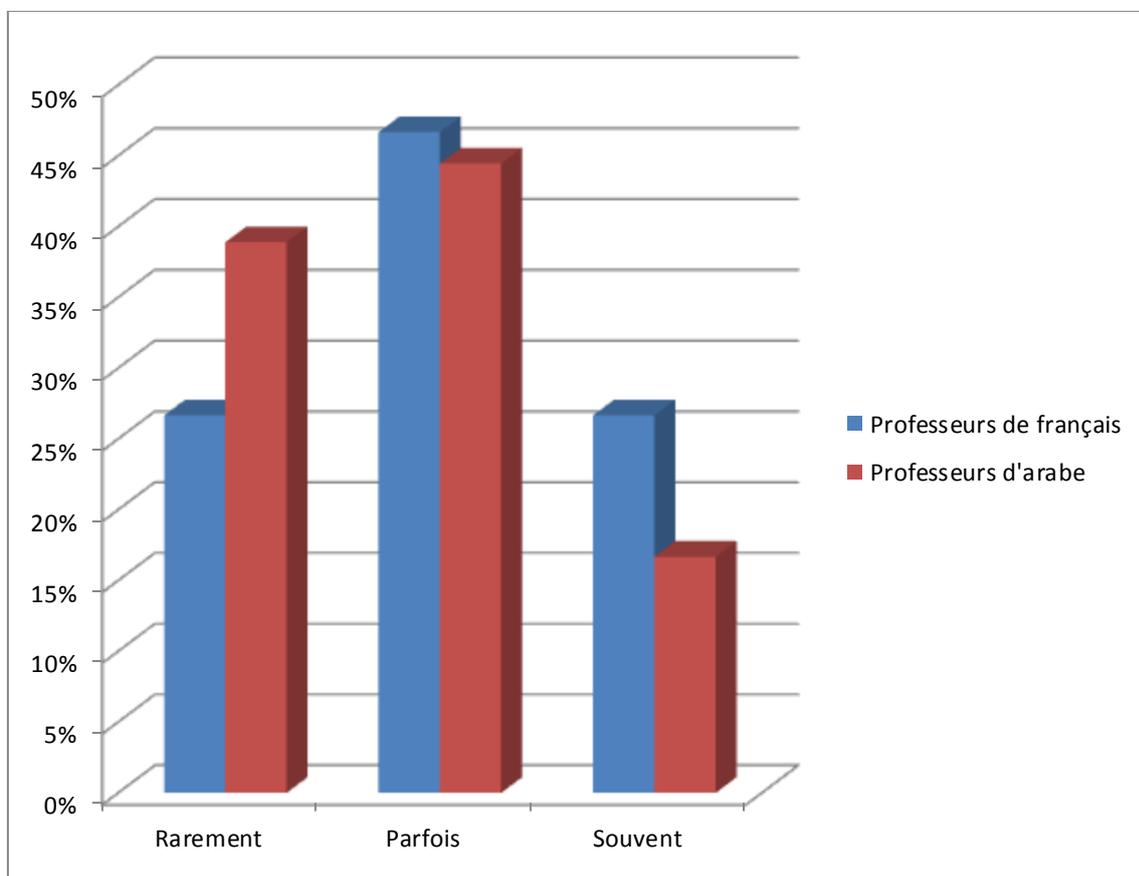
Pour terminer avec cette question, précisons que ce clivage dans les avis est grave : c'est un problème qui se pose avec acuité dans la mesure où les professeurs sont parfois radicaux dans leur acceptation ou refus du programme actuel. D'ailleurs, dans les questionnaires, presque personne n'a essayé de nuancer ses propos. Certains ont même été péremptores. Mais dans tous les cas, un examen critique de ces programmes s'avère impérieux surtout que certains professeurs trouvent parfois des difficultés à l'enseigner.



Graph 2 : Répartition des professeurs selon le degré de difficulté à enseigner les programmes actuels.

Pour ce qui est des sessions de formation, sachons que les enseignants titulaires ou contractuels sont obligés de suivre chaque année au moins un stage du CRDP. Les personnes

ressources du CRDP collaborent avec les conseillers pédagogiques de la direction de l'orientation primaire et secondaire (DOPS) et les inspecteurs pédagogiques pour identifier les besoins et planifier le suivi et l'évaluation des enseignants. Or, quelle en est la réalité sur le terrain ?



Graph 3 : Perception des professeurs des deux langues sur le degré d'efficacité des sessions de formation.

Le graphique montre qu'elles n'ont pas souvent été fructueuses. Faute aux formateurs ? Aux programmes ? Aux thèmes de la formation qui ne partent pas toujours des attentes des enseignants ? Il nous semble que ce point devrait faire l'objet d'études plus approfondies qui réexamineraient le degré de rapport entre le vécu des enseignants et les sessions parce qu'il paraît qu'il y a un grand écart entre ce que la formation propose dans ses stages et les besoins réels des enseignants stagiaires qui viennent y assister. Il serait de même intéressant de voir dans quelle mesure elles renouvellent les compétences des professeurs et leur permettent de mieux exercer leur métier d'enseignement. D'ailleurs, au cours des entretiens, les coordinateurs d'arabe – essentiellement – se sont plaints de ces formations qui s'intéressaient davantage aux pratiques de classe plutôt qu'aux nouveaux concepts (E.7- 6) : Cette

coordinatrice explique par exemple que les typologies, la lecture d'une image fixe, le champ sémantique et lexical étaient des concepts complètement nouveaux pour les professeurs de langue arabe et les sessions de formation n'ont pas tenté de les leur expliquer. D'où la perte des enseignants qui se trouvaient souvent incapables de transmettre ces connaissances aux élèves d'autant plus que le guide du maître ne proposait aucun éclaircissement. Ces sessions sont également jugées inutiles parce que les enseignants ne tentent pas de les réinvestir dans les salles de classe. (E.10- 6).

En outre, pour d'autres coordinatrices, derrière les titres pompeux de certaines sessions on trouvait un contenu médiocre. Elles considèrent de même que les formateurs avaient besoin de formation dans la mesure où ils étaient incapables de trancher sur certains points problématiques. Ainsi, certaines notions restaient floues ou ambiguës. (E.8- 6) surtout au niveau de la terminologie comme par exemple la confusion entre « genre » et « discours » (E.8-8). L'une des coordinatrices a même lancé une critique acerbe en soulignant l'inefficacité totale de ces formations qui « tourn[aient] dans le vide » (E.9-6). Il en va de même pour les coordinatrices de français, qui trouvent que ces sessions « *ne sont pas suffisantes* », et « *ne sont pas prises au sérieux par les enseignants* » (E.4-6). Deux d'entre elles pensent également que parfois les formateurs ne sont pas assez compétents pour former et diriger les enseignants :

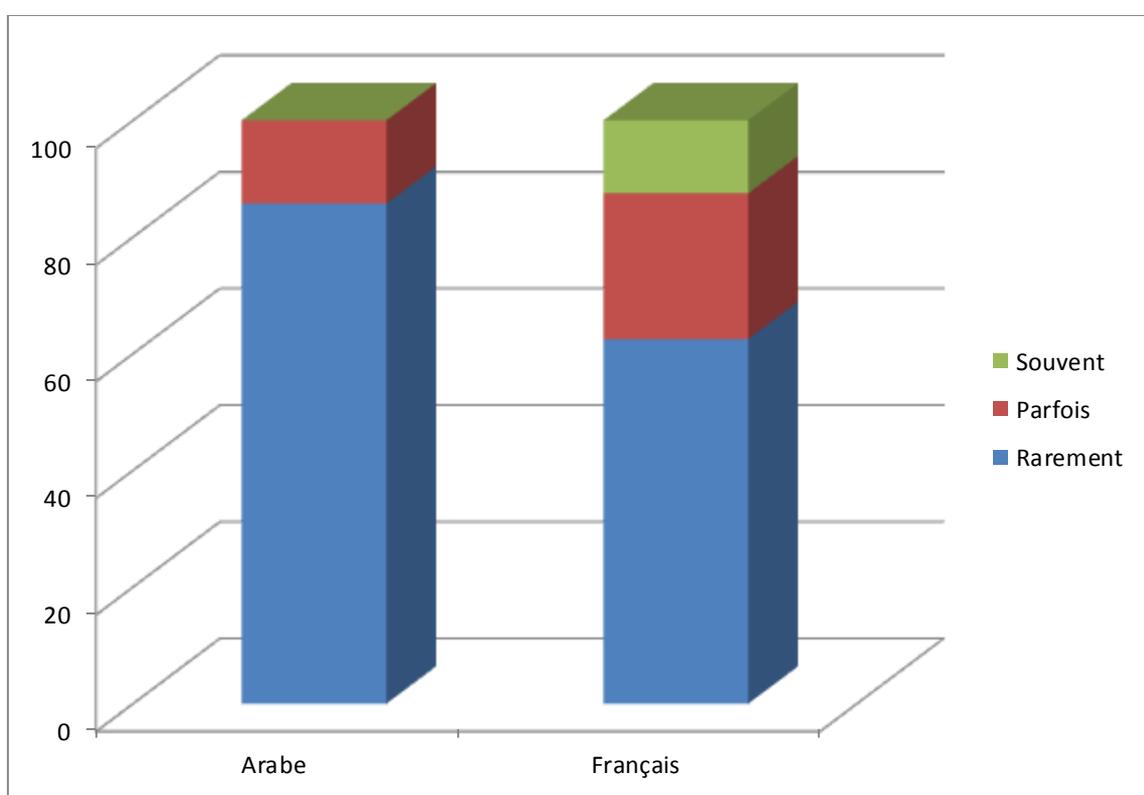
E.4 -6 (C.F⁴) : parfois (:) les formateurs ne sont pas compétents (/) par exemple quand on patauge (/) on pose des questions et on trouve que même EUX ils n'ont pas de réponse !

E.5- 6 (C.F⁵) : [...] le problème à mon avis est avant tout (/) un problème de formateur (/) les formateurs ne sont pas toujours APTES à faire ces sessions (/) parce qu'ils ont des connaissances livresques et n'ont pas vraiment les pieds sur la terre (/) parfois même ils n'arrivent pas à poser des questions intéressantes ou à proposer des démarches innovantes (/) c'est-à-dire (/) ils ne répondent PAS aux attentes des professeurs (/)

Mais une d'entre elles pense que les sessions n'ont pas été vraiment fructueuses, et la faute reviendrait à l'enseignant et non pas au formateur. (E.3-8).

Nous enchaînons sur ce point en évoquant les TICE. Certaines formations portent sur le recours à l'informatique et aux supports audiovisuels dans l'apprentissage des langues. Pourtant, les écoles publiques ne sont pas toutes équipées et par conséquent, ceux qui suivent ces sessions pour mieux comprendre de quoi il s'agit ou pour être à jour de tout ce qui est nouveau, ne sont pas toujours capables d'en profiter dans leurs classes, faute de matériel.

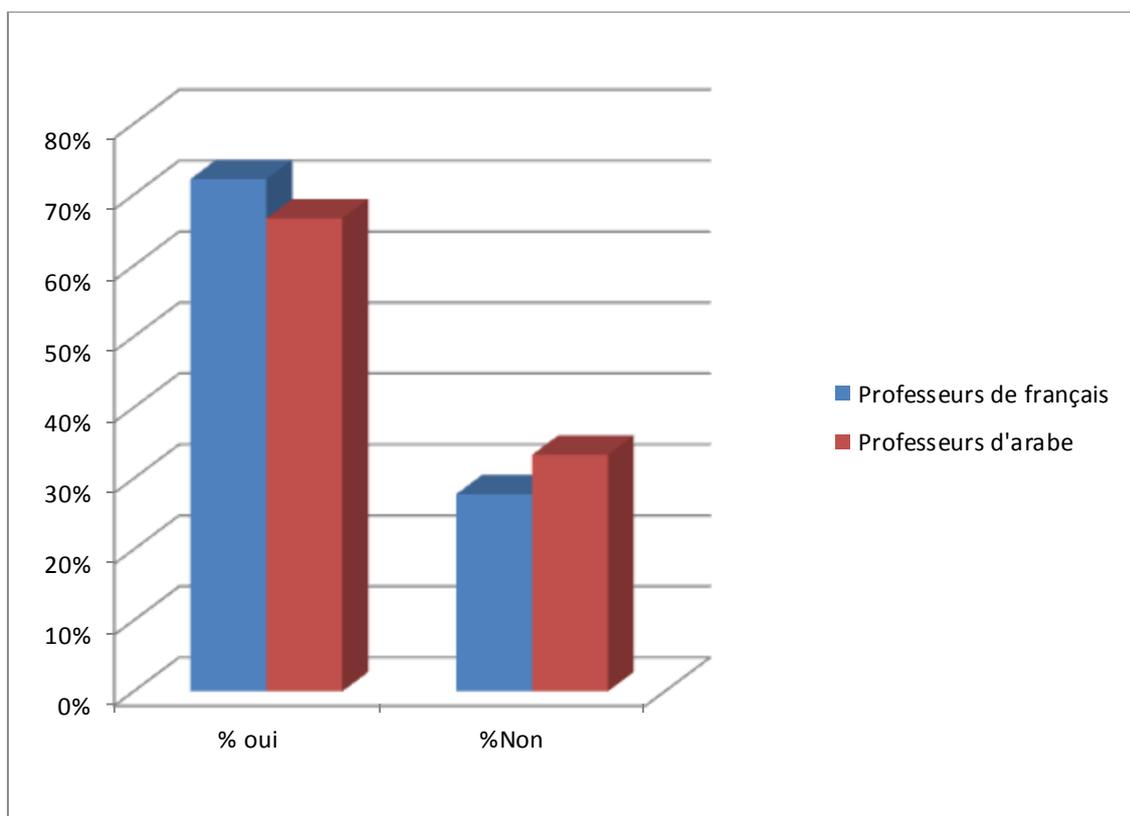
D'autres enseignants, par contre, restent encore réticents quant à l'introduction de ces moyens dans leurs cours. Bien que l'école soit équipée, ces enseignants recourent au support audiovisuel d'une manière occasionnelle comme le montre le graphe suivant.



Graph 4 : La fréquence de l'utilisation des supports audiovisuels.

Nous comprenons que tout nouvel outil technologique a toujours fait d'abord réticence mais il nous semble qu'il est temps de s'y habituer en commençant par le radiocassette qui ne nécessiterait pas un budget énorme ni une connaissance très sophistiquée en matière de technologie.

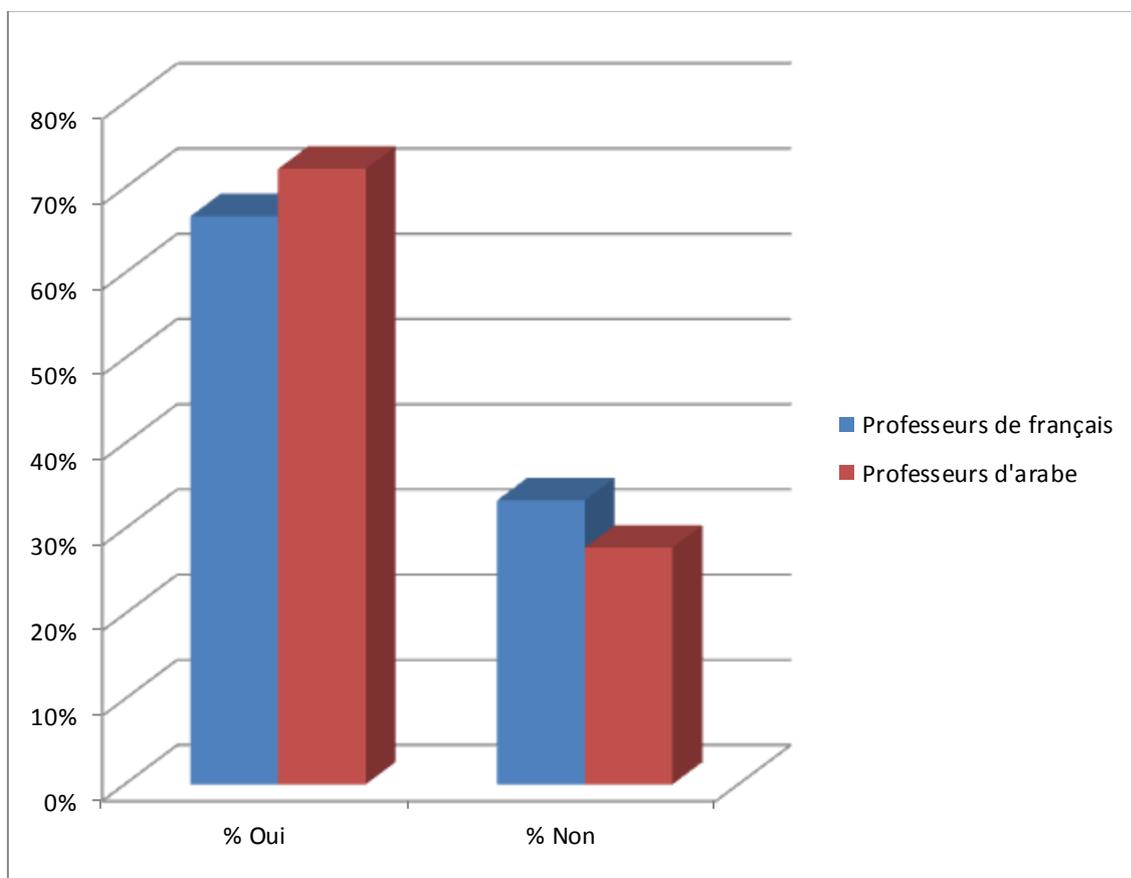
Enfin, dans cette première sous-partie consacrée au programme actuel, il nous reste à voir si les enseignants ont changé leur méthodologie de travail en classe.



Graphe 5 : Le pourcentage des enseignants ayant changé leur méthodologie de travail.

Le graphe montre que presque 70 % des professeurs ont changé leurs pratiques en travaillant davantage les supports iconographiques qui accompagnent les textes, en valorisant davantage le travail de groupes, en incitant l'apprenant à l'analyse et à la déduction et en leur proposant des supports supplémentaires. Un des professeurs d'arabe a cité des activités scolaires et extrascolaires très motivantes pour les élèves comme l'écoute de chansons, la participation à la rédaction d'un journal scolaire, l'écriture d'un poème ou des morceaux théâtraux. Pour un des professeurs de français, la nouveauté résidait dans « *l'approche des textes... faite en fonction de la typologie et du genre des textes travaillés* » et a ajouté que « *moins de temps [était] accordé à l'analyse textuelle.* » Arrêtons-nous un moment sur cette réflexion. En effet, certains professeurs ont une vision très réductrice de l'approche typologique et l'approche par genre en les dissociant de l'analyse. Pourtant, définir un type de discours ou un genre en fonction de sa nature compositionnelle implique une analyse, une classification de ses éléments linguistiques et lexicaux. L'apprenant se trouve invité à décortiquer l'architecture interne du texte et à dégager les invariants textuels pour pouvoir les identifier. En d'autres termes, ces approches sont des clés didactiques qui aident l'apprenant à analyser méthodiquement un texte, à dégager ses caractéristiques pour réussir dans une étape ultérieure la production d'un type ou d'un genre bien déterminé.

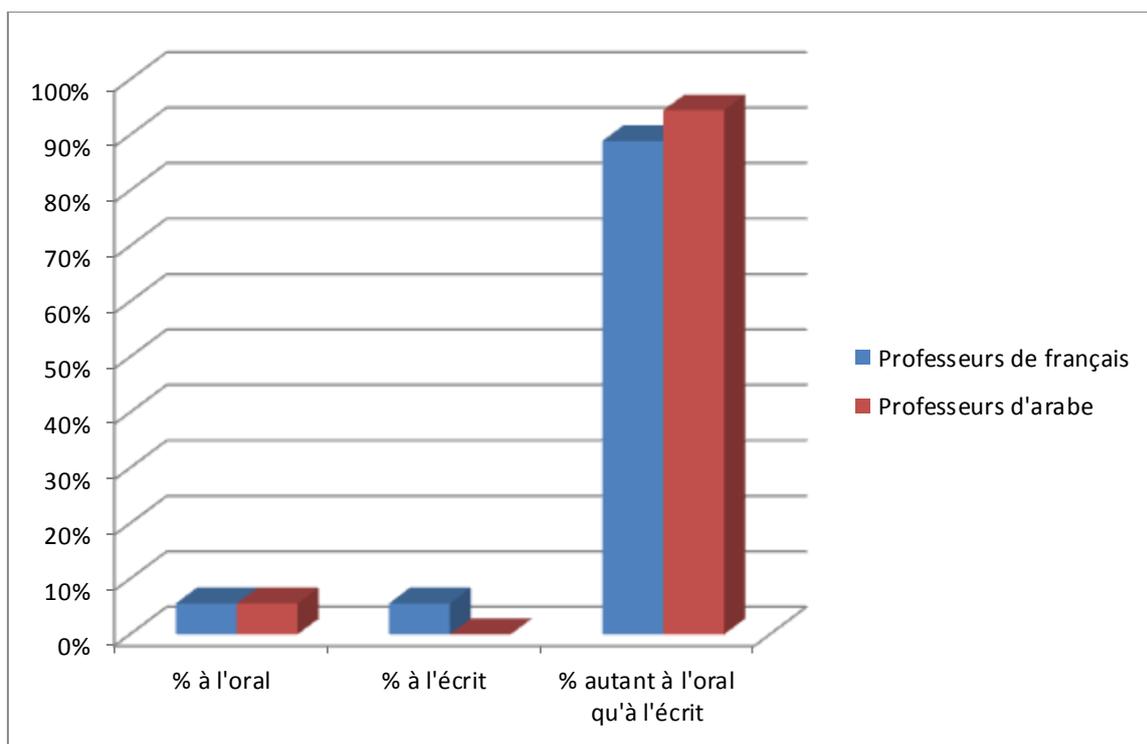
Nous comprenons davantage maintenant pourquoi plus de 60% des professeurs privilégient la compréhension à la typologie.



Graphe 6 : Importance accordée à la compréhension plus qu'à la typologie.

En effet, dans nos observations de classe, nous avons remarqué que les professeurs de français et d'arabe accordaient un temps énorme à l'explication du texte et restaient au niveau de l'explication linéaire sans arriver à une étape plus avancée d'analyse, de commentaire et de synthèse.

En outre, en voyant s'ils accordent plus d'heures à l'oral ou à l'écrit ou autant d'heures aux deux compétences dans la répartition hebdomadaire, le graphe montre que presque tous les travaillent à part égale.



Graph 7 : Le degré d'importance accordé à l'oral, à l'écrit ou aux deux.

Or, notons que ces professeurs considèrent l'interaction qui a lieu au cours de l'explication d'un texte comme étant une activité orale, bien qu'elle puisse parfois se limiter à un mot et à un nombre très réduit d'élèves !

Nous concluons ce premier volet portant sur les programmes et les pratiques de classe par une observation de classe d'un cours d'arabe et un autre de français.

2. Echec d'un constat ou constat d'échec: les pratiques de classe

En effet, nous avons remarqué que certaines réponses données et analysées ci-dessus ne coïncidaient pas souvent avec la réalité sur le terrain. Partant de la même conviction de Jacques Bres qui précise que « *l'entretien n'est pas la voie royale d'accès à la parole des locuteurs mais un moyen commode de provoquer sa production – et donc sa récolte – dans un cadre particulier : l'interaction de l'interview. Il convient donc de le concevoir en complémentarité avec – et non en substitution de – l'observation des pratiques langagières de la vie sociale.* » (1999, 75), nous avons tenu à faire des observations de classe de langues. Bien que la tâche n'ait pas toujours été facile, nous avons tout de même dérangé les rituels sacrés de la classe de langue en faisant des observations dans cinq établissements situés à Beyrouth. Nous avons pris la permission des directeurs et des professeurs de pénétrer dans les

salles de classe en tant que simple observateur durant une semaine ou 10 jours de travail effectif pour avoir la possibilité d'examiner les quatre compétences travaillées. Malheureusement, nos observations n'ont pas été toutes filmées parce qu'un bon nombre de professeurs a à peine accepté que nous assistions aux cours et à condition de garder leur nom et celui de l'école anonymes. Nos constatations montrent que l'enseignement des langues reste très traditionnel voire inadapté. Les remarques que nous avons retenues sont nombreuses et nous tenterons de les citer sous forme de points sans trop les détailler, sinon elles pourront constituer à elles seules un sujet de thèse ! Tout de même pour la fidélité de la recherche, nous étudierons, d'une manière détaillée et méthodique, une séance filmée d'explication de texte en français et en arabe dans la suite de notre travail.

Suite à nos observations de classe, nous pouvons constater ce qui suit :

- Les cours de français et d'arabe manquent de méthodologies et de cohérence ; nous avons de la peine à suivre leur logique et à voir où et comment ils atteindront les objectifs fixés au tableau ou prononcés au début de la séance. Et à quel point nous osons dire « atteint » !
- Les professeurs transmettent beaucoup plus un savoir qu'un savoir-faire. Pire encore, ils ne prennent pas en compte le niveau des élèves : par exemple, puisque le texte était présent dans leur livre, il fallait le travailler comme il est, même si les élèves le trouvent long et difficile !
- Bien que la majorité des enseignants aient dit qu'ils accordent autant de temps à l'oral qu'à l'écrit, nous avons remarqué que les activités orales étaient complètement absentes ! parce que l'interaction lors d'une explication d'un texte, ou d'une notion grammaticale ou encore la réponse à une question rédigée en devoir ou même en classe ne peuvent pas relever de l'oral au sens plein du terme. Surtout que cette interaction était presque exclusivement unilatérale et verticale (enseignant/élèves) et n'a pas progressé pour atteindre une régulation horizontale (élève/élèves).
- L'enseignement des langues souffre également d'un manque d'exercices d'entraînement, variés et motivants : la réponse aux questions posées sur un texte ou les exercices de grammaire, ou encore les dictées, sont presque les seules activités

auxquels l'apprenant fait face : nous n'avons pas eu la chance de voir un jeu de rôle, ou d'écouter un débat, une discussion vivante, un fait raconté, un dialogue, etc. A notre sens, la partie créative et motivante était complètement absente.

- Les professeurs ne tiennent pas compte des pré-requis de leurs élèves : par exemple un professeur d'arabe expliquait le « ممنوع من الصرف » et demandait aux élèves de relever quelques exemples du texte ; or, ces derniers relevaient parfois des verbes, parfois des locutions adverbiales et une bonne partie des interventions montrait qu'ils n'étaient pas encore au stade de distinguer le verbe du nom et le sujet de l'objet ! Malgré cela, le professeur s'est contenté de dire « c'est faux » et a continué l'explication de la leçon et leur a demandé à la fin de la séance de mémoriser la règle pour le lendemain. Il n'y a pas eu un arrêt pour rectifier les fautes catastrophiques des élèves !
- Les professeurs font la part belle aux leçons de grammaire qui peuvent être travaillées durant une semaine à la file (ce qui équivaut à six périodes). Ils commencent par un texte ou une série de phrases, expliquent la leçon et commencent une série d'exercices ; par exemple un professeur voulait faire comprendre aux élèves la subordonnée relative, cette « bête noire » : il demandait à des élèves de EB8, qui ne savaient pas la différence entre un cahier et un livre et qui étaient incapables de faire une phrase simple correcte, d'enchâsser deux propositions dans une seule, de remplacer la répétition par le pronom relatif ! Bien évidemment, c'était raté ! Or, le professeur pensait que s'il multipliait les exercices et s'il accordait encore plus de temps à cette notion, les élèves sauraient les faire correctement. Il en est de même pour les professeurs d'arabe qui usent et abusent des exercices de grammaire, d'orthographe et de conjugaison.
- De même, comme c'est souvent le cas, deux élèves sur 13 ou sur 15 participent à l'explication et les autres sont complètement absents ou distraits.
- Les élèves s'expriment le plus souvent en arabe libanais durant les cours de français et d'arabe. Il en va de même pour les professeurs de français qui se trouvent très souvent obligés de recourir à cette langue maternelle pour faire passer une notion, au point que dans un des cours d'explication de texte, l'emploi du français était occasionnel.

- Les questions qu'ils posent sont parfois vagues et portent essentiellement sur la compréhension. En effet, les professeurs des deux langues évitent de poser des questions d'analyse ou de synthèse parce qu'ils savent que les élèves seront incapables d'y répondre. Or, au lieu de partir des acquis de l'apprenant et l'aider à mobiliser des compétences qu'il ne possède pas, pour avancer dans l'apprentissage, les professeurs recourent aux questions faciles et se contentent d'avoir des réponses monosyllabiques ou d'un mot.
- Les professeurs d'arabe et de français ne font pas toujours une transition (rappels) entre ce qui a été travaillé la veille et ce qui sera travaillé quand il s'agit d'une suite.

Ces constatations, parmi bien d'autres, éclairent une réalité alarmante : l'apprenant libanais ne se trouve pas impliqué dans cet apprentissage encore trop traditionnel, un apprentissage qui est loin de remplir sa fonction primordiale : la communication et l'échange. Cette situation devrait inciter tous les pôles éducatifs concernés en didactique des langues à réagir et à remettre en question la formation des professeurs, la réforme elle-même, les manuels et les pratiques de classe.

Les deux séances filmées en EB8 ne sont pas très différentes de ce que nous venons d'énoncer supra : la première, en arabe, portait sur la sensibilisation à un nouveau thème et l'explication d'un texte narratif alors que la deuxième, en français, constituait la suite d'une explication de texte.

Nous tenterons d'exposer le contenu de chaque séance, en nous arrêtant par segment pour donner les remarques au fur et à mesure.

Nous avons filmé les mêmes élèves (au nombre de 15), en cours d'arabe et de français pour voir si leur interaction changeait d'une langue à une autre. Les supports travaillés se trouvent en annexe.

La séance du cours d'arabe se divise en trois temps :

- Phase de sensibilisation au thème (trois minutes)
- Lecture d'une image fixe (cinq minutes)

- Explication du texte (40 minutes)

Commençons par le 1^{er} segment²⁵.

Le professeur d'arabe m'a d'abord introduite aux élèves et par la suite il a noté le titre du nouveau thème à travailler au tableau : « قيم و آفات » et a posé la première question

Tour de parole (TP)	Acteur	Enoncés
1	P1	ما هي القيم؟
2	EEE	عادات و تقاليد (/)
3	P1	هل كل العادات والتقاليد تصبح قيم أم آفات؟ لو قلنا التكبر (/) هل هو من القيم أم من الآفات؟
4	EEE	آفات (/)
5	P1	ما معنى آفات إذن؟
6	E1 E2	تكبر (/) مثل كأنو عم نوصف (/)
7	P1	من الآفات التكبر (/) غير التكبر ماذا عندي من الآفات؟
8	E3	التعصب+ (تكتب الكلمة على اللوح)
9	P1	التعصب الذميمة (/) غير التعصب (/) ماذا عندي أيضا؟ (//)
10	E4	السخرية (/)
11	P1	السخرية من الآخرين (/) غير السخرية؟
12	E1	الصدق و الأمانة (/)
13	P1	الصدق و الأمانة أفة؟!
14	E1	لا (/) الأمانة من القيم
15	P1	من القيم عندي إذن الصدق الأمانة (//) (تكتب الكلمة على اللوح) غير الصدق و الأمانة ماذا عندي أيضا؟ (//)
16	E3	التركية * (/)
17	P1	الذكاء و الفطنة هي قيمة إنسانية (/) و لكن للشخص نفسه نتكلم الآن عن المجتمع (/)
18	E6	المسؤولية؟
19	P1	المسؤولية (/) تحمل المسؤولية (//) (تكتب الكلمة على اللوح) غير ذلك ماذا عندنا؟

²⁵ Le code de transcription se trouve en annexe

20	E4	ضبط النفس (/)
21	P1	بعد (/) هناك الكثير من القيم (/)
22	E6	احترام الآخرين (/)
23	E7	رأي الآخر (/)
24	P1	حسنا غير ذلك (/)
25	E3	الثقة بالنفس (/)
26	P1	نريد قيمة اجتماعية للمجتمع ككل (/) عندما نتعامل مع غيرنا (...)
27	E6	التعاون
28	P1	التعاون (/) (تكتب الكلمة على اللوح)
29	E7	الرأي (/)
30	P1	حسنا (/)
31	E6	مساعدة الآخرين (/)
32	P1	مساعدة الآخرين (/) الصدق الأمانة (/) كل ذلك من القيم (/) أما من الآفات التكبر و التكبر من أكبر الآفات الاجتماعية (/) ما معنى التكبر أو التباهي؟ التكبر التباهي هو ما سنتكلم عنه اليوم + واضح؟ أنتبهنا؟ الكذب أيضا من الآفات التي يعاني منها مجتمعنا (/)

Ce premier segment consacré à la sensibilisation à un nouveau thème a duré uniquement 3 minutes. Et comme nous pouvons le remarquer, le professeur monopolise la parole, fait des phrases, répète ce que disent les élèves d'une manière correcte et guide leur réponse. Par contre, toutes les interventions des élèves sont très souvent de deux mots au maximum : ils ne reformulent pas des phrases et le professeur ne leur demande pas d'explication. Il ne les incite pas également à justifier leur choix d'un vice ou d'une valeur. Pour cela, à deux reprises, les élèves ont évoqué un trait de caractère (l'intelligence et la confiance en soi).

En outre, le professeur a voulu pousser les élèves à distinguer entre ces deux notions opposées, en leur proposant un premier exemple « التكبر ». Or, un des élèves a cru que ce mot était synonyme du mot « آفات » et un autre a pensé que c'était en relation avec la description (TP 4-5 et 6). Le professeur ne s'est pas arrêté pour clarifier les notions.

Nous ajoutons également que le professeur a noté les réponses correctes au tableau mais n'a pas demandé aux élèves de les écrire sur leurs cahiers, ce qui fait que les élèves n'ont pas gardé une trace écrite.

La dernière remarque à donner se rattache à la participation des élèves. En effet, sept élèves de 15 ont participé à cette « activité » et nous nous demandons pourquoi les autres sont restés passifs.

Le deuxième segment est la lecture d'une image fixe. Elle dure à peu près cinq minutes, ce qui n'est pas admissible.

Tour de parole	Acteurs	Enoncés
1	P1	نفتح الان على الصورة الممتولة في أول المحور (/) الصورة الموجودة في الدرس (/) الدرس الذي سنأخذه " بعض المهاجرين" (/) ننظر الى العنوان و ننظر الى الصورة (/) ما العناصر التي تظهر هذين الشخصين بحالة سفر و سياحة ؟
2	E5	سأحان (/) الملابس
3	P1	ما بها الملابس؟
4	E6	غير عادية (/)
5	P1	غير مألوفة بالنسبة لنا (/)
6	E3	الأغراض للسفر
7	P1	الحقائب و أغراض السفر يحملونها (/) غير الحقائب ماذا نرى ؟
8	E8	الكاميرا (/)
9	P1	الكاميرا للتصوير (/) غير ذلك ؟ دائما حينما نساfer لا ننسى الكاميرا لالتقاط الصور كي تبقى ذكرى لنا (/) غير ذلك؟
10	E8	الحقيبة (/)
11	P1	الحقيبة ذكر الحقيبة (/) هل يتصرف المسافر في الغربية كما يتصرف في بيته ؟
12	EEE	كلا (/)
13	P1	لماذا ؟
14	E9	إنه يستكشف مناطق جديدة (/)
15	P1	يستكشف مناطق جديدة (/) لكن من حيث التصرف (/) هل يتصرف في بلاد الغربية كما يتصرف في بيته ؟
16	EEE	كلا (/)
17	P1	لماذا ؟
18	E9	إنه لا يعرف أحد (/)

19	P1	لأنه لا يعرف أحد و ينظر الى البلد أنه غريب عنه (/) فلا أحد يعرفه (/) فان تصرف مهما تصرف هو غريب لا يهم (/) هل عليه أن يتصرف بشكل أفضل؟
20	EEE	نعم (/)
21	P1	بأي شيء عليه ان يتصرف بشكل أفضل؟ الانسان الغريب؟
22	E9	كي يكسب ثقة الآخرين (/)
23	P1	كي يكسب ثقة الآخرين و كي يظهر للاخرين أنه محترم وأنه (...)
24	E4	صادق وأمين
25	P1	صادق و أمين (/) عندما نسافر ألا نحمل هويتنا؟
26	E5	بلى الفيزا (/)
27	P1	ليس الهوية الهوية (/) و لكن بمعنى أننا لبنانيون مثلا (/) فهنا علينا (...)
28	EEE	العادات (/)
29	P1	نحمل عاداتنا الحميدة لنعطي صورة عن لبنان بأنه بلد كرم (/) و(;)ضيافة و احترام ومحبة للاخرين (/) و بهذا الشكل نتصرف مع الآخرين أما من حيث الهدام (/) ماذا نلاحظ هنا؟ (/) لاحظوا الهدام كيف هو؟ (تكتب كلمة كرم على اللوح)
30	E6	بشع (/)
31	P1	غير أنه بشع (/) لم هو بشع؟
32	E5 E6	*كانو* على البحر *كانو* على الشط
33	E4	*لابس شحاطة باصبعو*
34	P1	أهي متناسبة؟ الألوان متناسبة؟ الأشكال متناسبة مثلا؟
35	EE	كلا (/)
36	P1	ماذا نرى دائما في مظهر بعض المهاجرين العائدين الى وطنهم؟
37	E	< ... >
38	P1	هل نعرف أشخاصا مهاجرين؟
39	EEE	نعم
40	P1	حينما يعودون من بلاد المهجر كيف نلاحظ* ماذا نلاحظ عليهم؟
41	E6	فرحون
42	P1	ما الذي يظهر على مظهرهم الخارجي؟
43	E6	أنهم سعداء
44	E 3	العودة إلى الوطن
45	P1	بالعودة إلى الوطن
46	E6	لرؤية أصدقائهم ، إنهم يعودون من بلاد الغربية وأنهم متكبرون ويطغى عليهم الغرور

47	P1	انهم متكبرون يطغى عليهم الغرور (/) هل الكل هكذا ؟
48	E	كلا
49	E7	البعض يسافر فيأتي ومعه المال الكثير (...)
50	P1	فيأتي ويتكبر على غيره (/) طيب (/) ننتقل إلى نص بعض المهاجرين لبولس سلامة ومعكم 5 دقائق لنقرأ النص قراءة صامتة بأعيننا و قراءة واعية لأنني سأسأل عن النص (/) إن كان هناك كلمة أو عبارة غير واضحة نضع تحتها خط بقلم رصاص كي نشرحها لاحقا (//)

Dans cette étape, le professeur a noté un seul mot au tableau. Comme dans le premier segment, il continue à monopoliser la parole. C'est lui qui précise au départ le contenu de l'image. C'est lui qui reformule et développe les réponses, et c'est lui qui fait la synthèse sans donner l'occasion à l'élève de parler de ses impressions à la vue de l'image, à ce que celle-ci représente pour lui, à l'implicite qu'elle pourrait révéler.

Donc, les élèves n'avaient pas à lire une image (en étudiant la nature de l'image, les plans, les couleurs, les lignes de forces, la physionomie des deux personnages, l'angle de prise de vue...) mais à relever ce qu'ils voient.

Nous notons également que certaines questions sont floues comme dans le TP 21, et ce qui est encore plus absurde, c'est qu'à cette question qui porte sur le « en quoi », la réponse (TP 22) portait sur le but !

Ce qui est encore plus grave, c'est la justification donnée sur un jugement et qui souffre de bon sens. Par exemple, dans le TP 31, un élève juge que les vêtements sont « laids ». Et pour justifier en quoi ils le sont, un autre élève rattache leur laideur à l'occasion (TP 32). Comme si c'était une règle générale : pour aller à la plage, il fallait porter des habits laids ? Et, cette réponse n'a pas intrigué le professeur. Pourtant, les commentaires ne devraient pas relever du jugement de valeur : ils doivent s'objectiver par la justification. C'est une attitude primordiale lorsque l'enseignant cherche à développer l'esprit critique des élèves.

Dans cette phase, le professeur n'a pas réellement activé les connaissances des élèves en leur demandant de faire des liens entre le texte et leurs connaissances antérieures ou des prédictions sur le thème du texte à partir des éléments du paratexte. Pourtant, c'est un travail

qui leur aurait permis de donner un sens à ce qu'ils allaient lire et soutenir davantage leur attention lors de la lecture silencieuse.

Les remarques que nous donnons sont loin d'être exhaustives. Mais, elles cherchent à éclairer certaines failles dans l'enseignement des langues pour y remédier autant que possible dans l'élaboration de nos séquences.

Nous passons maintenant au dernier segment : l'explication du texte. Mais vu sa longueur, nous nous contenterons de retranscrire certains moments, surtout que le déroulement est répétitif au niveau de la démarche. Nous tenons à signaler également qu'à la fin de l'explication, le professeur a posé une question sur le type du texte et ses indices et a demandé aux élèves de répondre aux questions du texte comme devoir pour le lendemain.

Tour de parole	Acteurs	Enoncés
1	P1	ما موضوع النص؟
2	E1	أن بعض المهاجرين كانوا فقراء و أصبحوا أغنياء (/)
3	P1	حسنًا (/)
4	E3	يتكلم النص عن بعض المهاجرين (/)
5	P1	إذا النص يتكلم عن المهاجرين (/) أي نوع من المهاجرين؟
6	E	لبنانيين (/)
7	P1	أي نوع من اللبنانيين؟
8	E1	أنهم كانوا فقراء و أصبحوا أغنياء (/)
9	P1	يعني ممن اغتنوا بعد فقر (/) بعد عوز (/) ما الذي يمكن أن نقوله عن المهاجرين؟
10	E3	يوجد مهاجرين مغرورين و مهاجرين طبيين (/) عندما يعودوا يكونوا مغرورين (/)
11	P1	بما أنهم اغتنوا بعد فقر أصابهم مرض (/) مرض اجتماعي (/) ما هو هذا المرض؟
12	E	التكبر (/)
13	P1	ما هي المشكلة التي يعالجها الكاتب؟ التكبر و الغرور (/) هذه هي المشكلة (/) ما هي الأداة التي استخدمها كل من هذين النوعين؟
14		< ... >
15	P1	قرأتم الآن (/) المهاجر الأول (/) ما هي الأداة التي استخدمها؟

16	E1	التباهي (/)
17	P1	ظن أن اللبنانيون ما برحوا حمّارين (/) ما معنى بغّالين و حمّارين؟
18	E3	ظن أنّ اللبنانيين يركبون حمار (/) ف() اصطحب سيارة
19	P1	اعتقد ان هذه السيارة لا مثيل لها في لبنان (/) أحضر سيارة و ظنّ أنّ اللبنانيين ما برحوا حمارين و بغالين (/) الصنف الثاني (/) ما هي الأداة التي استخدمها للبروز والمباهاة؟
20	E2	الغش والاحتيال (/)
21	P1	كيف؟
22	E7	رصّع أصابعه بالخواتم (/)
23	E6	المهاجر يرى الحكام ليروا أن معه مال كثير * (/) يطلب الشهرة ليرشح نفسه للانتخابات (/)
24	P1	حسنا غير ذلك؟
25		< ... >
26	P1	ماذا قرأتم عن المهاجر الثاني؟
27		< ... >
28	P1	ماذا قرأنا؟
29	E3	سيطر عليه الغرور و هو أمّي
30	P1	يحاول ان يتعالى على شعبه وأمتة و ابناء قريته بأن لديه شيء من الثقافة و هو في الحقيقة أمّي (/) غير ذلك
31	E7	أنه ليس متعلم شيئاً
32	P1	غير ذلك
33	E4	مهّد بالاذاعات الصحفية
34	P1	مهّد بأنّه عائد الى لبنان بالاذاعات الصحفية تقول ان فلان المهاجر سيعود (/) غير ذلك؟
35		< ... >
36	P1	لماذا مهّد؟ كي يستقبله من؟
37	E3	الحكام
38	P1	الحكام و (:) الجمعيات الأهلية (/) أنّ فلان عائد سيكون غنيا لا بد أن يحتفل بهذا (/)
39	E7	كان الراعي الداعي (/)
40	P1	سنشرح ما معنى ذلك (/) سنبدأ قراءة النص و نشرح ما هو المقصود في هذا النص "بعض المهاجرين" يقول بولس سلامة (/) "ان فريقاً من المهاجرين ممن نفضوا عنهم رداء الفقر قد لبسهم مركب الدونية (/) فصرفوا همهم الى الابتغال لا الى التذكار فحسبي أن أعرض عليكم من هذه النماذج اثنتين" (/) كيف بدأ الكاتب حديثه؟
41		< ... >

42	P1	ان فريقا من المهاجرين (/) حدد ؟ واحد اثنين ثلاثة اربعة ؟ بدأ بال(...)?
43	EEE	الجمع
44	P1	بدأ بالعموم (/) وانتقل الى التفصيل (/) الخاص (/) " ممن نفضوا عنهم رداء الفقر " هل للفقر رداء ؟
45	E3	تعبير مجازي
46	P1	تعبير مجازي (/) ما معنى ذلك ؟ فكان للفقر رداء خلعه عنه فأصبحوا أغنياء أي انهم اغتتوا بعد فقر (/) " لبسهم مركب الدونية " ما معنى "مركب الدونية" ؟
47		< ... >
48	P1	عقدة النقص (/) " فصرفوا همهم الى الابطهال لا الى التذكار " أي لا الى التذكر وقال "سأعرض عليكم من هذه النماذج اثنين" سئري أنهما قصتان (/) قصة مهاجر اغتنى بعد فقر (/) فما الذي حصل معه (/) وقصة أخرى لمهاجر من نفس النوع (/) (تكمّل قراءة النص) " أما أولهما فقد اصطحب سيارته في الباخرة حاسباً أن لا نظير لها في هذا البلد وأن اللبنانيين ما برحوا بَعَالين و حَمَالين مساكين يجولون يوماً و يوماً " (/) اذن (/) الوسيلة التي اتخذها اداة للبروز و المباهاة هي السيارة (/) حيث اصطحبها في الباخرة طائفاً ان لا مثيل لها في لبنان (/) و (: أن اللبنانيون يركبون البغال و الحمير (/) (تكمّل قراءة النص) "وكان أول همه أن يزور فئة من الحاكمين " (/) أول همّ (/) أهم همّ عنده هو أن يزور فئة من الحكام (تكمّل قراءة النص) " و كأن صاحبنا العائد مندوب الجالية " (/) هل هو حقا مندوب الجالية ؟ كأنه (/) شبهه انه مندوب الجالية (تكمّل قراءة النص) "بلسانها يتكلم و عن امانيتها يعبر و ما كان لذلك أهلاً " (/) هل هو يستحق هذا المنصب ؟ لا (/) هل هو يستحق ان يتكلم باسم الجالية ؟ لا (تكمّل قراءة النص) "ولو آمن سامعوه بأنه قيوم المهاجرين " ما معنى قيوم المهاجرين ؟
49		< ... >
50	P1	زعيم المهجرين (/) (تكمّل قراءة النص) " لقال رأيهم بأخوانهم وراء البحار " (/) ما معنى 'القال' ؟
51		< ... >
52	P1	ضعف رأيهم (/) يعني بأن اخوانهم وراء البحار كلهم مثل هذا النموذج (/) (تكمّل قراءة النص) " فحكموا على الرعية لا على سخافة الراعي الدعي " ما معنى الدعي ؟
53	E	المدعي
54	P1	و الراعي هو المسؤول عن غيره (/) قال رسول الله (/) كلكم راع و كل مسؤول عن رعيته (/) هل معنى ذلك أن الشعب هم غنم وأن الرئيس هو راع ؟! لا (/) انه تعبير مجازي (/) (تكمّل قراءة النص) " رصع اصابعه " ماذا فعل أيضا كي يتباهى ؟
55	EE	رصع أصابعه

56	P1	بأي شيء؟
57	E3	بخواتم (...)
58	P1	"زائفة الفصوص" (/) هل هي حقيقية؟! هل هي من الفيروز و الماس؟! لا (/) (تكمل) "قراءة النص" يحرص على إظهارها ليراها الحكام أولا "

Précisons qu'une lecture silencieuse d'un texte aussi long devrait porter sur un objectif observable pour inciter tous les élèves à le lire : le fait de leur demander l'attention dans la lecture ne suffit pas à lui-même. D'ailleurs, les questions de compréhension globale posées par le professeur suite à cette lecture montrent que seulement quatre élèves sur 15 y répondaient. Les autres n'ont peut-être pas lu le texte ou rien compris !

La deuxième remarque à donner porte sur la démarche du professeur dans l'explication du texte : le professeur lisait lui-même le texte et à aucun moment, il n'a demandé à un élève de continuer la lecture. Par cette démarche, le professeur incarne encore une fois la « figure du maître », détenteur du savoir. Il emprisonne ainsi l'apprenant dans son statut traditionnel d'« élève », dépendant et récepteur passif. Par ailleurs, cet enseignant n'a pas sollicité la participation de la majorité des élèves, mais s'est contenté de la participation de quelques « bons éléments ».

Parmi les « failles » également, nous avons remarqué que le professeur a complètement banni le tableau dans cette étape et s'est limité à l'explication orale. Aucun des élèves ne notait le sens d'un mot ou ne prenait note. Pourtant, comme le montrent des études récentes, le tableau est un outil didactique puissant dans la mesure où il permet à l'enseignant l'institutionnalisation des démarches intellectuelles et des savoirs. (Nonnon, 2000 ; Robert et Vanderbroucke, 2003). A titre illustratif, nous citons les travaux de Nonnon qui montrent que l'écrit au tableau contribue à la structuration des échanges oraux en classe et à leur réorganisation ; il donne à voir à l'apprenant le processus même de la progression de la séance selon des phases ou des étapes marquées au tableau. L'écriture au tableau lui permet également de mémoriser l'information.

Enfin il nous reste à parler de l'approche didactique du texte : il s'agit d'une lecture linéaire du texte avec des arrêts sur chaque syntagme ou paragraphe pour poser des questions : ces questions se limitent très souvent à des questions de compréhension lexicale,

d'où l'abondance des questions qui commencent par « que veut dire... ? » comme dans les TP 46, 48 et 50.

Les autres questions de compréhension globale trouvent leur réponse dans la phrase qui vient d'être lue (comme dans les TP 54 et 56). Nous remarquons donc qu'aucune question ne portait sur l'analyse approfondie du texte. Les élèves n'avaient pas à expliquer davantage ni à justifier leur réponse. Or, l'échange doit grouper toute une palette de procédés interactionnels, qui participent à l'acquisition de compétences nécessaires en langues, et ce, en partant de la bonne écoute et en insistant à ce que les propos des élèves soient basés sur l'argumentation, ou la nuance qui manifestent la mobilisation de l'esprit critique.

Bref, cette démarche est loin de faire apprendre à l'élève la langue : c'est une dynamique de centralisation sur l'enseignant qui empêche l'apprenant de découvrir ses propres stratégies d'apprentissage, et de le rendre capable de les développer et de les exploiter. Cet élève ne pourrait pas devenir autonome avec une telle approche.

Nous passons maintenant à l'observation du cours de français qui a eu lieu dans la même classe. Le professeur avait déjà commencé un texte intitulé « Lettre de Chine ». Nous avons assisté à la deuxième période qui était consacrée entièrement à la suite de l'explication.

Tour de parole (TP)	Acteurs	Enoncés
1	E1	« il leur (/) arrive (/) aussi de se recon(/)rencon(/)rencontrer (...) (lecture hésitante)
2	P2	rencontrer(/) alors(/) de qui on parle ? il arrive ici?
3	E1	Des Chinois
4	P2	Non(/)
5	E1	Les cyclistes
6	P2	Les cyclistes (/) très bien (/) alors des cyclistes qui conduisent les bicyclettes (/)
7	E1	Bicyclettes
8		Donc (/) il va* ils vont se rencontrer (/) que veut dire se rencontrer ?
9	E2	"يلتقوا"

10	P2	Très bien (/) oui
11	E1	« ainsi (/) tout à l'heure (/) j'ai vu deux cyclistes pédalant comme des fous se heurter tête contre tête » (/)
12	P2	Bon (/) alors(/) « pédalant comme des fous » (/) qu'est-ce que ça veut dire ?
13	E	سريع
14	P2	de quelle manière ils pédalent ?
15	E1	*De fan*(/) d'une façon très très *vite*
16	P2	D'une façon très RAPIDE(/) n'est-ce pas ? donc ils pédalent donc (/) comme des fous (/) donc on a <i>pédalant</i> (//) (P2 note le mot au tableau) un verbe qui se termine par <i>-ant</i> à la fin ?
17	E1	Gérondif
18	P2	Bon(/) est-ce qu'on a <i>en</i> ? (P2 montre le mot noté au tableau)
19	EEE	Non
20	P2	Avant(/) est-ce qu'on a <i>en</i> ?
21	E	Non
22	P2	Bon (/) alors (/) <i>en pédalant</i> (/) d'accord (/) <i>en</i> plus verbe plus <i>ant</i> ?
23	EE	Gérondif
24	P2	Alors (/) si on n'a pas le <i>en</i> maintenant ? (P2 met un X sur le en) on a le verbe plus <i>ant</i> c'est le PARTICIPE(..) ?
25	EE	Passé
26	P2	Non (/) c'est le participe présent
27	E	Oui
28	P2	D'accord ? Un participe passé(/) c'est un participe qui prend* c'est le participe qui est toujours suivi d'un auxiliaire (/) il va prendre donc un <i>é</i> (/) ça va ? yalla (/) donc (/) « <i>pédalant comme des fous</i> » (/) alors (/) est-ce qu'ils pédalent donc (/) euh(/) attentivement ?
29	EE	Non
30	P2	DONC (/) ils sont comme des fous(/) n'est-ce pas ? Ils sont courageux(/) ils n'ont peur de rien (/) donc ils vont pédaler comme des fous(/) ils vont faire des accrochages (/) ils vont faire des

		accidents (/) bon (/) si par exemple on a seulement deux bicyclettes qui vont venir de LA (/) deux bicyclettes qui vont venir de là(/) lorsqu'ils vont se rencontrer (/) est-ce qu'ils vont faire des accrochages ?
31	E	Non
32	P2	Non (/) alors (/) puisqu'ils sont nombreux et ils pédalent avec rapidité (/) n'est-ce pas? donc (/) c'est pour cela que les accrochages vont (/) se passer (/)Youssef (/) continue (/) « tête contre tête(/) ils sont tombés »
33	E2	Euh(/) ils sont(/) euh(/) tombés (/) par (/) terre (/) presque (/) '*évan*' » (...) (lecture hésitante)
34	P2	« évanouis »(/) donc tu peux nous lire dans le lexique « évanouis » ? en bleu (/)
35	E2	Evanouis (/) qui (/) ont per(/)du (...)
36	P2	perdu
37	E2	Perdu (/) connaissance
38	P2	Perdu connaissance (/) qu'est-ce que ça veut dire « perdu connaissance » ?
39	E	*غمي ع البهن* ("قلبيهم")
40	P2	Très bien (/) alors (/) pourquoi ya Ahmad (/) tu peux nous dire pourquoi?
41	E3	Euh (/) ils font accrochages
42	P2	Très bien(/) donc ils vont (...)
43	E3	Accident
44	P2	Ils vont se heurter (/) ils vont faire l'accident (/) ils vont tomber par terre et ils vont s'évanouir (/) continue (/) « l'agent »
45	E3	« l'agent(/) a(/) sifflé(/) pour(/) arrêter(/) la *circulation* » (...)
46	P2	CIRCULATION (/)
47	E3	« on a(/) ramassé (/) les* assi* (/) *assi* »
48	P2	ACCIDENTÉS (/)
49	E3	« Et un (/) *con*(/) *constant* » (...)
50	P2	« CONSTAT a été fait » (/)
51	E3	« A été fait *ezate* » (...)

52	P2	<i>EXACTEMENT (/)</i>
53	E3	« <i>Exactement (/) comme chez nous (/) quand deux autos (/) sont entrées (/) en collision (/)</i> » (...)
54	P2	« <i>entrées en collision</i> » (/) donc (/) alors (/) qu'est-ce qu'il a fait l'agent ? qu'est-ce que ça veut dire <i>agent</i> ? (/) Par exemple (/) à Bchara il Khouri (/) on a un agent qui va régler la circulation(/) qu'est-ce que ça veut dire <i>agent</i> ?
55	E	شرطي (/) شرطي
56	E	Police
57	P2	Très bien (/) C'est un agent de police (/) donc il va siffler (/) d'accord ? donc (/) lorsqu'on a un accrochage (/) l'agent va siffler (/) il va arrêter la circulation (/) il va arrêter les voitures et les bicyclettes de circuler (/) d'accord ? donc il va RAMASSER les accidentés (/) qu'est-ce que ça veut dire les accidentés ?
58	E4	*حادث* (حادث)
59	P2	Accidentés et non pas accident
60	E1	*اللي عملو الحادث* (الذين كانوا ضحايا الحادث)
61	P2	Très bien (/) les accidentés (/) ce sont les victimes de l'accident (/) n'est-ce pas ? donc (/) il va ramasser les accidentés (/) il va écrire un constat (/) qu'est-ce que ça veut dire constat ?
62	E1	مخالفة
63	P2	Non (/) un constat comme par exemple au Liban (/) lorsqu'il y a un accident (/) n'est-ce pas ? donc (/) il y a l'agent de police qui écrit un constat (/)
64	E1	الضمان؟
65	P2	Non (/) c'est pas "الضمان" (/) l'agent de police vient (/) il va être là pour noter ce qui s'est passé entre les deux voitures (/) Oui on continue avec toi Issam (/)
66	E3	« <i>Ah (/) ce ne doit (/) pas être (/) drôle (/) de (/) conduire une auto (/) à Pékin</i> » (...)
67	P2	« <i>à pékin</i> » (/) alors « <i>Ah! Ce ne doit pas être drôle de conduire une auto à Pekin!</i> » (/) est-ce que c'est facile de conduire une voiture à Pékin ?

68	E1	Oui
69	E3	Non
70	P2	Pourquoi ya Ahmad ?
71	E3	Il y a beaucoup de gens
72	P2	On a beaucoup de gens et beaucoup de ??
73	E3	Euh
74	P2	Bicyclettes (/) n'est-ce pas ? bon donc regardez maintenant (elle leur montre la photo) regardez la photo ici (/) est-ce que Wissam si tu as une voiture (/) est-ce que tu peux conduire là ?
75	EEE	Non
76	E4	طريق خاصة للبسكلاتات (il montre le panneau du doigt)
77	P2	Pourquoi? Parce qu'il y a des bicyclettes et il y a un embou ???
78	EE	Un embouteillage (/)
79	P2	Allez (/) tu continues Issam (/)
80	E3	« A midi » (...)
81	P2	A midi c'est un indice de quoi ?
82	E3 EEE	De temps Temps
83	P2	Très bien (/) donc (/) maintenant on a terminé la matinée (/) on est à midi maintenant (/) n'est-ce PAS ? la mère* c'est la mère qui va raconter elle va nous raconter quelles sont les traditions chinoises (/) que veut dire « tradition » ?
84	E4	أفعالن (أفعالهم)
85	P2	Non (/) par exemple (/) je donne un exemple (/) ici au Liban (/) après le repas par exemple (/) on présente des fruits après le repas (/) c'est une tradition libanaise (/) qu'est ce que ca veut dire « tradition » ?
86	EEE	عادات
87	P2	Très bien (/) ça va ? maintenant on va voir en Chine (/) quelles sont les traditions chinoises (/) yalla (/)
88	E3	« Nous (/) avons (/) fait comme les (/) Chinois (/) la (/) plupart (/) ne rentrent (/) pas déjeuner (/) chez eux (/) ils vont (/) au restaurant (/) où (/) l'on (/) sert (/) de (/) copieux repas (/) à des (/)

		prix(/) très » (...)
89	P2	« A des PRIX très » (/)
90	E3	*Raissonnables*
91	P2	RAISONNABLE (/) donc est-ce que le peuple chinois il va déjeuner ya Ali chez eux à la maison? est-ce que les chinois déjeunent chez eux à la maison?
92	EEE	Non
93	P2	Est-ce qu'ils mangent à la maison ? Où ils mangent ?
94	EE	Des restaurants
95	P2	Dans des RESTAURANTS (/) Pourquoi ya Ahmad ? pourquoi ils mangent dans des restaurants ?(/) les chinois (/) ya Mhammad ?
96	E5	Euh
97	P2	Qu'est ce qu'on a ? donc les restaurants (/) qu'est ce qu'ils présentent ?
98	E3	توصيلة
99	P2	des repas qui sont comment ? (/) des repas qui sont copieux (/) que veut dire « copieux »?
100	E4	اشتراقات؟
101	P2	Non (/) alors repas copieux (/) c'est un repas en grande quantité (/) d'accord ?donc ils sont généreux (/) que veut dire « généreux » ?
102	E2 E6	عونية عونية
103	P2	Non
104	E1	كرمي (كريمين)
105	P2	كرمي ils sont généreux (/) d'accord ? ils vont présenter des repas en quantité avec des prix raisonnables (/) qu'est ce que ça veut dire « prix raisonnables » ? est-ce que c'est CHER ?
106	E	Non
107	P2	« Prix raisonnables » (/) c'est-à-dire (/) le fait de manger dans un restaurant chinois (/) n'est pas cher (/) ils présentent*(/) donc (/) les restaurants présentent(/) de copieux repas (/)des repas (/) en grande quantité (/) et à prix raisonnables (...)
108	E4	*بياكلو* صراصير و دود

	EEE	ايه ايه
109	P2	Les Chinois mangent beaucoup du riz (/) c'est un aliment essentiel chez eux (/) et ils plantent le riz (/) n'est ce pas ? le peuple chinois plante le riz
110	E1	و صر صير
111	P2	Donc oui (/) le peuple chinois mange aussi des insectes
		[...]
112	E6	(Un élève continue la lecture du texte) « Je vous écrirai* » (...)
113	P2	« écrirai » (/) donnez-moi le temps verbal ici (/) c'est un verbe conjugué au ?
114	E5	Futur
115	P2	C'est un verbe conjugué au futur simple (/) alors « je vous écrirai » (/) elle va écrire à qui ?
116	EE	A ses enfants
117	P2	Très bien (/) continue (/)
118	E6	« demain pour vous racontez la suite de notre voyage (/) Ecrivez-nous vous aussi » (...) (Lecture hésitante)
119	P2	« Ecrivez-nous » (/) ici c'est quel mode verbal?
120	EE	Impératif
121	P2	C'est un impératif qui donne des ??
122	E5	Ordres
123	P2	Très bien ordres (/) « Ecrivez-nous » (/) qui est le « nous » ?
124	E3	Ses enfants ?
125	P2	NOUS
126	E4	نحننا ؟
127	P2	Non c'est les parents (/) « vous aussi » (/) qui est le « vous » ?
128	EE	Les enfants
129	P2	D'accord (/) (elle continue elle-même la lecture de la dernière phrase du texte) « si vous êtes bien sage (/) je vous ramènerai une bicyclette chinoise » (/) quelle est la fonction de « si » ?
130	E3	Très ?
131	P2	La FONCTION !
132	E5	Condition

133	P2	Très bien (/) la condition (/) [...]
-----	----	--------------------------------------

Nous tenons à préciser que la majorité des remarques développées supra (pour le professeur d'arabe) correspondent également à cette séance de français. Pour ne pas tomber dans la reprise, nous les citons brièvement sous forme de points avant de nous attarder sur deux points problématiques.

- Comme dans le cours d'arabe, le professeur prend très souvent la parole, explique et réexplique sans demander aux élèves par la suite de reprendre l'explication en faisant des phrases complètes : nous citons à titre illustratif les TP 12-14-16-28-30-32 au cours desquels le professeur ne cessait d'expliquer ce que veut dire « pédaler comme des fous » sans demander par la suite à un des élèves de reprendre cette explication. Or, il va sans dire que les interactions doivent être le lieu de construction des objets de discours lorsque les élèves répètent un propos, le citent, le valident, le complètent, le précisent, ou encore le réfutent.
- En outre, bien que le professeur ait été très dynamique, nous constatons que très peu d'élèves participaient (presque quatre sur 15) ;
- Les questions posées étaient très souvent des questions fermées ou des questions portant sur la signification d'un mot ou d'une expression. Rares sont les questions ouvertes.
- L'exploitation du tableau s'est limitée à quelques mots au début de la séance.

Restent deux points saillants qui méritent d'être soulignés : un point relatif aux notions grammaticales et un autre se rattachant aux recours à l'arabe.

Pour ce qui est des notions grammaticales, nous remarquons, qu'au passage, l'enseignant a expliqué une nouvelle notion : « le participe présent » (TP 16 à 28) et a fait un rappel de deux autres : le CCL (TP 81-82), et les temps verbaux (le futur dans le TP 113 et l'impératif dans le TP 122). Pourtant, ces questions semblent parachutées parce qu'elles n'ont pas été liées à leur fonction dans le texte. Si nous nous arrêtons sur le cas du participe présent, nous réalisons que la notion est très rapidement évoquée : l'enseignant s'est limité à la transmettre

sans la rattacher au contexte textuel peut-être parce qu'elle n'est pas en relation directe avec l'objectif de la séance (explication du texte). En outre, en incitant les élèves à distinguer entre le gérondif et le participe présent, l'enseignant s'est contenté d'évoquer la différence formelle (sans « en » et avec « en »). Or, il nous semble que ce point aurait gagné en profondeur si le professeur avait mené les élèves à dégager la différence sémantique entre les deux : en effet, la différence de sens principale entre la participiale et le gérondif est que la participiale apporte une information qui porte *sur toute la phrase* ; alors que le gérondif apporte une information qui porte plus directement sur le verbe. Très souvent, la concomitance qu'exprime le gérondif est nettement plus forte que dans le cas d'une participiale.

Nous donnons la même remarque pour les deux questions portant sur le temps et le mode : l'enseignant a demandé aux élèves de préciser le temps verbal de « écrivez » sans sa valeur dans le système des temps utilisé dans le texte. Nous avons également constaté que lorsqu'il s'agit de donner la valeur d'un mode, comme pour l'impératif (TP 122), les élèves et le professeur semblent répéter un cours, d'où la réponse hâtive formulée par un élève (TP 123) « ordre » et reprise par l'enseignant ! Or, dans ce contexte, l'impératif exprimait une demande amicale et un appel à l'échange.

Pour conclure sur ce point, nous pensons que la grammaire textuelle serait la bienvenue, une grammaire qui favoriserait la réflexion sur la langue et pourquoi pas de plus, une grammaire qui fasse le comparatif avec le propre système linguistique de l'apprenant.

Passons maintenant au problème de l'alternance codique et au recours à la LM dans le cours de français. Précisons que l'alternance codique- telle que nous la concevons- consiste à mélanger dans une même phrase deux codes, ici le français et l'arabe. Par contre, le recours à la LM lors des interactions est une deuxième catégorie qui regroupe toutes les interventions où l'élève s'exprimait exclusivement en arabe libanais.

En effet, pour rendre la communication plus efficace, et pour s'assurer que tous les élèves arrivent à comprendre le sens du texte, l'enseignant essayait parfois de leur donner un exemple, ou de les mettre dans une situation pour qu'ils déduisent le sens du mot. Or, disons-le rapidement, les exemples donnés et les réponses manquaient de précision comme dans le TP 62 et le TP 83. D'autre part, à certains moments, il traduisait des mots en arabe ou posait la question sur le sens d'un mot et les élèves le traduisaient. Donc, pour lui, c'est une

stratégie qui lui permet d'atteindre son but et de faire passer aux élèves le maximum de vocabulaire avec leur équivalent en arabe : il est conscient du jeu de correspondance entre les deux langues, il tolère alors le recours à la traduction de certains mots pour assurer à ses interlocuteurs une certaine « sécurité linguistique ».

Toutefois, nous nous posons la question angoissante : ce recours systématique à la LM est-il impensable ou profitable ? En effet, cette manifestation majeure des contacts des langues demeure jusqu'à présent très problématique : elle ne cesse de préoccuper les didacticiens et les sociolinguistes qui tentent de comprendre, de décrire et d'analyser les contextes bilingues et plurilingues ; pour eux, la salle de cours de langue est un lieu de rencontre entre les différents répertoires linguistiques. Faut-il alors admettre ou non le recours à la LM lors des interactions pédagogiques ? Nous avouons ne pas posséder une réponse tranchante à cette question, parce que celle-ci nécessiterait une réflexion rigoureuse qui se placerait dans la même lignée des travaux de Castellotti : en d'autres termes, il s'agirait de voir dans quelle mesure ce phénomène aurait un pouvoir bénéfique sur le processus d'apprentissage, s'il constituerait « *un potentiel acquisitionnel* » ou un « *potentiel de construction des savoirs autres que linguistiques* ». (2001, 22).

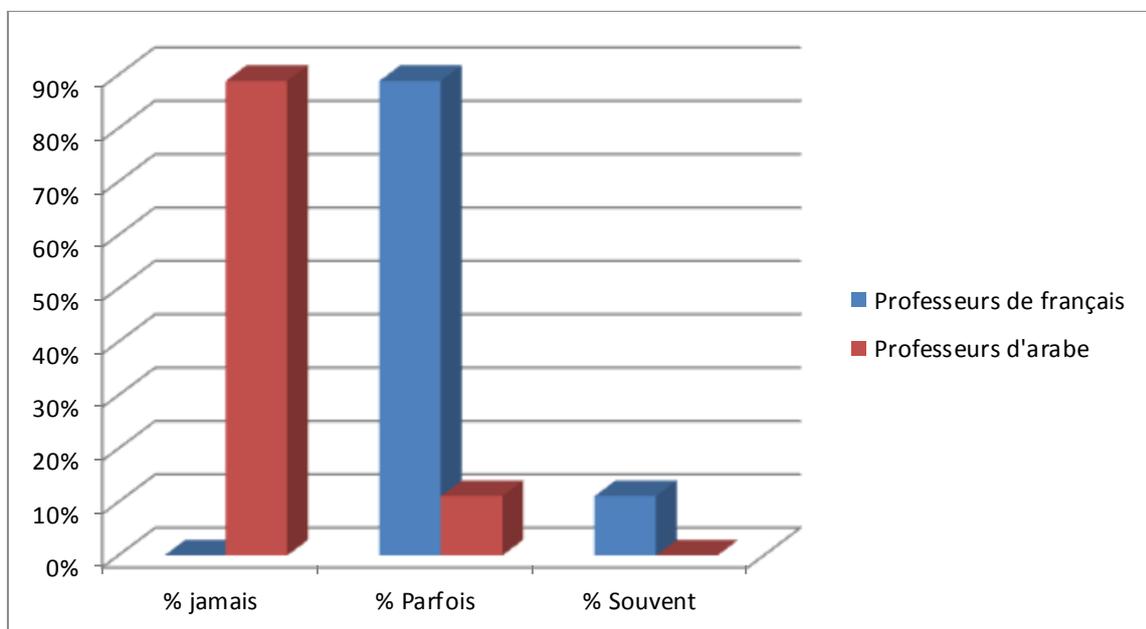
Mais, en revenant à notre séance filmée, nous remarquons qu'un bon nombre de réponses des élèves fut donné en arabe. Or, le professeur ne faisait pas répéter à l'élève cet énoncé en français et pour le sens des mots, il ne suggérait pas un synonyme dans la langue cible et se contentait de la traduction. Pourtant, si l'apprenant ne prend pas l'habitude de s'exprimer lors de ces interactions en français, comment pourrait-il avancer dans cette langue ? Comment réussira-t-il à échanger en français ? Donc, il ne suffit pas que le professeur répète en français ce qui est dit par l'élève, mais il faudrait que l'élève lui-même reprenne la phrase pour l'aider petit à petit à s'exprimer dans cette langue cible.

Nous pensons que c'est un point crucial qui limite l'échange et l'appropriation de la langue et qui nécessite une attention particulière dans des études approfondies. Preuve en est, certains élèves arrivent à un stade où ils comprennent un texte mais sont incapables de le dire (exprimer ce qu'ils ont compris, faire des phrases pour répondre aux questions...).

De ce point, nous enchaînons sur le dernier volet du questionnaire portant sur la didactique intégrée comme lieu de rencontre entre les langues.

3. Cloisonnement et segmentation de l'apprentissage des langues

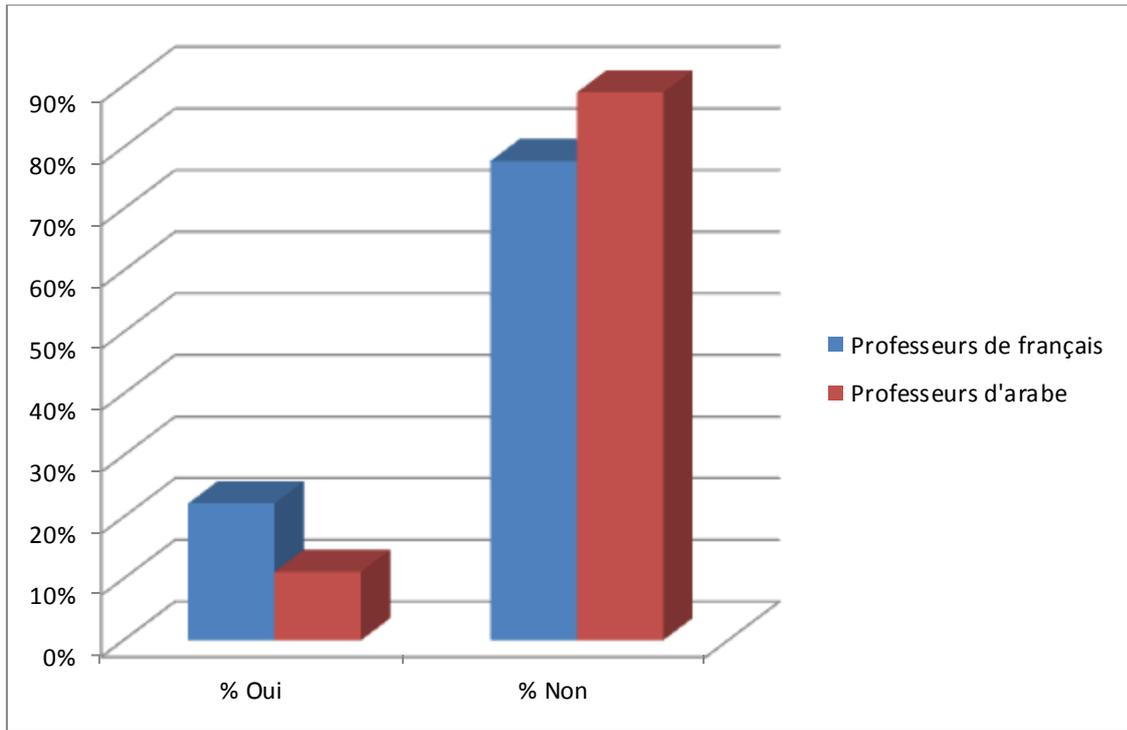
En demandant aux professeurs de français et d'arabe s'ils font des rapprochements entre la LM et la L2, nous avons obtenu les résultats suivants :



Graph 8 : Le degré de rapprochements faits entre la LM et la LS.

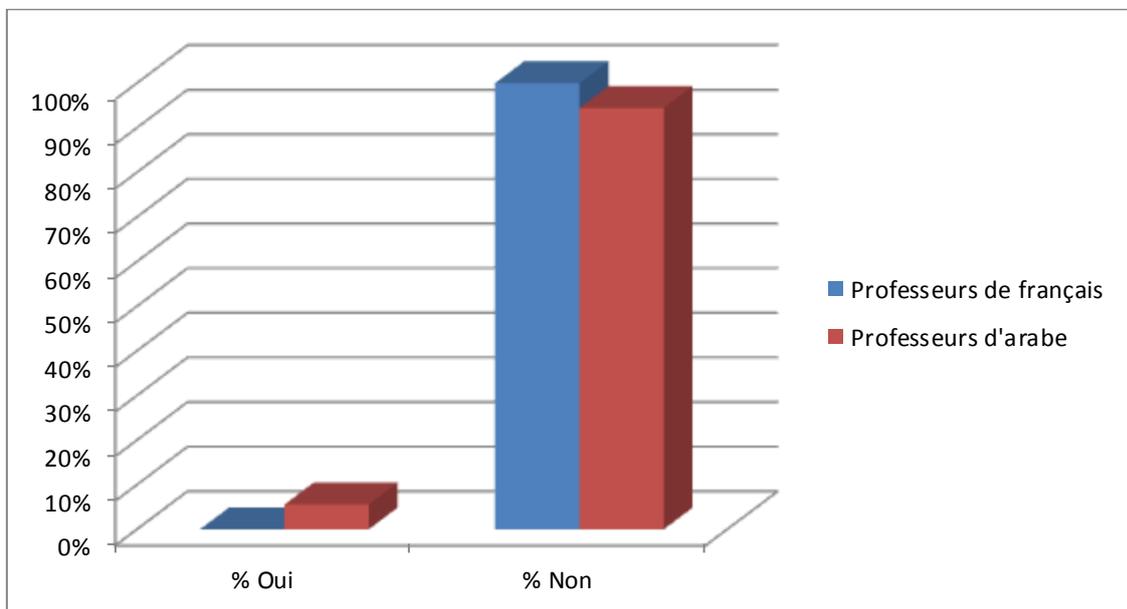
Nous remarquons qu'évidemment le professeur de français a besoin de faire un rapprochement beaucoup plus que le professeur d'arabe : l'enseignant de la L2 est conscient de la carence linguistique de ses élèves et est convaincu que le rapprochement systématique est une obligation pour transmettre un message. Mais, gardons-nous de tomber dans le piège. Le rapprochement en didactique intégrée n'est pas synonyme de traduction ! Or, il paraît que nos enquêtés ont surtout pensé à cette stratégie très restrictive parce que lors des entretiens, en posant cette question, certains ont affirmé qu'ils leur est souvent arrivé de faire ces rapprochements surtout « *sur le plan du lexique dans certains mots surtout en parlant du genre et du type du texte [...] je leur demandais de traduire en arabe...* » (E.1- 12).

De même, le fait que plus que 70 % des professeurs ne savent pas ce qui se donne en corollaire dans l'autre langue est une autre preuve que l'enseignement des langues au Liban est encore loin d'être synonyme de « rencontre », de « connexion » et d'« ouverture ». C'est un enseignement très cloisonné et en grande majorité traditionnel.



Graph 9 : La connaissance de l'enseignant d'une langue du contenu de l'autre .

Chaque discipline va dans un sens et la coordination entre les professeurs des langues est complètement absente comme le montrent le graphique ci-dessous et les entretiens :



Graph 10 : La présence d'une coordination entre les enseignants de langues.

Preuve en est que presque aucun des professeurs n'a essayé de travailler une séquence pédagogique en partant d'un objectif commun entre les deux langues ou d'une compétence

commune. Et pourtant, dans les entretiens, presque tous confirmaient les bienfaits indéniables d'une telle démarche. Nous citons à titre illustratif les propos de quelques coordinateurs :

E. 1 – 12 (C.F¹) : CERTAINEMENT

E. 2 - 10 (C.F²) : Peut-être au niveau des thèmes (/) ça enrichit les idées (//)

E.4- 12 (C.F⁴) : Pourquoi pas ? Ca facilitera l'apprentissage (/) parce que l'élève fait inconsciemment des rapprochements entre les deux langues (//) ... oui il faut faire cette coordination (/) l'élève se sentira plus à l'aise (:) les notions deviennent pour lui un déjà vu (/)

E.6- 14 (C.A¹) : Il serait intéressant de coopérer avec le département de français à condition d'unifier la méthodologie d'enseignement et s'il est possible encore, de travail des thèmes en commun.

E.7 – 18 (C.A²) Quand l'élève aborde les mêmes notions dans les deux langues celles-ci deviennent plus claires pour lui

E.8 – 14 (C.A³) bien sûr [...] surtout que les langues s'entremêlent dans les techniques d'expression, dans les procédés et les genres

Récapitulons pour conclure ce chapitre : il existe un décalage entre ce que disent les professeurs, ce qu'ils souhaitent faire et ce qu'ils font réellement. Les résultats du questionnaire, les entretiens semi-directifs ainsi que les observations de classe montrent que les enseignants acceptent mal de jouer le rôle de « médiateur » ou de « passeur » de connaissance. Ils montrent également que l'apprenant n'est pas au centre de l'apprentissage et il est loin d'être impliqué dans le processus. Dans cette optique, il s'agirait d'œuvrer davantage sur ce point dans la troisième partie en inversant la perspective de manière à déplacer le centre de gravité de l'enseignant en direction des élèves qui devraient jouer un rôle moteur dans l'interaction.

Au niveau du rapprochement, nous constatons que notre bilinguisme est en réalité deux « monolinguisms ajoutés » dans la mesure où l'enseignement des langues est encore envisagé sur le mode de la stricte séparation entre les disciplines et sur l'ignorance mutuelle

des contenus à faire apprendre. Ceci est encore plus renforcé par le système éducatif mis en place et qui fonctionne sur le principe du cloisonnement.

Examinons maintenant les manuels du complémentaire pour voir dans quelle mesure ils favoriseraient un meilleur apprentissage sous l'égide de la rencontre.

Chapitre 4 : Les manuels du complémentaire dans le collimateur de la DI

Dans l'attirail pédagogique que nous cherchons à analyser et à cerner, il nous reste à aborder le contenu des manuels scolaire du cycle complémentaire. Il est temps de se poser une question fondamentale : les manuels de français édités par le CRDP sont-ils efficaces ? La particularité de cette question réside dans la difficulté à y répondre. En effet, le manuel scolaire est un outil didactique et un support jusque là irremplaçable. Il aide les élèves dans leur apprentissage en leur proposant un contenu organisé et structuré, susceptible à leur faciliter l'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire. Blanchet voit que pour l'enseignant et l'apprenant, le manuel est un « *réfèrent commun, un cadre, un outil, mais aussi une méthode et une logistique pédagogiques clé-en-main.* » (1998 : 192). Au Liban, le marché éditorial est riche et abondant. Dans les écoles privées, les livres adoptés sont importés de la France ou publiés par des maisons d'édition comme « Hachette Antoine » ou « Le Pointier ». Ces derniers répondent aux exigences exprimées dans les programmes. Dans les écoles publiques, le seul et unique manuel est celui édité par le CRDP. Vu que notre recherche a pour cadre ce secteur, il nous est paru impérieux de s'y arrêter pour les examiner de près et voir dans quelle mesure ces manuels réussissent à remplir leurs fonctions.

Pour ne pas perdre le sujet de vue, nous tenterons dans ce chapitre de présenter une vue d'ensemble des manuels du CRDP des deux classes EB7 et EB8 dans les deux disciplines arabe et française. Dans un second temps, nous exposerons l'avis des enseignants et coordinateurs enquêtés avant d'examiner avec attention une séquence pédagogique de français dans les deux manuels du complémentaire.

1. Les manuels d'arabe : un parcours panoramique

Les manuels d'arabe dans le cycle 3 respectent tous la même structure. En EB7 comme en EB8 (et EB9), nous trouvons huit modules répartis selon trois entrées : une entrée par thème, une entrée par genre et une entrée qui change d'une année à l'autre, qui pourrait être une entrée technique.

Les auteurs de ces manuels de lecture sont les mêmes pour les trois classes complémentaires, à savoir Antoine Tohmé (coordinateur), Joseph Abou Chakra, Adnane

Harfouch et Fayssal Matar. Par contre, les livres de grammaire qui les accompagnent sont conçus par d'autres auteurs.

Le tableau suivant expose les titres des modules dans les deux classes en question :

EB7	EB8
بين الريف و المدينة	الوصف
الفنون الجميلة	المجتمع , قيم وأفات
أعيادنا	القيم الوطنية و الانسانية
السرد القصصي و الرحلة	وسائل الاعلام : الثقة و الحذر
بيئة و علوم	السيرة الذاتية
الرسالة و التقرير	المسرح
مشاهد و طبائع	الخطابة
أساطير و أمثال خرافية	مغامرات و مغامرون

A l'intérieur de chaque unité se trouvent :

- une entrée générale : (illustration- tableau de peinture...)
- trois textes de base (dont un est le plus souvent un poème)
- un texte supplémentaire (نص رديف)

A cela s'ajoutent les expressions écrites, une fiche technique et une suggestion pour des lectures personnelles (مطالعة).

Pour l'approche textuelle, les concepteurs des manuels se sont basés sur la linguistique et la didactique des langues. Ainsi chaque texte est analysé suivant une progression bien déterminée :

1. Le niveau lexical
2. Le niveau sémantique
3. Le niveau flexionnel (نحوي و صرفي)
4. Le niveau rhétorique (et la versification)
5. Le niveau structural (بنيوي - en relation avec le genre et le type du texte).

Les questions sont donc assez nombreuses et varient entre 12 et 18 questions.

Les activités de production écrite qui apparaissent sous deux titres « Au-delà du texte » et « La production » donnent une large place à l'apprenant pour exprimer son point de vue et le justifier.

2. Les manuels de français en confrontation avec les manuels arabes

En passant aux manuels de français, nous constatons que les différences avec les manuels arabes sont à plusieurs niveaux :

- Les manuels de français du complémentaire ne respectent pas tous la même structure. Pourtant ils sont élaborés par une série d'auteurs qui sont les mêmes, à savoir, Rachad Aoun - Ibrahim Assi - Armelle Pillet-Abou Merhi et Marcelle Jabbour, sous la direction du chef du département de langue et de littérature françaises du CRDP Marcelle Khorassandjian.
- L'entrée adoptée est essentiellement une entrée thématique : une unité sur 10 ou sur 9 traite un genre bien précis.

EB7	EB8
Nature	Les loisirs
Environnement	Les voyages

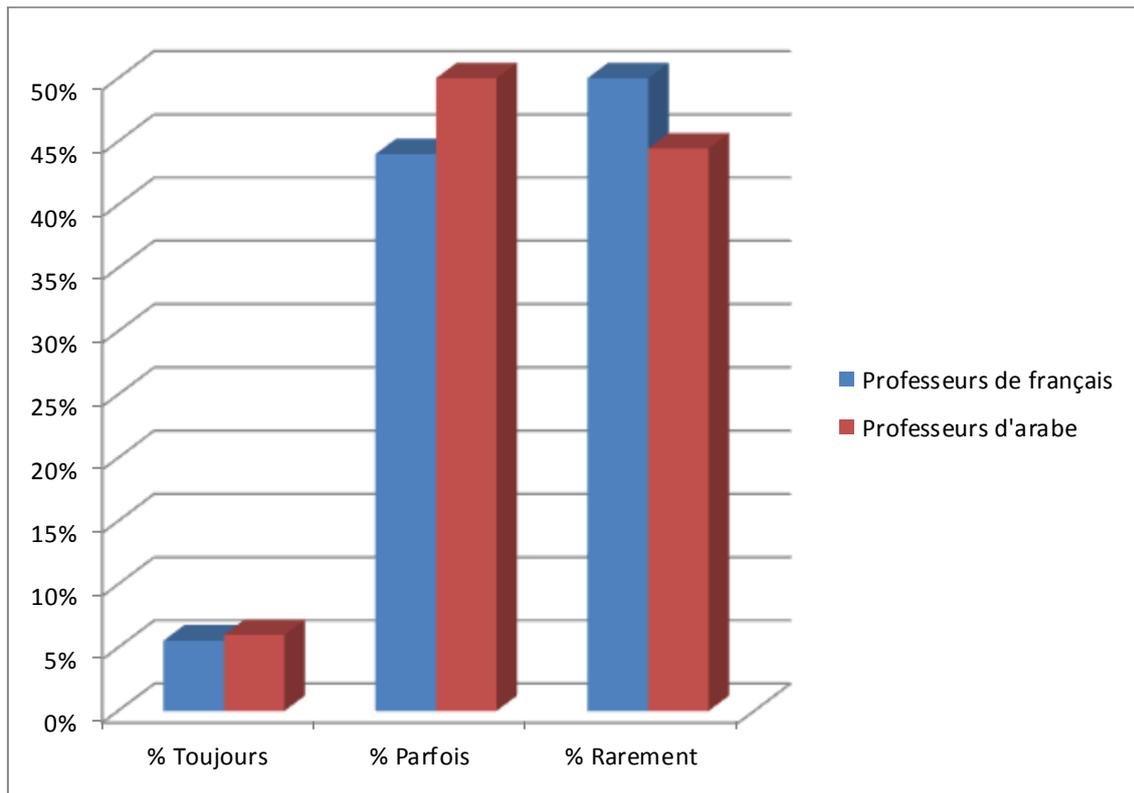
Héros et personnages illustres	Les transports
Sport	Sciences et techniques
Vie d'ados	Explorations et découvertes
Santé	Les métiers manuels
Visage du Liban	Le monde de l'information
Notre univers	Le monde de l'art
Terres nouvelles	Le roman policier
Le conte	-

- L'agencement ou la progression à l'intérieur de chaque unité est complètement différents entre les manuels d'arabe et de français et entre les manuels de français eux-mêmes ;
- Le thème est souvent introduit par un document sonore ou un texte (ou une série de textes courts) introducteur ;
- Nous trouvons deux textes de base et des documents complémentaires. En EB7 ces textes sont plus ou moins courts et varient entre une et deux pages (sauf dans le dernier dossier, puisqu'il s'agit de contes, les textes sont de 8 et 10 pages). Par contre, en EB8, les textes deviennent plus longs. Il est vrai que le nombre de pages reste le même mais le format de celui-ci est plus grand que le format du livre de la EB7. Pour les questions qui accompagnent ces textes de base, elles se divisent en deux niveaux : « comprenons » et « analysons » et leur nombre varie entre 5 et 10 en EB7 et 7 et 14 en EB8. Chaque texte est suivi d'une série d'activités orales, d'une fiche technique et d'une série d'activités écrites.

- Ce livre est accompagné d'un livre de grammaire et d'un livret d'exercices.

Écoutons ce que pensent les coordinateurs et les enseignants de ces manuels.

En effet, certains enseignants trouvent que les textes proposés dans les livres du CRDP ne sont pas toujours motivants :



Graph 1 : La fréquence (ou présence) des textes motivants dans les manuels.

En français et en arabe, les données sont presque identiques : 6 % pensent que les textes sont toujours motivants contre 44 % en arabe et 50% en français qui les trouvent rarement ainsi.

En passant aux entretiens, les avis donnés sont assez paradoxaux : La majorité des coordinateurs parlent de l'insuffisance de ces manuels, de l'éloignement de quelques thèmes et textes des centres d'intérêts des apprenants, de la difficulté de quelques-uns et leur inadéquation avec l'âge mental de l'apprenant et de l'absence de progression. Ils exposent leur point de vue d'une manière parfois virulente et parfois nuancé. Un nombre moins important par contre les trouvent bien ou assez bien tout en appelant à les remettre en question.

Pour les 5 coordinateurs d'arabe, l'un d'eux trouve que les textes sont loin d'intéresser l'apprenant parce qu'ils « *sont loin de leur vécu* » (E.7- 10). Comme exemple, il parle du thème du « *métier de demain* » en EB5 qui aborde la notion des besoins d'un pays et de la différence entre les ambitions des parents et celles des enfants : ces notions dépassent le niveau cognitif d'un enfant de 10 ans et par conséquent elles sont loin de l'impliquer dans le processus d'apprentissage. (E.7- 12).

Un autre coordinateur pense que les manuels sont insuffisants dans la mesure où ils ne traduisent pas fidèlement les objectifs du curriculum. Il donne entre autres exemples celui des typologies textuelles qui ne sont ni définies, ni abordées d'une manière claire. (E.6- 8).

Pour les trois autres, bien que les manuels soient assez bien, et qu'ils présentent une palette de textes variés, il est temps de les remettre en question après 17 ans de leur parution pour de nombreuses raisons :

a. Les manuels étaient expérimentaux, et la faute flagrante réside dans l'absence de rectification et remise en cause. (E.9-8) ;

b. Le clivage entre les manuels construits et conçus selon des objectifs et les examens officiels du brevet qui évaluent les compétences. (E.8- 10) ;

c. L'importance est accordée essentiellement aux textes littéraires au détriment de la grammaire, reléguée au second rang. (E.10- 8).

En confrontant les avis de ces coordinateurs à ceux du français, nous trouvons que certains leur font écho et d'autres sont complètement différents. Une des coordinatrices trouve qu'ils sont bien dans la mesure où ils proposent des « *thèmes intéressants* » et des textes variés. Elle ajoute qu' « *il y a aussi les cahiers d'exercices qui permettent à l'élève de consolider les notions de langue acquises dans un texte.* » (E.2- 6).

Une autre coordinatrice précise que l'atout des manuels du complémentaire réside dans « *ce rapprochement entre l'oral et l'écrit, au niveau du lexique, au niveau de la thématique* » (E.1- 8) et ajoute que le manuel de la EB8 est le meilleur parmi les 3 livres de ce cycle (E.1 - 6). Par contre, cette coordinatrice reproche à ces manuels l'absence de progression :

E.1 – 8 (C.F¹) : il me semble qu'on retrouve les mêmes indices des mêmes textes tout le temps qui se répètent sans trouver cette progression(/) cette progression (:) a toujours manqué dans les manuels (/) même en passant d'un niveau à l'autre (//).

Elle critique également le manuel de l'EB9 :

E.1- 6 (C.F¹) il me semble qu'il n'est pas fameux (//) celui de la EB9 PAS DU TOUT (/) avec le mélange de types de textes (/) avec les textes mal choisis (:) sur le plan du lexique (/) du mélange de typologies (/) du MANQUE de certains textes qui traitent le type argumentatif (/) alors qu'il est arrivé qu'on a posé aux examens officiels du brevet des textes argumentatifs (/) avec des SUJETS argumentatifs (/) Ce qui fait que les profs ont dû essayer de se procurer des textes d'en dehors des livres pour les donner (//).

La troisième coordinatrice n'a pas voulu dans un premier temps juger les manuels ; elle a seulement insisté sur le fait que « *actuellement, on devrait les passer en revue, c'est nécessaire* ». (E.3- 12). Mais suite à notre insistance à parler de certaines failles, elle a suggéré que le choix des thèmes change et que la grammaire prenne une place plus importante. Les failles se trouvent :

E.3- 14 (C.F³) [...] dans le choix des thèmes d'une part (/) il faut que ça change nécessairement (/) dans la progression notamment en ce qui concerne la grammaire (/) la grammaire n'est pas suffisante DU TOUT dans les manuels parce que les élèves n'arrivent pas à établir le rapport entre les textes et la grammaire (//).

C'est également l'avis d'une autre enquêtée qui reprend en quelque sorte ce qui a été dit par ses collègues mais avec plus de mécontentement : dans sa réponse, elle scande les points faibles de ces manuels sans leur reconnaître un point positif.

E.4- 8 (C.F⁴) : Les manuels ne sont pas intéressants et ne répondent pas aux exigences du nouveau programme (/) SURTOUT concernant la grammaire on ne peut JAMAIS nous contenter de ces livres (//) il manque d'informations (/) certains exercices ne sont pas faisables (/) non on peut se contenter de ces manuels non (/) on retrouve pas ce qui est demandé au brevet officiel (/) et

parfois(;) on démotive les élèves avec des textes difficiles (/) yeiné (c'est-à-dire) qui ne sont pas à leur portée (/).

Le dernier avis à exposer nous semble le plus acerbe parce que l'enquêtrice les qualifie de « catastrophiques ».

E.5-8 (C.F⁵) : je trouve qu'ils sont CATASTROPHIQUES ! premièrement (/) ils ne répondent PAS aux objectifs posés par le curriculum (/) deuxièmement (/) on trouve pas une cohérence (/) ce sont des manuels qui doivent être revus à coup sûr (/) personnellement j'accepte que les enseignantes trouvent d'autres textes pour REMPLACER ceux du manuel parce que les textes de leur manuel sont (/) ou bien loin de leur vécu (/) ou bien ils sont difficiles (/) c'est-à-dire qu'on a plus de mots difficiles à expliquer que des notions à faire passer (/) on passe notre temps à expliquer des mots plutôt qu'à apprendre à l'élève COMMENT découvrir le texte (/) le travail de l'enseignant devient un travail de simplification au lieu qu'il soit un travail qui cherche à impliquer (/) l'élève dans le processus d'apprentissage (/) un travail (:) qui le pousse à analyse etc. (/)

Donc, à partir des résultats analysés, il nous semble qu'une idée-clé a été reformulée par la majorité des coordinateurs : en effet, qu'ils aient reconnu aux manuels des atouts ou pas, que ces manuels soient assez bien, bien ou insuffisants, presque tous se sont mis d'accord sur la nécessité impérieuse de les remettre en question et de les rectifier ou même changer. Le monde s'est bien modifié durant ces 17 ans, et les livres sont appelés à relever le défi de l'ouverture et du progrès, un défi qui ne sera pas du tout facile. En d'autres termes, il faudra que les auteurs des manuels de langues coordonnent pour proposer aux enseignants et aux élèves un apprentissage décloisonné, un apprentissage qui se caractérise par l'ouverture et la richesse de ses outils : ainsi, le manuel pourra proposer entre autres, plusieurs situations de départ, une variété d'outils et de types d'exercices et divers cheminements possibles.

Maintenant, nous examinerons à la loupe un module dans chacun des deux livres du CRDP à savoir, le quatrième module du livre de la EB7 intitulé « Sports » et le dernier module de la EB8 : « le roman policier ». Précisons que le choix de ces deux modules s'est fait en fonction du genre qu'ils abordent. L'examen des supports et des approches nous permettra de mieux prévoir nos séquences dans la dernière partie de notre recherche.

3. La presse en EB7

La presse est présente-absente dans le programme de la EB7 : dans le curriculum, parmi les compétences écrites à faire acquérir à l'élève au cours de cette année, les concepteurs mentionnent d'une manière claire la compétence à comprendre un texte authentique et précisent entre autres « l'article de presse pour jeunes » (p.44). Pour les autres compétences, même si le genre n'est pas mentionné d'une façon directe, nous constatons que certains objectifs trouvent leur manifestation concrète dans ce genre. En effet, le curriculum précise qu'en :

a. compréhension orale, en partant « *de supports variés (documents sonores et audio visuels), l'apprenant sera capable de repérer et d'identifier :*

- *Les composantes de la situation de communication (qui, à qui, où, quand, quoi).*
- *Les actes de parole (information, explication, justification, etc. ...).* » (p. 43).

Nous sommes tous conscients de l'importance de l'ancrage de la presse dans la situation d'énonciation : nous pensons essentiellement aux reportages, au documentaires et aux faits divers diffusés à la télé ou à la radio et qui constituent des supports variés et motivants. Suite à leur projection ou à leur écoute, les élèves seront appelés à prendre la parole et à informer leurs amis (en reformulant) du contenu du support.

Il en va de même pour la deuxième compétence orale ;

b. expression orale : « *l'apprenant sera capable :*

- *De produire des énoncés traduisant les actes de parole suivants : informer, s'informer ;*
- *Raconter un récit, un événement vécu.* » (p. 43).

L'apprenant pourra raconter un récit ou un événement à partir d'un fait divers ou d'une dépêche.

Si nous passons au manuel, nous trouvons également que les articles de presse occupent une place importante : parmi les 20 textes de base du manuel, nous trouvons que sept d'entre eux sont tirés de revues ou de journaux, (c'est presque le tiers de l'ensemble des textes). De

même, dans le sommaire général au début du livre, nous voyons qu'au quatrième module, la compétence écrite à acquérir est la rédaction d'un article de presse, sans parler du type informatif présent en force dans presque toutes les unités, dans les différentes compétences et que la presse est l'une de ses sources véhiculaires. Et pourtant, ce qui nous intrigue, c'est qu'à aucun moment, ce genre n'est travaillé en tant que tel. Jamais dans les questions posées autour de ces articles, il n'est question des caractéristiques de la mise en page, de la structure de l'article, de la situation d'énonciation, etc.

Analysons de près le quatrième module et arrêtons-nous un moment sur les objectifs à atteindre dans chacune des compétences au cours de cette unité tels qu'ils sont précisés dans le sommaire général :

Expression orale	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit	Expression écrite	Grammaire	Orthographe/ vocabulaire
Exprimer son désaccord, réclamer	Identifier le contenu du message, le locuteur et le destinataire	Relever les indices typographiques	Ecrire un compte rendu	Pronoms personnels II (doubles pronoms-place des pronoms	Marques de la personne au présent de l'indicatif
-	Interpréter le non verbal	Sélectionner les informations	Rédiger un article	Autres pronoms (relatifs, démonstratifs-possessifs)	Marques de la personne au futur de l'indicatif
-	-	Repérer des champs lexicaux	-	-	Verbes en eler-eter
-	-	-	-	-	Lexique du sport

En s'intéressant dans un premier temps au passage de l'oral à l'écrit, nous avons du mal à trouver une progression cohérente : exprimer son désaccord, ou réclamer relèvent

essentiellement de l'argumentation ou de l'injonction, alors que l'écriture d'un compte-rendu ou d'un article relèvent le plus souvent de l'information et/ ou de l'explication et dans certains cas, de la narration. En cernant davantage l'analyse, et en observant le passage de la compréhension écrite à l'expression écrite, nous réalisons que la progression est également floue dans la mesure où le repérage des champs lexicaux est commun à tous les types et à tous les genres et n'est en aucun sens exclusivement propre au compte-rendu et à l'article de presse. La même remarque est valable aux indices typographiques qui ne sont pas accompagnés des caractéristiques de la mise en page.

Nous pouvons déduire dès lors que le manuel porte une attention particulière à la compréhension des documents sans trop tenir compte des caractéristiques techniques, linguistiques et structurelles du genre ou sous-genre à aborder. Si nous continuons à lire horizontalement le tableau, nous remarquons également l'absence d'une grammaire fonctionnelle : le temps adéquat à utiliser, la nominalisation dans les titres, les reprises lexicales dans les articles et la forme active et passive n'apparaissent pas en corollaire avec les deux sous-genres à travailler. Nous comprenons désormais le mal qu'éprouve l'apprenant à réussir dans ces compétences.

Parlons maintenant du contenu de ce module.

Dans un premier temps, nous avons un texte introducteur qui parle des jeux olympiques entre le passé et le présent. Ce texte est formé de points dont chacun énonce une idée ; celle-ci n'est pas toujours en relation directe avec celle qui la précède ou la suit. Citons comme exemple :

- 2000 : 24^{ème} olympiades, à Sydney, en Australie.
- *Les femmes peuvent participer aux épreuves. Jusqu'en 393 avant J.C. elles étaient réservées aux hommes.*
- *Depuis 1950, les sportifs professionnels peuvent aussi participer. Jadis, les athlètes devaient être amateurs. (p.96-97).*

Il est suivi de six questions de compréhension globale.

Par la suite, nous avons le premier texte de base, intitulé « Les athlètes » et tiré de l'œuvre *Le petit Nicolas*. Les questions posées sur le texte sont les suivantes :

A- Comprenons

1- Les enfants jouent :

Dans la cour de l'école,
Dans un terrain vague,
Dans un terrain de football.

2- Que trouve-t-on dans un terrain vague ?

3- Combien d'enfants y a-t-il ?

4- Que proposent-ils ?

B- Analysons

1- Que propose Clotaire ?

2- Pour faire un saut en hauteur, les enfants cherchent :

Une ficelle
Une ceinture
Un escabeau

3- Qu'est-ce qui empêche les enfants de sauter ?

4- Pourquoi Clotaire n'accepte-t-il pas l'idée de Geoffroy ? Etes-vous de son avis ?
Pourquoi ?

5- A quoi comprend-on que Geoffroy est fâché ?

6- Relevez dans le texte les termes qui se rapportent au sport.

Nous remarquons d'abord que la distinction entre les questions de compréhension et celles d'analyse est loin d'être appropriée. En effet, les questions 1-2-3 et 6 sont des questions de compréhension générale. D'ailleurs, nous nous demandons en quoi une question à choix multiples (comme la question 2) ou une question de repérage (question 6) pourraient relever de l'analyse.

Notons également que les questions progressent en fonction de la linéarité du texte et aucune d'entre elles ne traite le type en présence : les auteurs du manuel ne demandent pas à l'élève d'identifier le statut du narrateur, de délimiter les étapes du schéma narratif, de déduire le schéma actantiel, de relever des passages énoncés au style direct et d'en préciser leur fonction. Aucune question ne fait également allusion au registre de langue employé ou au temps verbal dominant. Tout cela est, à notre sens, inadmissible. Notons que ces constatations s'appliquent à tous les textes du manuel et même à celui de la EB8.

En outre, pour les trois activités orales qui suivent ce texte, la deuxième paraît très mal placée : « *Tu veux jouer aux dames, mais ton camarade ne sait pas y jouer. Explique-lui.* » (p.103). En effet, c'est une activité qui est propre au type injonctif ou explicatif et qui nécessite un vocabulaire bien précis (échiquier, pions, etc.) que l'élève n'a pas eu l'occasion de voir, surtout que dès le début du module, on insistait plus sur les jeux olympiques. De plus, le texte travaillé ne lui permet pas de réussir cette activité.

Enfin, dans cette première partie du module, nous avons une fiche technique qui explique à l'élève comment écrire un compte-rendu. Or, il aurait été plus intéressant de leur proposer un support relevant de ce sous-genre parce que l'élève a besoin d'une concrétisation pour mieux comprendre. De surcroît, parmi les 3 exercices donnés, deux d'entre eux n'ont pas comme thème le sport. Pourtant la fiche lexicale ne propose que des expressions sur ce sujet. Il est vrai que le sujet des exercices est bien en rapport avec le vécu de l'élève, mais il nous semble que leur place n'est pas adéquate. Le premier exercice qui demande de faire le compte-rendu de la réunion d'une classe pour élire un délégué pourrait se trouver facilement dans le dossier 5 qui a pour thème « vie d'ados ». De plus, le deuxième exercice qui demande

à l'apprenant de rédiger le compte rendu suite à la visite d'un site archéologique ou d'un tribunal serait une activité intéressante à travailler dans l'unité 7 « Les visages du Liban ».

Dans la deuxième partie du module, nous avons deux textes introducteurs. Le premier parle du football et est suivi de 3 questions à choix multiples. Le deuxième est formé d'une seule phrase et est accompagné de trois illustrations. On demande à l'élève de parler des points communs entre l'alpinisme et la spéléologie. Or, les illustrations ne permettent en aucun sens à l'apprenant de trouver des points communs. De plus, ce que nous reprochons essentiellement à ce manuel, c'est ce passage d'un niveau de difficulté à l'autre à l'intérieur de la même unité : c'est-à-dire que parfois, on trouve que les textes, les questions et les activités sont très simples et faciles, et qu'ils ne sont pas dignes de figurer dans un manuel du complémentaire (comme le premier texte introducteur, le football) alors que d'autres nécessitent un travail de recherche et une bonne maîtrise de la langue pour les réussir (comme le deuxième texte introducteur).

Nous arrivons maintenant en plein sujet : l'article de presse. Le deuxième texte de base est un article tiré de *L'Orient le Jour* et intitulé « Quatre homme à l'assaut des cimes ». Il respecte la structure (chapeau, titre en gros, intertitres) et la mise en page (disposition en colonnes) propres à l'article. Mais notons au passage que dans la référence en bas de page, les auteurs ne mentionnent ni la date de parution de l'article, ni son numéro, ce qui constitue un manque de précision scientifique.

En passant aux questions, et à notre grande surprise, nous constatons qu'aucune d'elles n'abordent les caractéristiques du genre : il n'est à aucun moment question de la caractéristique de la mise en page, du titre ou des intertitres et de leurs fonctions, de la situation d'énonciation, de la structure en pyramide inversé ou du type du texte ! Comme dans le premier texte de base, les questions sont essentiellement des questions de repérage et de compréhension du premier niveau.

L'absurdité continue avec les jeux de rôle dans les activités orales. On demande à l'élève de jouer le rôle d'un journaliste qui interviewe Alain M. comme si l'apprenant était censé connaître les règles du genre ! (aucun texte dans le manuel n'est une interview). Les deux autres activités lui demandent d'imaginer un dialogue :

- entre Fadi B. et ses parents qui vont l'encourager

ou

- entre l'un des quatre hommes et ses amis pour leur dire qu'il refuse de partir l'année prochaine.

Pourtant, ces activités partent du thème de l'article sans s'intéresser à son genre ni à son type.

Il faut attendre les activités écrites qui viennent juste après les activités orales pour reprendre l'article et faire un survol de ses caractéristiques à partir de questions déductives qui apparaissent selon l'ordre suivant :

- A quoi reconnaît-on que c'est un article de journal ?
- Dans quelle rubrique doit-on le placer ?
- Combien de colonnes y a-t-il ?
- Les caractères en rouge correspondent aux titres et sous titres : retrouvez-les dans le texte. Quel est leur objectif ? ...

Nous croyons que la première question n'est pas à la bonne place. Si l'élève justifie sa réponse en parlant de la mise en page : la disposition en colonnes, le chapeau, le titre en gras et les intertitres, à quoi bon continuer la suite des questions. En outre, les auteurs ne précisent pas dans quelle rubrique apparaît l'article et posent cette question. Si l'élève devrait la déduire à partir de ses pré requis et du thème, elle ne devrait pas venir avant une question simple « combien de colonnes... ? »

Reste à parler du flou qui règne dans la quatrième partie de cette fiche technique et qui parle du style journalistique.

4- *Etudions le style journalistique :*

- *Les phrases nominales*
- *Les termes techniques*
- *Le registre de langue. (p.117).*

Nous nous demandons pourquoi les notions grammaticales sont citées de telle façon, sans précision ou explication ! Surtout, que le livre de grammaire n'abordera aucune d'elles.

Par ailleurs, le registre de langue n'a pas la même importance dans cet article que dans le premier texte de base, pourquoi donc l'aborder à ce moment ?

Enfin, dans la production écrite, on demande à l'élève de rédiger le début d'un article (chapeau et premier paragraphe) et de lui trouver un titre et des sous titres. Le sujet ressemble énormément à celui du compte rendu et pourrait, pour ainsi dire, induire l'élève à confondre les deux sous-genres.

- Pour le compte rendu : « *l'équipe de football de votre école vous charge de faire un compte- rendu de son dernier match qu'elle a gagné contre une autre école.* » (p.105).
- Pour l'article : « *l'équipe de football de votre ville a remporté un match sur une grande équipe nationale.* » (p.117).

Donc, pour conclure, reprenons d'une manière concise les failles que représente ce manuel :

- Il n'y a pas une progression cohérente entre les différentes compétences ;
- Le niveau de difficulté des activités varie d'une page à l'autre ;
- Toutes les activités ne sont pas faisables parce qu'elles nécessitent des connaissances que l'apprenant ne possède pas ;
- Les questions ne tiennent pas compte des caractéristiques du type ou de genre ;
- Pour ce qui est de l'article de presse précisément, le manuel se limite à l'article de presse informatif, sans exploiter les autres sous genres comme l'interview, le fait divers, les dépêches, le reportage, le compte-rendu, etc. ;
- Nous ne retrouvons pas une grammaire fonctionnelle.

C'est donc une démarche qui ne peut pas permettre à l'apprenant de mieux s'exprimer à l'oral et à l'écrit ni d'acquérir des stratégies d'apprentissage.

4. Le roman policier en EB8

Nous adopterons la même démarche pour examiner ce module et nous veillerons à ne pas tomber dans la redondance.

Le roman policier représente la dernière unité dans le manuel. C'est la seule qui traite un genre littéraire et non pas un thème. Elle est divisée en deux parties :

	Première partie	Deuxième partie
Ecoute cassette	Document sonore.	Poésies : <ul style="list-style-type: none">- Le ciel est par-dessus le toit- Fantaisie
Textes introducteurs	Menez l'enquête.	Les auteurs de romans policiers.
Textes de base	Le gamin a raison.	Une visite imprévue.
Activités orales	Faire des hypothèses.	<ul style="list-style-type: none">- Contredire, protester.- Raconter un fait divers.
Activités écrites	Rédiger un dialogue dans un récit.	Rédiger la suite d'un texte. Fiche technique : faire une fiche de lecture.
Grammaire	Locutions adverbiales et adverbess.	Cohérence de texte et articulateurs logiques.

Encore une fois, le passage d'une compétence à l'autre ne paraît pas très cohérent ou propre à ce genre romanesque comme par exemple le fait d'aborder le fait divers. De plus, la première leçon de grammaire paraît ne pas correspondre aux activités orales et écrites, qui feraient plutôt appel à la modalisation (faire des hypothèses) et au style direct/indirect (rédiger un dialogue).

A l'intérieur de la séquence, les textes introducteurs (menez l'enquête) proposent quatre images en désordre et quatre textes courts présentant des figures illustres du monde de la fiction policière. A l'apprenant de faire correspondre le texte à l'image convenable. Or, précisons de prime abord que les personnages ne connaissent pas tous le même degré de célébrité. Nous nous demandons pourquoi avoir mis une image des frères Dupont au lieu de

Tintin lui-même, personnage principal des BD de Hergé et qui pourrait être plus facilement identifiable. Et encore ! Le texte précise que les deux frères sont « habillés de noir » alors que l'illustration les montre en redingote verte ! En outre, c'est une activité amusante certes, mais qui nécessiterait une recherche préalable de la part des élèves pour réussir l'association texte/image d'autant plus que ces courts textes ne présentent pas tous des caractéristiques qu'on pourrait retrouver dans l'image : comme par exemple le texte 2.

- *On le voit dans les feuilletons télévisés vêtu de son vieil imperméable qu'il oublie toujours derrière lui. Attention, il reviendra toujours pour poser une question. Demandez donc à sa femme où il se trouve maintenant... Peut-être au volant de sa vieille voiture. (p.212).*

Il aurait été plus intéressant de travailler davantage les correspondances parce que cela aurait impliqué l'élève dans une lecture intelligente et une chasse aux indices.

De surcroît, le texte de base qui suit ce support est formé essentiellement d'un dialogue entre le directeur de la banque, Grundis le voleur, et Emile la victime du vol avec ses amis. Le texte n'est pas précédé d'un chapeau qui situerait ce passage dans son contexte général. Il est assez long (deux pages bien serrées) et est suivi de 14 questions. Ces dernières sont réparties en deux parties : « comprenons » et « analysons », comme dans le manuel de la EB7. Toutefois, ce qui nous surprend à la lecture de ces questions, c'est d'abord le fait de demander à l'élève de préciser le type et le genre du texte dans la première partie (Comprenons). L'apprenant pourrait donc hâtivement associer le genre policier au type narratif sans avoir encore retrouvé tous les indices à l'appui. Ce qui nous intrigue ensuite, c'est que les questions de la deuxième partie (2- 3- 4 et 9) laissent entendre qu'il s'agit d'un texte argumentatif. Nous avons saisi en gras les mots propres à ce type pour mettre en relief notre remarque :

2- Quels **arguments** Grundis avance-t-il pour se défendre ?

3- Comment Emile et ses amis **réfutant-ils les arguments** ?

4-Qu'est-ce qui montre que tout le monde commence à **douter** de la sincérité de

Grundis ?

9- Recopiez le tableau suivant et complétez-le

Accusation	Arguments de l'accusation	Défense du suspect	Réfutation des arguments du suspect

Ainsi, bien qu'il soit narratif, le texte est abordé sous l'angle de l'argumentation. Ceci pourrait dérouter l'élève et le mener à faire des confusions d'autant plus que la question 9 est une question de synthèse qui l'oblige à comprendre et reformuler l'intrigue dans cette perspective.

De surcroît, tout comme dans le manuel de la EB7, nous constatons que l'ordre des questions ne respecte pas la taxonomie de Bloom qui suggère de partir de la compréhension et de passer, dans un second temps à l'analyse et la justification avant d'arriver à la synthèse. Cet ordre ne respecte pas également la démarche déductive. Par exemple, entre une série de questions relatives à la progression de l'histoire et permettant de retracer les grands moments de l'intrigue, nous avons une question de simple repérage : c'est la question 8 qui demande à l'enfant de relever « *les termes lexicaux propres au roman policier* ». Non seulement, elle est mal placée, mais aussi elle correspond à la justification du genre, question posée dans la première partie et trouvant la réponse dans celle-ci.

Il reste à dire qu'il est inconcevable d'avoir un texte formé d'un dialogue et de ne poser aucune question sur sa valeur, ni de travailler une narration sans évoquer le schéma narratif !

De leur part, les activités orales sont des jeux de rôle qui demandent à l'élève de faire parler deux détectives entre eux ou un suspect devant le commissaire. S'il est vrai qu'il a déjà vu le dialogue dans le texte de base, il reste que les formules hypothétiques à employer

ne s'y trouvaient pas. Donc, cet élève à qui l'on propose des locutions aura du mal à les intégrer à bon escient, dans son dialogue :

Pour faire des hypothèses, vous employez

- *Il est possible que...*
- *Il se peut que...*
- *Peut-être que...*
- *Au cas où ...*
- *A supposer que....*
- *Si jamais*
- *Si(/) imparfait(/) conditionnel (p.216).*

Comment saura-t-il la nuance qui existe entre l'une ou l'autre ? Comment garantir qu'il n'utilisera pas une locution à la place d'une autre ! Ce sont des expressions qui resteront non acquises par l'élève parce qu'il n'aura pas eu la chance de les découvrir dans un contexte.

Nous passons maintenant aux activités écrites. Elles rappellent dans une fiche technique les caractéristiques du dialogue, des verbes introducteurs et leur demande en exercice d'insérer un court dialogue dans le récit.

Dans la deuxième partie du dossier, les textes introducteurs présentent quatre auteurs illustres du roman policier, à savoir Agatha Christie, Georges Simenon, Maurice Leblanc et Alfred Hitchcock. Or, pour ce dernier, il ne s'agit pas d'un texte, mais d'un recensement de 13 titres de ses romans. L'information se limite au fait qu'il est « un romancier anglais ». Il nous paraît que le côté culturel à transmettre aux élèves reste lacunaire.

En outre, le deuxième texte de base, qui n'est écrit par aucun des auteurs qui viennent d'être cités, représente les mêmes points faibles que le premier quant à la distinction des questions de compréhension de celles de l'analyse et quant à leur progression interne et leur contenu. Nous retrouvons encore une fois la question du type dans la première partie ainsi que l'abondance des questions de compréhension globale. Aucune ne fait allusion même de loin au statut du narrateur, au schéma narratif, au point de vue adopté, à la valeur des temps verbaux, aux connecteurs chronologiques ou logiques qui feront l'objet d'une leçon de

grammaire ! Rien de tout cela ! Nous comprenons dès lors pourquoi les élèves confondent le type et le genre, et ne justifient pas souvent correctement le type.

En conclusion, nous pensons qu'une telle démarche emprisonne l'apprenant dans le sens premier du texte et l'empêche de passer à un niveau plus avancé. De même, dans les activités orales et écrites, il se sent démuni parce que la séquence, telle qu'elle est conçue, ne le mène pas à s'approprier le genre : il aura peut-être le lexique nécessaire mais manquera de la technique !

Enfin, nous croyons qu'il aurait été plus intéressant de choisir la nouvelle plutôt que le roman, pour ne pas toujours enfermer l'élève dans la découverte des extraits et lui donner accès à des récits intégraux. Il aurait été également pertinent de travailler le genre policier dans les nouvelles et les faits divers. Ceci aurait donné plus de richesse à la séquence dans la mesure où l'élève confrontera les deux sous-genres et appréciera les caractéristiques de chacun d'eux.

Tout ce que nous venons d'analyser sera pris en considération lors de l'élaboration de nos séquences.

En guise de conclusion, il nous semble qu'il est impérieux de réévaluer les manuels et de les rectifier pour ne pas dire les changer. Le grand défi qui se pose aujourd'hui aux concepteurs des curricula et aux auteurs de manuels scolaires, est de proposer des démarches pédagogiques plus efficaces caractérisées par une variété d'outils ouverts, dynamiques et qui font davantage appel à la créativité. Ces démarches devraient s'inscrire dans une logique d'apprentissage plutôt qu'une logique d'enseignement. En d'autres termes, les manuels devraient être conçus d'une manière à armer l'élève en lui fournissant un matériel à la fois structuré, cohérent et susceptible de lui permettre de construire son apprentissage.

Dans cette optique constructiviste de l'apprentissage, les TICE s'avèrent d'une importance indéniable dans la mesure où elles favorisent l'interaction. D'ailleurs, à notre avis, il est inconcevable aujourd'hui de parler de réforme et de nouveaux manuels sans aborder la relation qui peut exister entre ceux-ci et les TICE : dans cette perspective, précisons que les réflexions sur un tel lien devront s'énoncer en termes de congruence plutôt qu'en termes de concurrence.

Pour terminer, nous devons également rattacher ces réflexions à notre sujet de départ. Nous avons eu l'occasion de voir au cours de l'exposition du contenu des manuels et des démarches pédagogiques à quel point il s'agit d'un enseignement cloisonné : la convergence est presque absente à tous les niveaux : au niveau des thèmes qui sont plus ou moins différents, au niveau des genres et surtout au niveau de la démarche. Pour les genres par exemple, l'élève étudiera le théâtre et le récit autobiographique en arabe et n'aura pas l'occasion de les revoir en français ! Pourtant le genre théâtral fait partie de la culture littéraire française. Ceci nous mène à dire que les curricula doivent être conçu dans une optique de rencontre, de convergence et d'intégration.

Conclusion de la deuxième partie

Au cours de cette partie, nous avons tenté d'analyser le terrain libanais afin de déceler la gageure de l'intégration et les failles du bilinguisme. Nous sommes partie d'une vision panoramique dessinant les entours du paysage socio linguistique et éducatif libanais pour mieux comprendre les empreintes du milieu. Ainsi, l'enquête sociolinguistique menée auprès des lycéens de deux régions différentes met en avant la pensivité et les habitus des apprenants et les répercussions de leurs représentations sur l'enseignement/apprentissage des langues : les résultats obtenus montrent en effet que le bilinguisme libanais est un bilinguisme hétérogène dans la mesure où les modalités de l'engagement culturel en fonction de l'appartenance sociocommunautaire y jouent un rôle et les défaillances de l'enseignement des langues y constituent un facteur supplémentaire. D'ailleurs, les entretiens semi-directifs, les questionnaires ainsi que les observations de classe ont essentiellement braqué la lumière sur cet enseignement inadapté et cloisonné : il s'agit là d'un échec didactique dû à une absence de cohérence au niveau des curricula dans notre contexte. Les manuels scolaires concrétisent davantage les défaillances et la segmentation. Or, d'après ce que nous avons vu dans la première partie, la réussite d'un enseignement bilingue dépend énormément du processus d'intégration.

Bref, les études menées au cours de cette partie se veulent une réflexion sur l'état du français et de l'arabe dans l'enseignement public libanais. Devant la baisse du niveau des langues dans ce secteur, il était impératif de remettre en cause la didactique des langues afin de cibler les failles. Il est temps maintenant de proposer des séquences pédagogiques intégrées pour voir à quel point la mise en place d'une DI pourrait optimiser le rendement éducatif.

Troisième partie

Etude pilote : la DI mise à l'épreuve de la compatibilité des données

Nous arrivons finalement à la partie pratique, la plus épineuse sur le plan pragmatique. Il s'agit de relever le défi en mettant en place deux séquences conçues dans une optique intégrée et rejetant l'approche cumulative. Bien que le poids des traditions didactiques et des pratiques de classe soit bien lourd, nous avons vogué en contre courant, en dépit des obstacles qui semblaient entraver la progression de notre plan et nous avons réussi à mobiliser deux établissements à l'application de la didactique intégrée : l'un public et l'autre privé, tous deux situés dans la même zone, à savoir Tarik el Jadida. Nous avons mené une enquête sociolinguistique, en amont de la séquence, afin de faire émerger les images latentes qui circulent autour des trois langues enseignées au Liban chez notre échantillon, et d'une manière plus spécifique, le français. A travers cet instrument de mesure, foncièrement centré sur une approche qualitative, nous avons de même tenté d'examiner suivant quelle optique nos enquêtés perçoivent la distance ou la proximité entre les deux langues en contact, l'arabe et le français - comme nous l'avons fait pour les lycéens dans la deuxième partie. Les résultats de cette enquête, exposés dans le premier chapitre nous permettront de connaître davantage le profil de nos enquêtés et leur rapport aux langues. Ils nous aideront par la suite à élaborer le dispositif adéquat qui répondrait le mieux à leur besoin.

Toujours en amont des séquences, nous avons réalisé un pré-test (écrit) auprès de nos élèves dans les deux langues, arabe et française. En effet, il est impensable d'entamer une séquence pédagogique sans avoir tenu compte au préalable des motifs de l'incompréhension langagière et des mobiles conduisant à l'incorrection. C'est alors que l'interrogation sur les interférences, les calques et les analogies se prononce avec le plus d'acuité. Ainsi, les faiblesses recensées essentiellement en français feront l'objet du deuxième chapitre.

Suite à ce diagnostic, nous exposerons nos séquences dans ces grandes lignes et nous justifierons tour à tour le choix de la démarche actionnelle adoptée, le genre discursif choisi ainsi que l'agencement des activités.

Au terme de cette étude, nous ferons un bilan dressant l'état des lieux final et l'itinéraire adopté ainsi qu'une présentation des tracés de l'évolution avant d'élaborer une ébauche de synthèse cernant les perspectives et prospectives de la DI.

Chapitre 1 : Les images circulant autour des trois langues enseignées, enquête sociolinguistique

Comme nous l'avons fait dans la deuxième partie de notre travail, il sera judicieux de se pencher dans ce chapitre du côté des représentations qui circulent autour des trois langues enseignées au Liban. Notre enquête s'intéressera aux images que se font les collégiens de ces langues. Cet examen est essentiel dans la mesure où il fera émerger les représentations latentes chez ces élèves sur lesquels sera appliquée une séquence intégrée. Il est impératif de mieux connaître notre échantillon et de prendre conscience de leurs représentations des langues pour pouvoir concevoir le dispositif adéquat à ce contexte et examiner avec pertinence le terrain où nous aurons à opérer.

1. Analyse des données : utilité et fonctions des langues et leur répercussion sur l'apprentissage

Nous rappelons que le questionnaire a été appliqué sur 106 collégiens dans deux classes du complémentaire, la EB7 et la EB8. La première catégorie formée de 50 élèves représente les collégiens qui fréquentent le lycée officiel Jamil Rawas et la deuxième catégorie regroupe 56 élèves de Hariri 3, école privée située également à Tarik el Jadida.

Le profil de nos enquêtés se résume comme suit : ce sont des enfants âgés de 12 à 16 ans. Notons au passage que pour les élèves de Hariri 3, la tranche d'âge varie entre 12 et 14 ans, alors qu'à Jamil Rawas, nous rencontrons des élèves qui ont 15 et 16 ans et qui sont en EB8. Ceci pointe de prime abord le problème de l'échec scolaire assez fréquent dans les écoles publiques, notamment dans le cycle 3. Nous nous contentons de signaler cette remarque au passage pour la fidélité de l'enquête, sans aborder pour le moment ses causes.

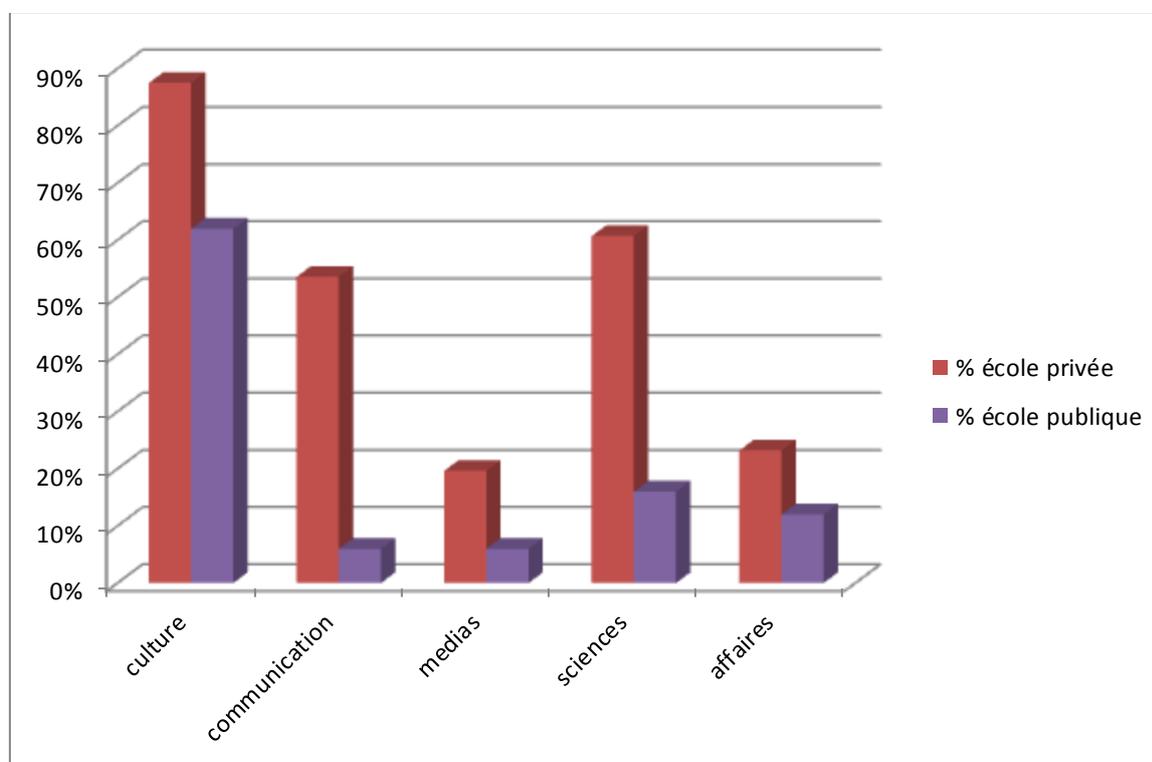
Nous notons également que nos enquêtés des deux catégories habitent essentiellement à Tarik el Jadida, à Basta et à Barbour. Un nombre très restreint habite hors de Beyrouth, à Aramoun ou à Bchamoun.

Nous passons maintenant à l'analyse des résultats de la première série de questions, qui, rappelons-le, porte sur le statut et l'utilité des trois langues en concurrence au Liban. En proposant aux élèves une série de fonctions assignées au français, à l'arabe et à l'anglais,

nous avons voulu déceler quelles représentations se font les élèves sur lesquels sera appliquée la DI des langues et s'ils sont conscients de leur utilité et de leurs fonctions.

Les résultats obtenus montrent que nos enquêtés ont une vision différente des langues et de leur fonction, selon qu'ils appartiennent à une école privée ou publique. En effet, bien que les enquêtés soient issus du même milieu social, leurs représentations des langues ne sont pas du tout identiques.

Par exemple, pour le français, les élèves de Hariri 3 considèrent que c'est une langue de culture (88%), de sciences (61%) et de communication (54%).

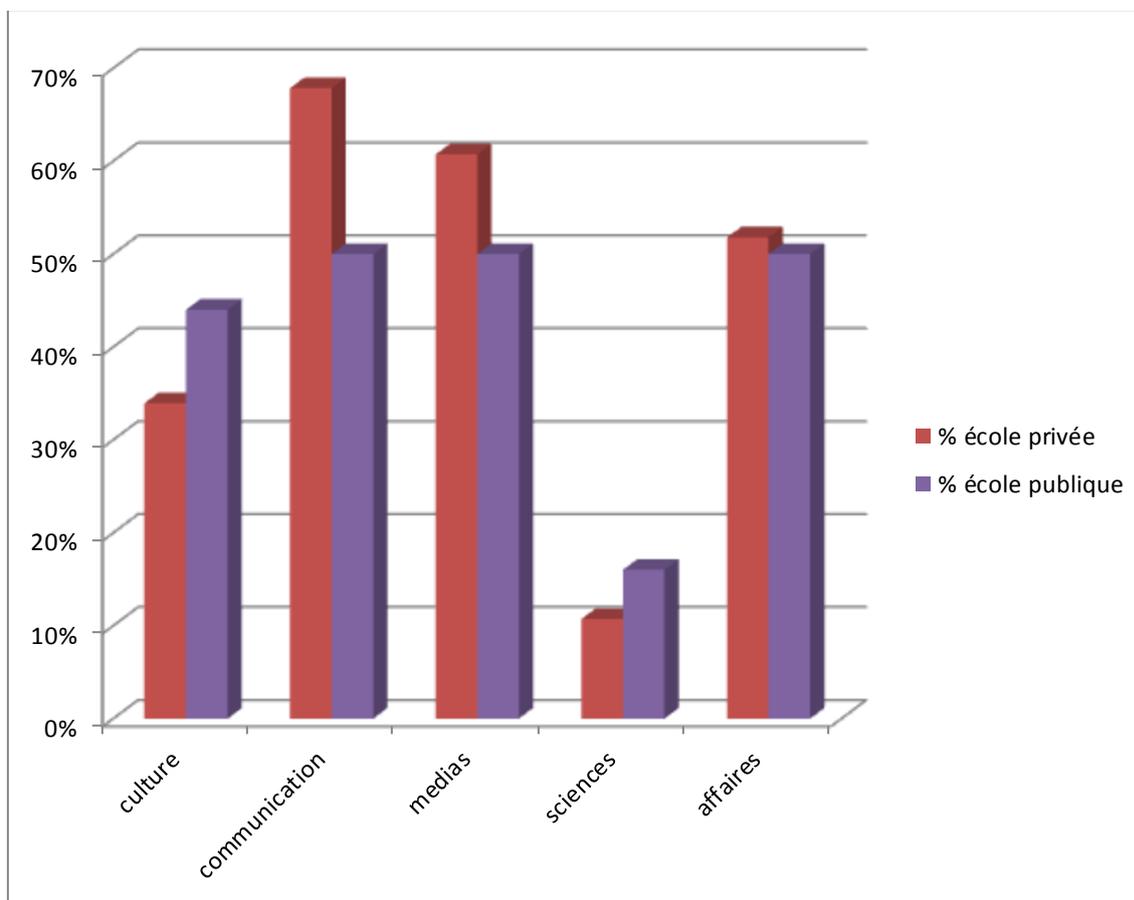


Graph 1 : Les fonctions assignées au français.

En cela, leur représentation ne diffère pas trop de celle des lycéens (cf. deuxième partie, pp. 148-150). Ils sont également du même avis que cette langue est présente d'une manière plus ou moins timide dans les medias (20%) et dans les affaires (23%). Or, en passant aux collégiens de Rawas, nous nous trouvons face à une vision très réductrice du français. Pour eux, c'est une langue de culture (62%) et qui ne va pas plus loin pour acquérir un autre statut dans les domaines de la communication (6%), des medias (6%), des sciences (16%) ou des affaires (12%). Cette vision dépréciative de la langue française expliquerait en quelque sorte

les déficiences de son acquisition. Pour eux, le français ressemblerait à une langue morte, ou à une langue de culture qui n'est pas nécessaire dans leur vie future.

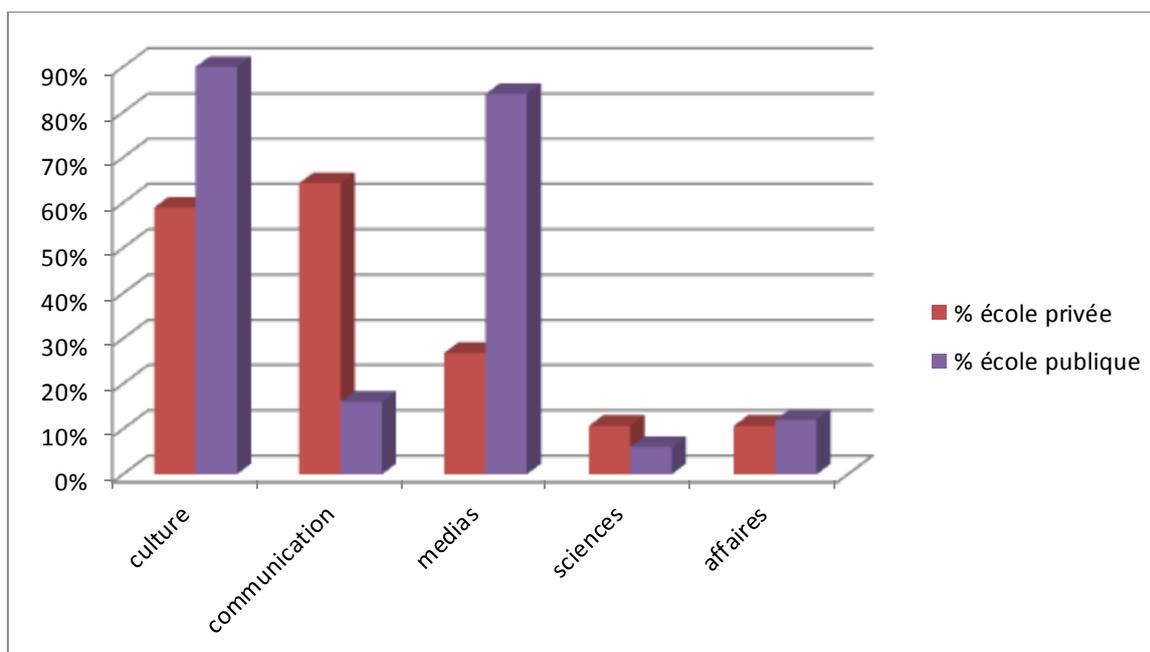
Par contre, en passant à l'anglais, la vision devient moins pessimiste dans la mesure où nos enquêtés de Rawas, au même titre que ceux de Hariri 3, lui trouvent plus de qualités.



Graph 2 : Les fonctions attribuées à l'anglais.

Pour les deux catégories, l'anglais est une langue de communication, de medias et d'affaires. Notons au passage que les collégiens de Hariri 3 accordent plus d'importance à ces trois fonctions que ceux de Rawas (68% pour la communication contre 50%, 61% pour les medias contre 50% et 52% pour les affaires contre 50%). Or, pour la culture, c'est le contraire : 44% des élèves de Rawas considèrent que l'anglais est une langue de culture contre 34% à Hariri 3.

Il nous reste à parler de l'arabe littéraire qui, encore une fois présente des résultats très divergents.



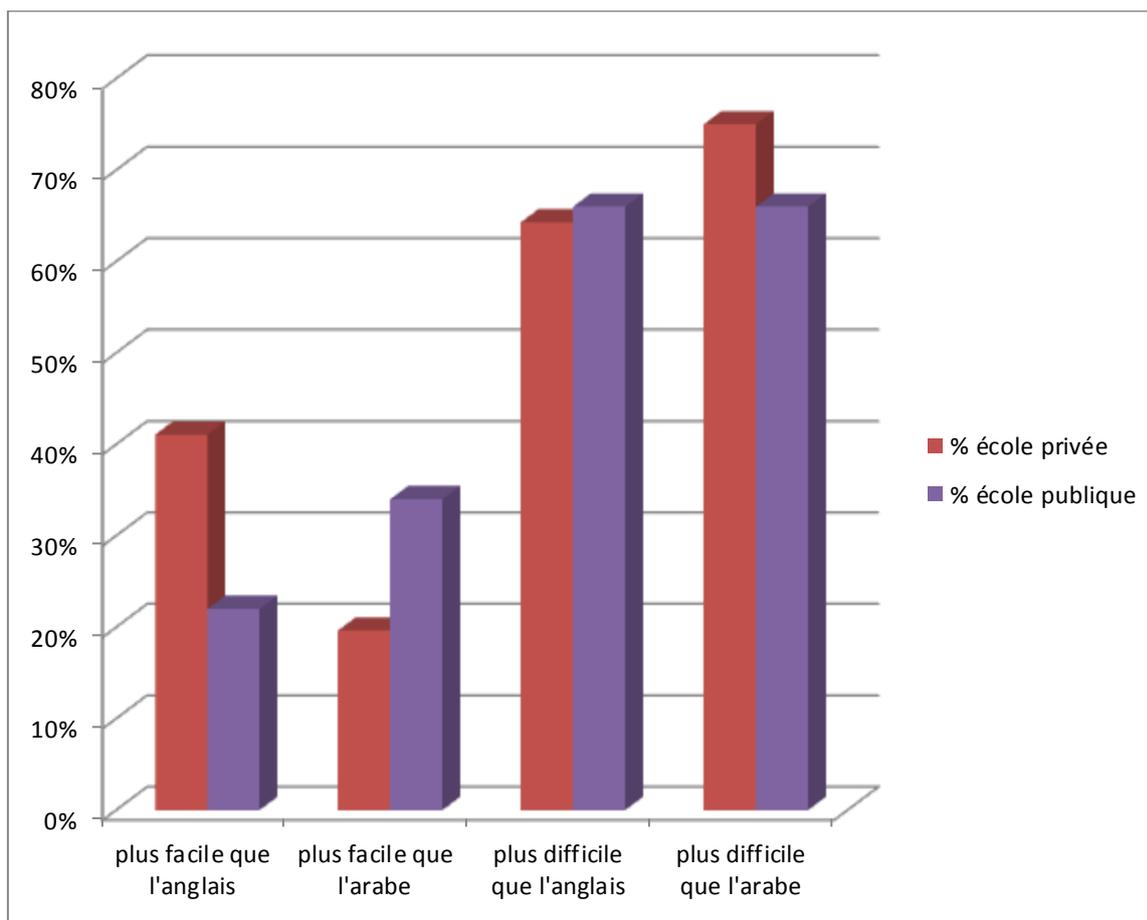
Graphe 3 : Les fonctions attribuées à l'arabe littéraire.

Comme le montre le graphe 3, les enquêtés de Rawas trouvent que l'arabe littéraire est la langue de culture par excellence (90%) et qu'il est aussi langue de medias (84%), même s'il est loin de remplir réellement d'autres fonctions comme dans la science (6%) et les affaires (12%). De leur côté, les enquêtés de Hariri 3 sont d'avis que l'arabe littéraire est surtout une langue de communication (64%) et de culture (59%). La divergence dans les représentations apparait davantage en lisant les chiffres horizontalement pour chacune des deux catégories. Dès lors, les résultats obtenus montrent que pour les enquêtés de Rawas, l'arabe est la langue qui jouit du plus de privilège (langue de culture et de medias) et au deuxième rang vient l'anglais (50% langue des affaires). Le français, par rapport à ces deux langues semblent à peine remplir une seule fonction, celle de la culture qui n'est pas aussi importante que l'arabe. Donc, pour ces élèves, le français est très mal apprécié et ne peut servir dans des études ultérieures ou dans des situations en dehors du cadre éducatif. Selon eux, cette langue ne peut accomplir des fonctions économiques, académiques ou communicatives. Pour eux, c'est l'arabe qui se taille la part du lion comme s'il s'agissait d'une stratégie de défense qui protégerait leur appartenance identitaire.

Par contre, chez les enquêtés de Hariri 3, c'est le français qui est le mieux perçu comme étant une langue de culture et de sciences. L'anglais est une langue de communication, de medias et d'affaires. Et enfin l'arabe littéraire est relégué à l'arrière plan et remplit une fonction communicative (64%).

Donc, nous pouvons conclure à quel point les représentations des langues varient d'une région à une autre, et dans la même région, d'un secteur à un autre.

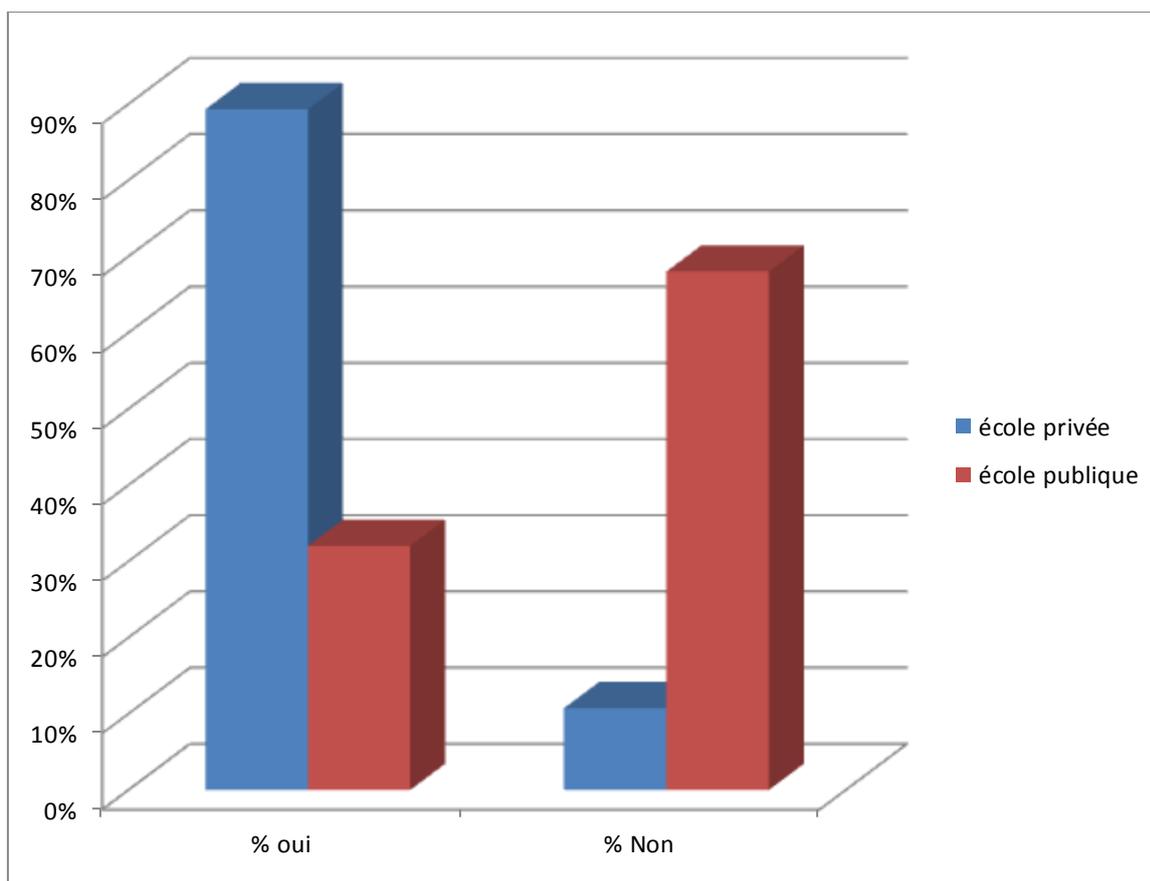
En outre, pour ce qui est du degré de difficulté du français par rapport aux deux autres langues, nous réalisons que pour les deux catégories, l'apprentissage du français s'énonce en termes de difficultés.



Graphe 4 : Le degré de difficulté du français en comparaison avec l'arabe et l'anglais.

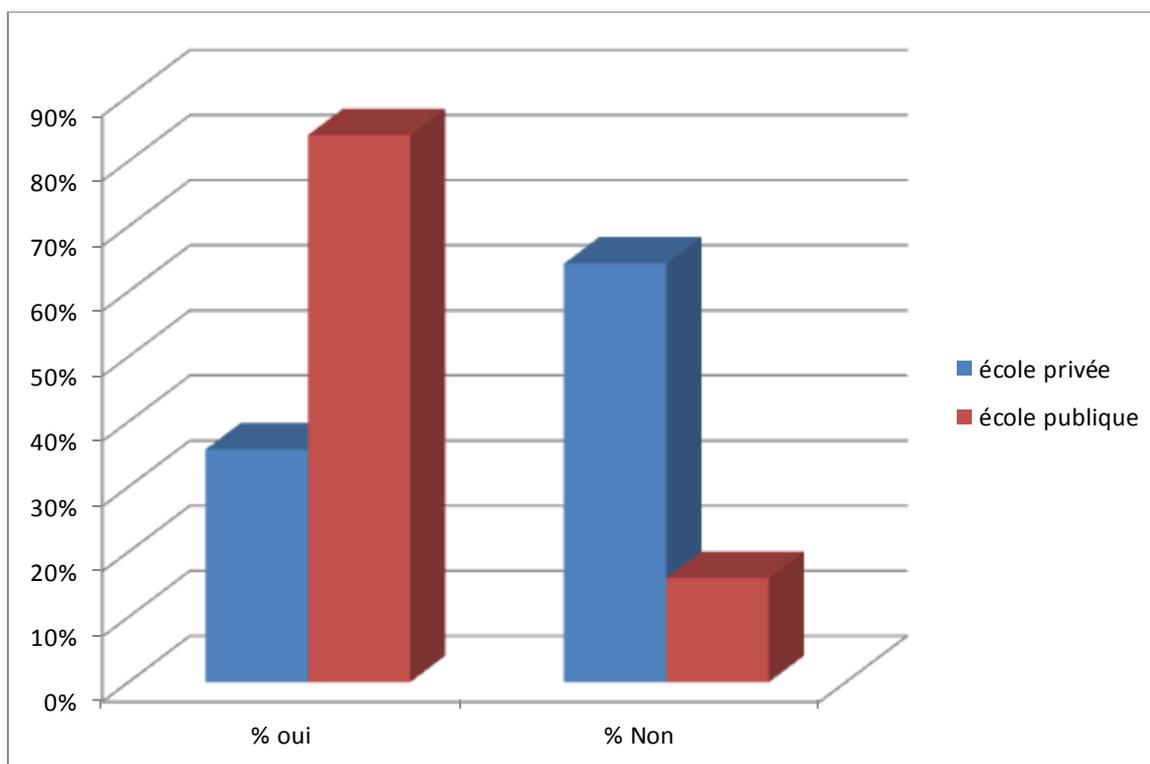
Pour nos enquêtés, le français est considéré comme plus difficile que l'anglais (64% et 66%), et encore plus difficile que l'arabe (75% et 66%), même si 41% des élèves de Hariri 3 trouvent qu'il est plus facile que l'anglais.

Mais ce qui différencie les deux catégories, ce sont les répercussions de cette représentation sur l'utilité de cette langue et sur son apprentissage.



Graphe 5 : L'utilité d'apprendre le français.

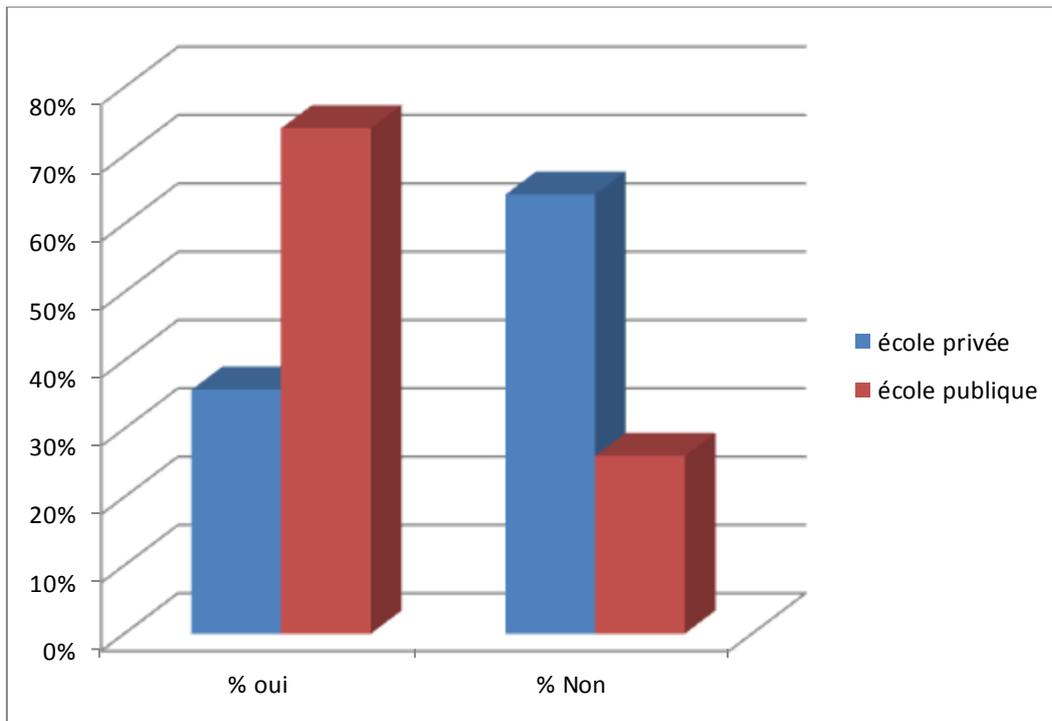
En effet, bien qu'elle soit perçue comme plus difficile que l'anglais et l'arabe littéraire, 89% des enquêtés de Hariri 3 pensent qu'il est utile d'apprendre cette langue, contre 32% des enquêtés de Rawas. Ainsi, nous constatons que dans le secteur privé, la difficulté ne forme pas une entrave à l'apprentissage de cette langue parce que la variable utilité est assez élevée. Or, ceci n'est pas le cas dans le secteur public et il va de l'évidence que cette variable (utilité) peu importante (assez basse) chez ces élèves influe d'une manière déterminante sur leur apprentissage de cette langue. Les résultats relatifs à leur niveau dans les compétences orales ne sont qu'une preuve supplémentaire. En demandant à notre échantillon de nous préciser s'ils ont des difficultés à échanger en français, nous avons obtenu des résultats diamétralement opposés :



Graphe 6 : Le degré de difficulté à échanger en français.

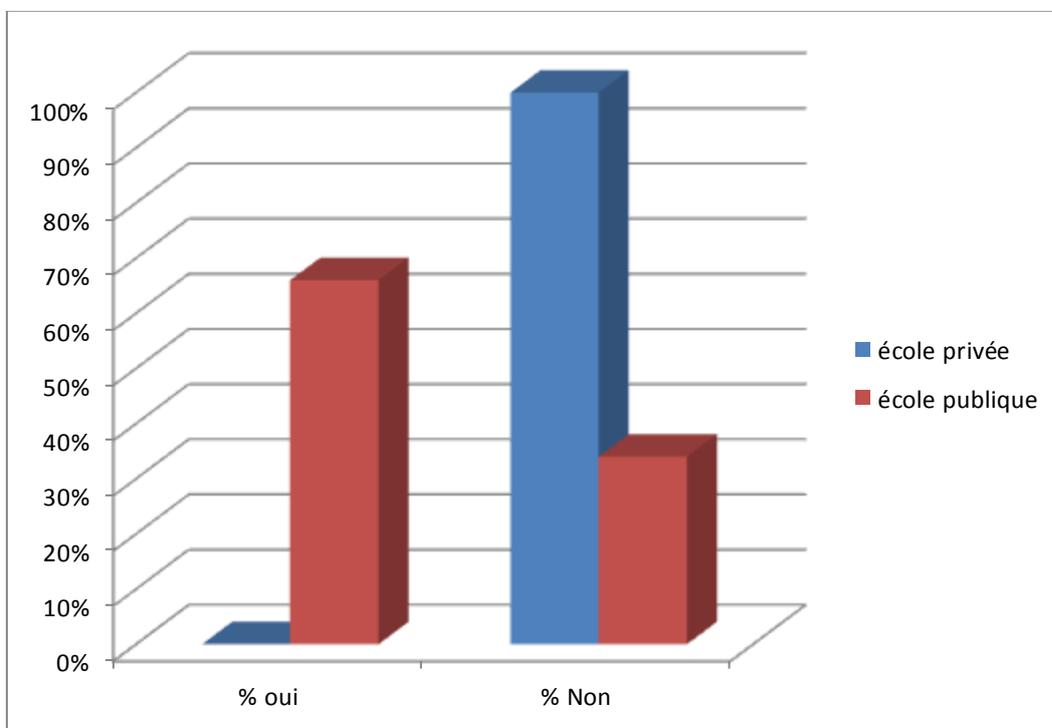
84% des collégiens de Rawas sont incapables d'échanger en français, contre 36% à Hariri 3. Ce pourcentage assez élevé mérite un arrêt sur image ne serait-ce qu'une réflexion approfondie de la part des décideurs en politique éducative. Nous nous demandons quelles sont les causes de cet handicap qui marque fortement le secteur public. Dans quelle mesure est-il relié au niveau socioculturel des élèves ? Est-il la conséquence d'une représentation dépréciative de la langue ? Notre enquête montre que les représentations négatives du français ainsi que les programmes actuels et leur application sont les causes les plus déterminantes. Les nouveaux programmes qui ont tenté d'accorder plus d'importance à l'oral dans les curricula semblent avoir échoué à faire acquérir cette compétence aux élèves du public. Le niveau socioculturel semble ne pas constituer une cause assez plausible de cette difficulté dans l'apprentissage du français dans la mesure où notre échantillon regroupe des élèves issus d'un niveau social plus ou moins identiques et habitant dans la même zone.

Ce qui est encore plus alarmant dans les résultats obtenus, c'est encore le très haut pourcentage de difficulté lié à la compréhension orale chez les élèves de Rawas (74% contre 36% à Hariri 3).



Graphe 7 : Le degré de difficulté à suivre un cours en français.

Cette compétence est donc loin d'être acquise dans le secteur public et cette faiblesse se répercute malheureusement sur les disciplines non linguistiques véhiculées en français.



Graphe 8 : La difficulté à comprendre les matières scientifiques véhiculées en français.

66% éprouvent des difficultés à comprendre les matières scientifiques à cause du français et personne n'a ce problème à Hariri 3. Remarquons au passage que 36% des enquêtés de Hariri 3 qui avait du mal à s'exprimer à l'oral ou à suivre un cours en français n'ont pas de problèmes à comprendre les matières scientifiques ! Ceci est peut-être dû au fait que les professeurs des disciplines non linguistiques recourent largement à l'arabe dans leur explication (ce qui se fait également et peut-être encore plus dans le secteur public) ou bien que les élèves auraient pensé à leur incapacité à tout comprendre en français ou à leur note à l'oral.

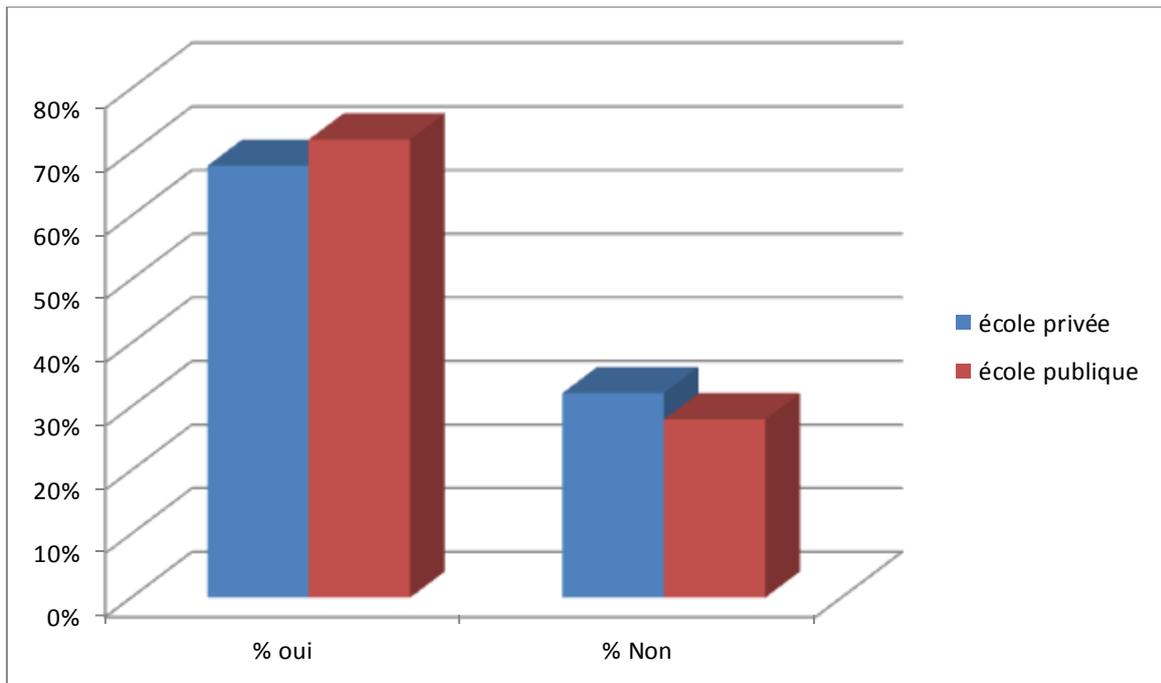
A partir de tout ce que nous venons d'exposer, nous pouvons mieux comprendre pourquoi dans notre échantillon de Rawas, nous avons des élèves de 15 et de 16 ans ! Enfin la variable de difficulté corrélée à la variable de l'utilité place l'apprenant du secteur public dans un cercle vicieux au rythme assez erratique.

En guise de conclusion à cette sous partie, nous réalisons que l'écart entre les deux secteurs est flagrant bien que l'échantillon soit plus ou moins homogène au niveau socio-économique. Nous constatons également que les images qui circulent sur le français dans le secteur public sont fortement stéréotypées.

Dans tous les cas, les résultats alarmants obtenus appellent urgemment à une remise en question de l'enseignement du français dans le secteur public en priorité. Les décideurs devraient œuvrer à agir sur les représentations pour valoriser le bilinguisme et renforcer l'enseignement/apprentissage de la langue française. Pour nous, la mise en place d'une DI pourra jouer un rôle bénéfique dans un tel contexte.

2. Conscience d'une ressemblance arabe/français et pratiques de classe

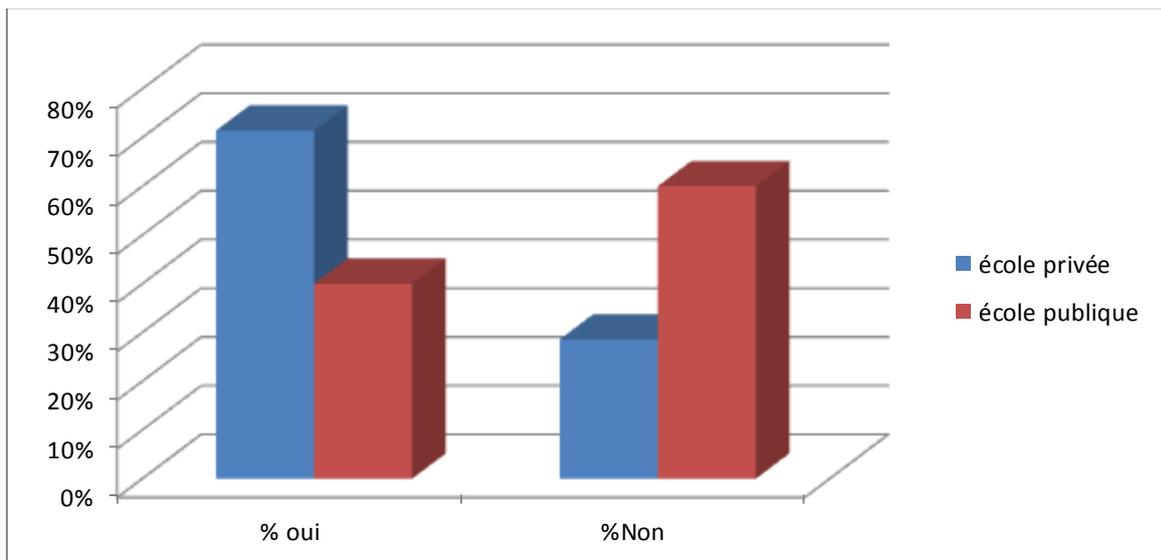
Abordons le dernier volet du questionnaire relatif à la DI et aux pratiques de classe. En effet, nos enquêtés sont plus ou moins conscients des ressemblances entre les deux langues comme le montre le graphe suivant :



Graphe 9 : La perception de ressemblances entre l'arabe et le français.

Le pourcentage obtenu est élevé et montre que les élèves font très souvent des rapprochements entre les langues qu'ils apprennent.

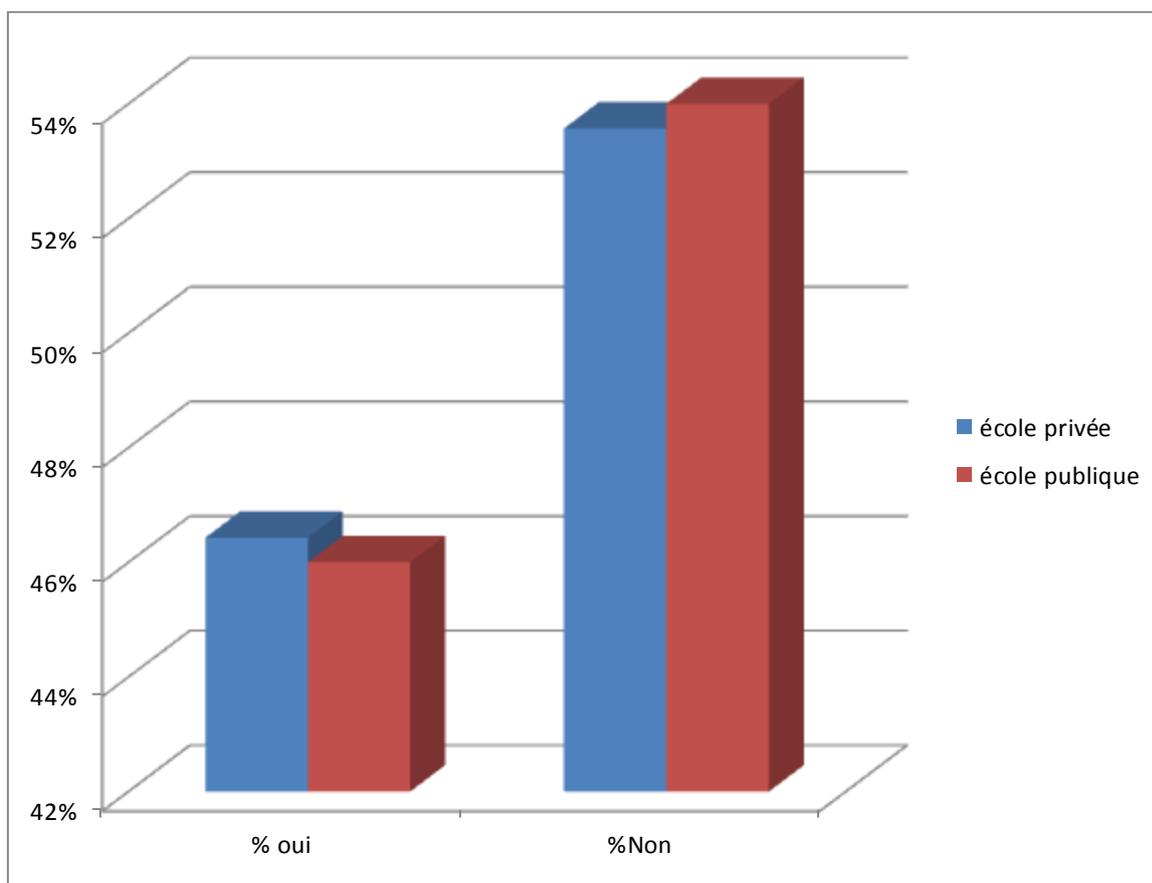
Nos enquêtés affirment même réussir à comprendre une notion en arabe et à l'appliquer correctement en français :



Graphe 10 : La compréhension d'une notion en arabe et son réinvestissement en français.

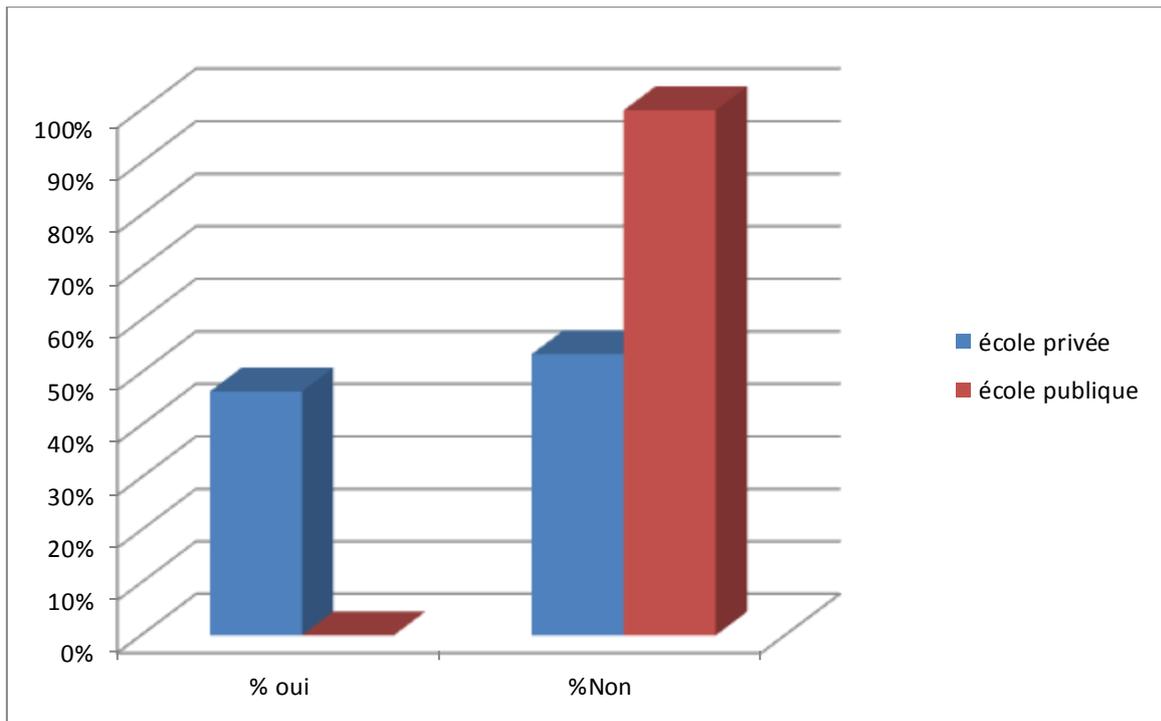
71% des élèves de Hariri 3 le font contre 40% de ceux de Rawas. Ce pourcentage nous paraît logique dans la mesure où l'aisance dans l'apprentissage des langues dans cet établissement privé favorise davantage le transfert de connaissance d'une langue à l'autre. De même, ces résultats montrent à quel point la L1 pourra constituer un tremplin à l'apprentissage de la L2, et ce sont ces pratiques qu'il s'agit de promouvoir dans les classes de langue.

Le pourcentage de réinvestissement allant de la L1 vers la L2 baisse en direction inverse :



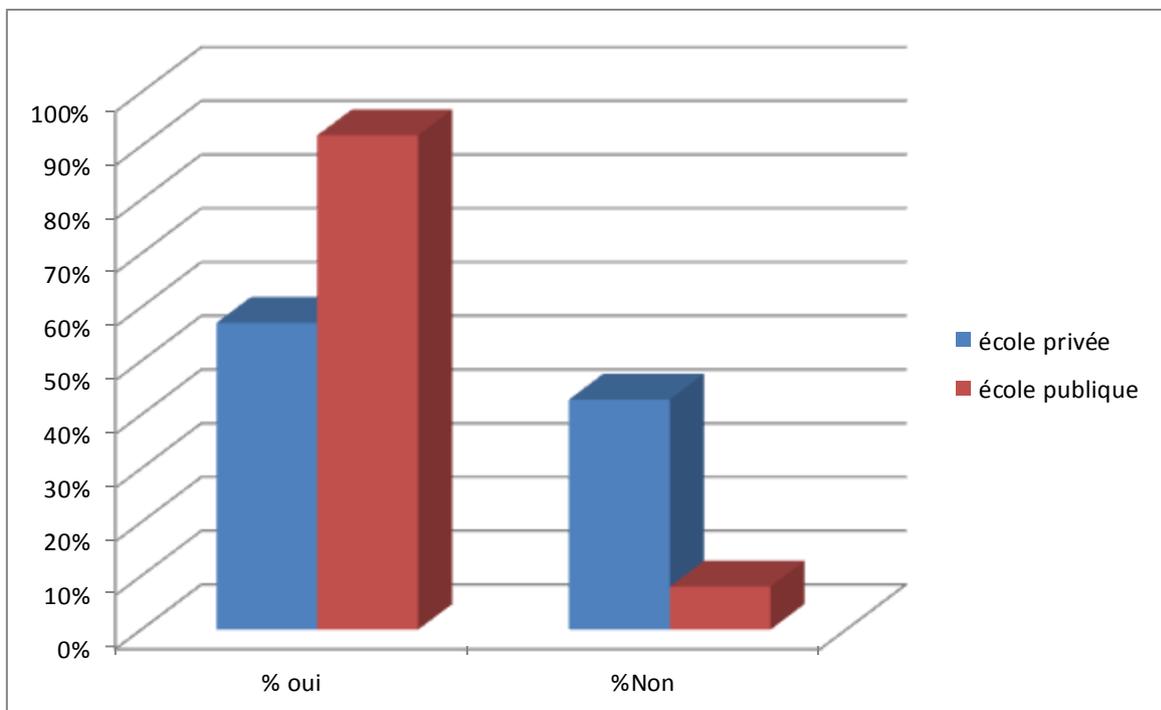
Graph 11 : La compréhension d'une notion en français et son réinvestissement en arabe.

En outre, nous constatons qu'à Hariri 3, 46% des enquêtés disent que les professeurs d'arabe font des rapprochements entre la L1 et la L2 ce qui n'est pas du tout le cas à Rawas et ceci est bien évident pour des élèves qui ont autant d'insuffisance en L2.



Graphe 12 : Les rapprochements entre les langues faits par le professeur d'arabe.

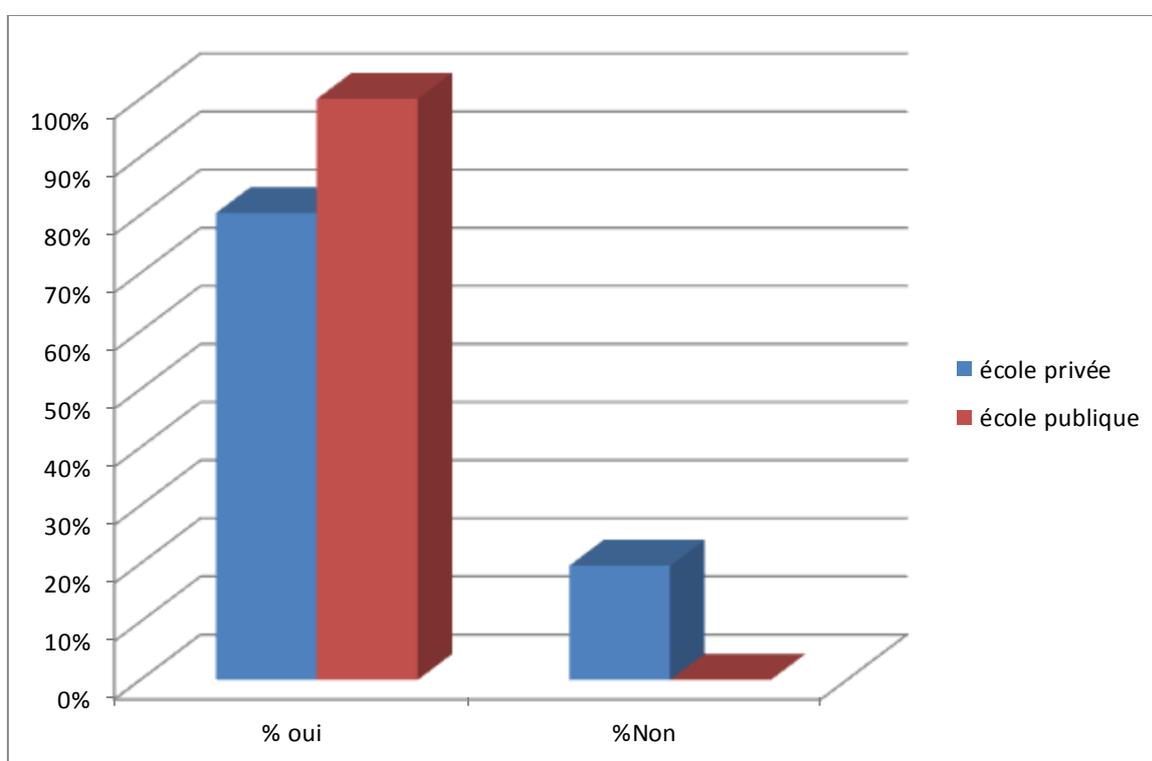
Par contre la situation s'oppose et paraît brumeuse dans les deux secteurs quand il s'agit de s'assurer si les professeurs de français font des rapprochements entre l'arabe et langue cible :



Graphe 13 : Les rapprochements entre les langues opérés par le professeur de français .

92% des enquêtés de Rawas ont répondu par oui, ce qui représente un pourcentage élevé et qui s'explique sans encombre. Le professeur de français est obligé de prendre ce chemin pour faire passer une notion ou s'assurer de la compréhension. Or, hâtons-nous de préciser que ces élèves évoquent à ce niveau les traductions des mots qui se font durant le cours de français, ou certaines explications en arabe, ce qui ne relève en aucune façon de la DI.

Enfin, les élèves du secteur public, comme ceux du secteur privé sont convaincus que le fait d'étudier une notion en arabe et de l'aborder par la suite en français, les aidera à la comprendre davantage ou à la maîtriser.



Graphe 14 : La maîtrise d'une notion abordée en L1 puis en L2.

Ainsi, nous arrivons au même constat fait dans la deuxième partie, suite à l'étude des résultats des lycéens. Qu'ils aient peu de difficultés ou d'immenses difficultés à apprendre le français, nos enquêtés éprouvent un besoin de faire des rapprochements, de partir de la L1 pour construire des connaissances et les consolider en L2. Ils ont presque tous besoin de se référer à cette langue passerelle qu'est l'arabe pour apprendre ou optimiser leur apprentissage de la L2.

Mais il reste à rappeler que pour réussir cette tâche, il est avant tout impératif d'agir sur les représentations des langues qu'ont nos enquêtés du secteur public, notamment du français. En effet, en leur proposant une séquence pédagogique construite sur la base de la DI arabe/français, nous les aidons à réfléchir en termes de rencontre et d'ouverture en les sensibilisant aux recoupements entre les deux langues ainsi qu'aux particularités et aux subtilités de chacune. Il est inconcevable que le français demeure une langue-obstacle, une entrave aux acquisitions disciplinaires et une entrave communicative.

Il serait maintenant judicieux de se pencher du côté des erreurs résultant du transfert pour mieux évaluer le niveau de nos enquêtés des deux catégories et pour mieux voir quelles sont les fautes récurrentes dans leurs copies au niveau de la technique des réponses, de la syntaxe et du lexique.

Chapitre 2 : Le diagnostic en amont des séquences

Afin de pouvoir réfléchir aux réflexivités de la DI dans le contexte libanais, nous avons créé une séquence pour la classe de EB7 et une autre pour la EB8. Ces séquences privilégient des activités qui respectent les principes de la DI que nous aurons l'occasion d'exposer en détail dans le chapitre suivant.

En amont de ces séquences, et parallèlement au questionnaire dont nous venons d'analyser les résultats, nous avons réalisé un pré-test écrit à notre échantillon dans les deux langues, arabe et française.

Nous tenterons de préciser dans un premier temps la méthodologie adoptée et la population choisie. Par la suite, nous passerons à l'analyse des données obtenus en recensant les fautes communes dans les deux langues, au niveau de la compréhension du texte et des notions techniques. Nous examinerons enfin le niveau des élèves en français, en pointant les erreurs syntaxiques, orthographiques et lexicales dues aux interférences, aux calques et aux analogies.

1. Méthodologie et population concernée

Nous optons dans cette étape pour une méthode qualitative basée sur les résultats du pré-test.

Notre expérience-aventure a été menée auprès de garçons âgés de 12 à 16 ans du Lycée officiel Jamil Rawas. Elle a concerné deux groupes-classes : une EB7 qui comporte 11 élèves et une EB8 qui compte 15 élèves, soit un effectif de 26 élèves. Le pré-test a été également appliqué aux groupes-témoins qui sont eux aussi au nombre de 26 (11 élèves en EB7 et 15 en EB8).

A Hariri 3, nous avons réussi à l'appliquer uniquement en EB7 qui contient 28 élèves sans groupe-témoin parce que dans cet établissement, il ya une section par classe. Cette classe regroupe de jeunes filles et garçons âgés de 12 à 13 ans.

En EB8, le professeur de français a été remplacé au troisième trimestre par un autre pour des raisons sanitaires. Cet incident nous a empêchée d'appliquer notre séquence dans cette classe.

A Jamil Rawas, en EB7, nous avons collecté les copies d'élèves de l'examen du premier trimestre, en arabe et en français. Nous n'avons pas établi personnellement un pré-test pour une raison très simple : nous voulions juste mesurer le degré d'acquisition des élèves au cours des trois premiers mois de l'année scolaire 2013-2014 et examiner de plus près leur niveau syntaxique et sémantique. Le journal en tant que genre discursif (séquence à appliquer dans cette classe), n'était pas encore travaillé en classe, ni en arabe, ni en français. Donc, nous n'aurions pas l'occasion de faire la comparaison entre un pré-test et un post-test portant sur les mêmes objectifs. C'est pourquoi nous nous sommes basée sur la trimestrielle dans les deux établissements pour voir où en sont nos élèves.

Par contre, en EB8, nous avons proposé aux élèves de Rawas une légende intégrale en français (faisant partie du programme de la EB7) et un extrait d'une sorte de fable en arabe²⁶ pour mesurer leurs acquis en narratologie, d'autant plus que la séquence à venir portera sur la nouvelle, un genre narratif par excellence. En français comme en arabe, les questions portaient sur les personnages principaux et secondaires, sur le cadre spatio-temporel, sur le schéma narratif, le genre en question ainsi que les indices du type narratif.

2. Analyse des données de la EB8

A Rawas, nous avons constaté un niveau assez défaillant auprès des élèves dans les deux langues. En arabe, comme en français, les élèves avaient du mal à comprendre le texte proposé et par conséquent à répondre aux questions.

Le niveau ne s'améliore pas en passant d'une classe à l'autre. En effet, nous retrouvons presque les mêmes lacunes en arabe et en français. Pour cette raison et pour ne pas tomber dans la redite, nous avons décidé d'examiner le niveau des élèves de la EB8 à partir de la compréhension de l'écrit (le pré-test) et celui de la EB7 à partir de la production écrite de la trimestrielle. Cette vue d'ensemble nous permettra de détecter les failles dans le domaine de l'écrit.

²⁶ Ces pré-tests figurent dans l'annexe

Nous nous arrêterons d'abord sur les résultats du pré-test de la classe 8.

2.1 Un niveau alarmant en arabe

A commencer par l'arabe, nous retenons les points suivants :

- Les élèves ne justifient pas leurs réponses et certains vont jusqu'à répondre par un mot sans noter une phrase complète. Par exemple, pour la première question du test portant sur le genre, aucun des élèves qui avaient répondu correctement n'avait expliqué pourquoi il s'agissait d'une « nouvelle ».
- Les élèves ne savent pas identifier correctement le type du texte ni le justifier par les indices adéquats. Parfois même, ils le confondent avec le genre.
- Ils ont également des difficultés à reformuler leur réponse : pour la troisième question qui consistait à établir le schéma narratif, une bonne partie a recopié le texte.
- Enfin, le problème le plus grave demeure au niveau de l'analyse. Les élèves se contentent de résumer l'histoire et ne réussissent pas à foncer davantage pour faire ressortir l'implicite du texte. Du coup, les trois dernières questions du test étaient ratées.

Dans un tableau, nous exposerons certaines réponses comme preuve à l'appui de ce que nous venons d'énumérer.

1. Pour la question portant sur le genre du texte, nous avons obtenu les réponses suivantes :

Les réponses	Les remarques
" القصة "	C'est une réponse d'un mot !
"الفن الذي ينتمي اليه النص هو فن القصة/ أقصوصة"	15 élèves ont répondu ainsi, mais sans justification.

" الفن الذي ينتمي اليه النص أقصوصة "	Phrase syntaxiquement incorrecte. Il manque « هو ».
" الفن الذي ينتمي اليه النص هو الفن الانشائي "	Confusion
"لم نأخذ الفن الأدبي"	Les élèves sont habitués à la formule « نوع فن » et donc n'ont pas compris que « فن أدبي » renvoyait au même concept. C'est pourquoi 6 élèves n'y ont pas répondu.
" الفن الذي ينتمي اليه النص هو طريقة التعبير الذي يفكر بها الكاتب "	Réponse déplacée en quelque sorte !

Donc, il parait que les élèves ne sont pas habitués à la justification. De plus, leur connaissance relative de cette notion est tellement médiocre qu'elle ne leur a pas permis de comprendre qu'un genre est en fin de compte un art littéraire.

2. Pour la question 2 portant sur le type du texte, voilà ce que nos élèves ont écrit :

Réponses	Remarques
"المؤشرات الدالة على أن هذا النص هو قصة هي : الشخصيات-الحوار-الموضوع"	L'élève n'a pas identifié le type. Il a justifié le genre. Pour lui, la question 2 serait la justification à la question 1.
"نمط هذا النص نمط وصفي وذلك من خلال وجود مؤشرات في النص:التعابير و المفردات الدالة على الحركة "ذهب الى الغابة", المؤشرات الدالة على الزمان والمكان "في ليلة من الليالي"	Cet élève considère que le type est descriptif (ce qui n'est pas correct) et donne les indices du narratif !
" النمط السائد هو ثعلب يبحث عن طعام..."	Cet élève n'a pas compris ce que veut dire « نمط » et il parait qu'il a cru que c'était une question sur le thème du texte !
" النمط السائد هو نمط أدبي ابلاغي وصفي : كثرة الأفعال الدالة على حركة ..."	Pour cet élève, il s'agit encore d'une confusion entre le genre, l'intention et le type. A cela s'ajoute l'indice qui

	correspond à la narration et non pas à la description.
" (النمط الوصفي المؤشرات الوصف): القمر العظيم - ثعلب عادي - "	La phrase n'est pas syntaxique ; elle ressemble aux mots croisés. De plus, les indices du type sont des phrases relevées du texte !

Les réponses incorrectes sont assez nombreuses et nous ne pourrions les recenser toutes.

Nous nous contentons de quelques exemples illustratifs permettant de voir à quel point les élèves sont perdus dans le flot terminologique et que la notion de type est loin d'être acquise.

3. Pour la question 3 demandant aux élèves d'établir le schéma narratif, nous nous limiterons à deux exemples :

Réponses	Remarques
"الوضع الأولي: خرج الثعلب يبحث عن طعام فسقط في وعاء كبير.... الوضع الثاني: بعد أن أصبح الحاكم , اشتاق لأمه..."	L'élève ne connaît pas la terminologie propre au schéma narratif, pourtant cela devrait faire partie de ses pré-requis. De plus d'une faiblesse dans la terminologie, il n'a pas relevé les 4 ou 5 étapes et s'est contenté de deux. Et il n'est pas le seul puisque 7 autres élèves ont commis la même faute.
"الوضع الأولي: أن في ليلة من الليالي خرج ثعلب يبحث عن الطعام فسقط في وعاء كبير فيه لون فضي ففجا الثعلب بصعوبة. غسل الثعلب جسمه في النهر. فذهب الى الغابة و نادى الحيوانات ليسمعوا الرسالة التي حملها اليه من ملك القمر. الوضع النهائي: أن السلحفاة طلبت من الثعلب أن يغنوا معا أغنيتهم المشهورة..."	Dans cette question, le professeur a mis entre parenthèse « الوضع النهائي » afin d'aider les élèves. Or, ces derniers n'ont pas compris que la flèche n'implique pas qu'il s'agit de préciser uniquement la situation initiale et la situation finale, mais plutôt le schéma allant de l'une à l'autre. Cela montre qu'ils lisent d'une manière hâtive la question.

	<p>Nous pouvons également ajouter une remarque sur la répétition du mot “ثعلب” dans la phrase et qui montre que l’élève ne conçoit pas son paragraphe comme une chaîne, mais plutôt comme des phrases fragmentées.</p>
--	--

Nous notons également que pour certains il s’agissait de recopier le texte et donc nous avons obtenu une réponse d’une page et demie. Pour d’autres, au contraire, il s’agissait de mettre des flèches qui délimitent les parties sans les résumer ou reformuler leur contenu.

4. Pour la question 4, il fallait analyser la personnalité du renard en lui assignant l’adjectif qui le qualifie le mieux et en justifiant le choix. C’était donc une question approfondie qui exigeait de la part de l’élève une compréhension plus fine de l’histoire. Les réponses obtenues étaient très souvent d’une ou de deux phrases. Les élèves répondaient à une partie de la question ou bien racontaient à nouveau l’histoire. Aucun élève des 30 n’a su développer une réponse qui puisse faire preuve d’un esprit d’analyse et d’approfondissement.

Voici quelques-unes d’elles²⁷ :

<p>- شخصية الثعلب هو أنه كاذب لأنه كذب على الحيوانات بأنه هو الملك. - الثعلب هو مكار كان يريد هذا الحكم و الصفة المناسبة لهذا الثعلب بأنه مكار و مخادع. - ان شخصية الثعلب خبيثة و هو مكار لأنه ذهب الى الغابة مقدما نفسه ابن القمر. - شخصية الثعلب هو الماكر لأنه ضحك على جميع الحيوانات. - شخصية الثعلب أنه كان يبحث عن طعام فسقط عليه و عاء كبير فيه لون فضي وكان في بيت أحد النقاشين وكان يكذب على الحيوانات بأنه هو ملك الغابة والحيوانات (صدقه) و قالوا أنه حيوان غريب عجيب.</p>

5. Pour la question 5, les élèves étaient appelés à déduire le message implicite de l’histoire. Encore une fois, les élèves ont très mal répondu : leurs phrases étaient brèves et montraient qu’ils étaient restés au premier degré de la compréhension. Certains ont même confondu entre

²⁷ Les mots entre parenthèses montrent qu’il y a une erreur syntaxique et ceux qui sont soulignés montrent qu’ils n’existent pas en arabe ou bien sont mal orthographiés.

le message du texte et l'intention de l'auteur, d'autres ont dit des absurdités. Voici quelques-exemples :

- المغزى من هذه القصة : أن لا نكذب على الآخرين ان كنا بشر أو حيوانات.
- مغزى هذه الأقصوصة هي السرد.
- مغزى هذه الأقصوصة أن الثعلب رغبته في أن يكون ملكا على الغابة ويكون ملكا على الجميع.
- مغزى هذه الأقصوصة (أن كان ثعلب) على الأرض واشتاق الى أهله (وانقضَ عليه) و ألقوه في النهر.
- عن الأشخاص الذين يلهثون خلف المناصب.
- مغزى هذه الأقصوصة أن ينقل الكاتب (للقارئ أن لا يجب) أن نصدق أحد.
- مغزى هذه الأقصوصة أن الثعلب مكار و لا تصدق الثعلب في حياتك.
- مغزى هذه النص هو أن يعلمنا أن لا نكذب و لكل كذبة نهاية سوف يكذب عليها.

6. Nous arrivons enfin à la dernière question qui constitue une sorte d'ouverture allant au-delà du texte et appelant l'élève à donner son avis sur les gens arrivistes et incompetents. Evidemment, c'est une activité de production écrite qui exige une prise de position, une justification et un développement. Or, il n'est plus étonnant de s'attendre à des réponses brèves, souvent répétitives et très mal construites ou à de non-réponse. Quelques-unes étaient même des hors-sujets. Voici quelques réponses :

- (أن يوجد) بعض الناس يأتون بعمال جيدين و هذا العامل يتعب لكي يعمل بجهد و أما صاحبه فهو جالس على مكتبه لا يفعل شيئ فهو يعتمد على العمال و عندما ينجحون بعملهم تأتي اليهم النقود فيعطي أقل للعمال و يأخذ هو الباقي لكن هو لم يعمل ظلّ جالس على مكتبه. فالعمال لهم الحق بأن يأخذوا النقود.
- الأشخاص الذين يلهثون خلف المناصب هم الفقراء الذين رأيهم سيء دون علم و لكنهم كلما يروا المهندس والمحامي و المعلم تحببهم الشدة و ضيق النفس و هم يحبون عملهم لأنه تدنية نفس و لو كان الآخرين من أصحاب الكفاية والجدارة.
- أني أعتبر في هذا اليوم أن لا أحد له الجدار لأن كل السياسيين يرون مصلحتهم الخاصة لا (العموم).
- رأيي بالأشخاص أن الآخرين أصحاب الكفاية والجدارة.

- رأبي بالأشخاص الذين يلهثون خلف المناصب، ولو لم يلمسوا في أنفسهم الكفاية والجدارة لاحتلالها، فلا يابهون إلا لمصالحهم ولو كانت على حساب الآخرين من أصحاب الكفاية والجدارة بأنهم من أكبر الكاذبين والمكارين الذي يحتالون على شعبهم ليأخذ الرأس.

- رأبي بالذين يسعون خلف المناصب، و لم يكونون كفأ لها أنهم يريدون أن (يكونون) خلف المناصب و هم لم (يكونون) كفأ لها.

-لا يجب أن يلهث الشخص الى المنصب بالقوة (انما ما قدر له).

- في النص في الكذب يصلون ولاكنهم يلتقو جزاتهم في النص الثعلب فقط يريد مصلته.

A partir de ce que nous venons d'analyser dans les copies du pré-test, nous constatons qu'en arabe, les élèves n'ont pas acquis les composantes et les caractéristiques du type narratif et qu'ils le confondent avec le type descriptif et le genre du texte. Outre la confusion au niveau de la terminologie, et en ce qui concerne la technique de la réponse, notre échantillon lit mal la question, et n'a pas l'habitude, semble-t-il, de justifier ou de développer la réponse. Sans parler des phrases asyntaxiques, nous avons également souligné une faiblesse au niveau de la compréhension fine du texte (le message implicite, discussion au-delà du texte). Nous nous demandons dès lors comment cet apprenant pourrait réussir à comprendre un texte en français, si en arabe il souffre d'une faiblesse aussi grave ! Quelles connaissances et quelles stratégies pourrait-il transposer de cette L1 vers la L2 ? Ces questions alarmantes nous appellent à repenser l'enseignement de l'arabe dans cet établissement d'autant plus que les élèves l'apprécient. Notre travail consistera donc à concevoir une séquence en arabe qui remédiera autant que possible à ces lacunes et qui favorisera par la suite un transfert bénéfique vers le français. A notre avis, le français ne pourra se relever si le niveau des élèves en arabe est aussi déplorable.

L'analyse du pré-test en français ne sera qu'une confirmation supplémentaire.

2.2 Un handicap en français

Il ne serait en rien étonnant de constater qu'en français, le niveau des élèves est encore plus insuffisant qu'en arabe. Le texte²⁸ n'a pas été compris de tous les élèves et les réponses obtenues nécessitent parfois l'aide d'un oracle pour les comprendre. Un élève a rendu une feuille blanche, un autre a rendu une feuille en ayant répondu uniquement à la première question (« une foie-chine ») et quatre élèves ont fait deux ou trois questions de 9. La gravité

²⁸ Le test figure dans l'annexe

du problème s'énonce d'emblée et les chiffres que nous venons de donner traduisent encore une fois l'impasse dans laquelle se trouvent les élèves du public. Pourtant c'est un texte tiré du manuel de la EB7 et lors de l'application de cette évaluation, le professeur de français l'a lu et leur a expliqué certains mots.

Nous procéderons à la même démarche suivie pour le corpus en arabe afin de recenser les faiblesses détectées.

1. La première question demandait aux élèves de relever les indications spatio-temporelles. Ces derniers ont dressé un tableau en deux colonnes et l'ont complété d'une manière très incorrecte : par des mots qui n'ont rien avoir avec le temps ni le lieu, par des connecteurs temporels ou par tous les CCL qui se trouvent dans le texte.

Réponses	Remarques
<u>Foie-chine</u>	L'élève ne distingue pas l'indication temporelle de l'indication spatiale. De plus, il relève le mot « fois », qu'il note incorrectement et pour le lieu, il ne met pas la majuscule au mot « Chine ».
Les indications de temps : une fois, minutes, heures, enfin. Les indications de lieu : palais, boîte, sac, case, récolte.	Pour les indications temporelles, l'élève relève des termes sans déterminants, et ajoute à la liste un connecteur chronologique. Pour les indications de lieu, le premier mot relevé montre que l'élève a bien compris la consigne. Or, la suite de la liste vient nier ce fait et le professeur n'arrive pas à saisir la logique selon laquelle il a procédé pour répondre à cette question.
Les indications de temps : une fois, nouveau, un jour, parvient, les heures. Les indications de lieu : Chine, palais, échecs, rentrer, passaient, chine.	Encore une fois, la réponse est déconcertante, parce qu'elle met le professeur dans un embarras : l'élève a compris ce qu'est une indication temporelle (une fois, les heures, un jour). Pourquoi

	<p>alors a-t-il ajouté un adjectif « nouveau » et un verbe « parvenir » qui même dans le contexte n'expriment pas le temps. La même remarque est à faire pour les indications de lieu : l'élève commence par donner deux mots corrects et par la suite, on ne comprend plus ce que viennent faire les autres mots dans la liste, ni la raison pour laquelle le mot « Chine » est répété ! (et encore ! une fois avec majuscule et une autre fois avec une minuscule !)</p>
<p>Les indications de temps : un jour, chaque fois, ainsi de suite, les minutes et les heures, enfin huit jours plus tard, pendant un siècle, dès aujourd'hui.</p> <p>Les indications de lieu sont : au palais, sur la première case, sur la deuxième, sur la troisième, au bout, chez toi.</p>	<p>La faute majeure commise par cet élève (et il n'est pas le seul), c'est qu'il ne s'est pas arrêté sur le mot « cadre ». en voyant les « spatio-temporelles », il s'est lancé à la chasse des CCL et des CCT et a perdu de vue deux indications très importantes « il était une fois » et « en Chine ».</p>

Les exemples à donner sont nombreux et ils concourent tous à souligner la perte des élèves et leur confusion. Ce qui est encore plus grave, c'est que personne n'a su répondre correctement à cette question qui n'exige qu'un simple repérage !

2. La deuxième question demandait aux élèves de préciser les personnages principaux de cette légende. Contre toute attente, quatre élèves de 30 y ont répondu correctement dont un seul avec un français correct. Pour les trois autres, nous avons obtenu les phrases suivantes :

- a. Les personnages principals sont : le roi et le l'homme. (Pourtant le mot « principaux » figurait dans la question et donc cet élève n'avait qu'à le recopier correctement. Ensuite, il paraît que pour certains élèves, « l'homme » est un seul mot et qu'on devrait le faire précéder d'un article !)

b. Le principaux personnages de cette légende le roi est l'homme : l'élève omet le « s » à l'article, confond entre l'auxiliaire être et la conjonction de coordination « et » et fait une phrase sans verbe. Ce type d'erreurs sera analysé dans la sous partie suivante.

c. Les personnage principaux sont le roi et l'home : encore une fois, nous remarquons cette indulgence à faire les accords ou à recopier correctement un mot (usuel) tiré du texte.

Le reste de la classe ne s'est pas arrêté sur le mot « principaux » et donc a relevé « la foule », « les gens » et même « les dames » de l'échiquier. D'autres n'ont pas fait attention que le pluriel dans « les personnages » impliquait plus qu'un, et donc ont seulement relevé « le roi » tout en gardant la forme au pluriel : « les personnages principaux dans cette légende sont le roi » ou encore « les personnages principaux est le roi »

Trois élèves ont même mentionné l'auteur, ce qui est une faute très répandue chez nos élèves qui ne distinguent pas l'auteur, être réel, du narrateur, être fictif. Ceci est peut-être dû à l'arabe qui n'accorde pas une grande différence à la distinction entre « راوي » et « كاتب ».

3. La troisième question est encore une question de compréhension globale: elle demande à l'élève de préciser ce que souhaite le roi et pourquoi. Vingt élèves ont confondu entre ce que souhaitait le roi au début de la légende et ce que souhaitait l'homme comme récompense à son jeu distrayant. Cela montre qu'ils ont des difficultés à identifier les référents des pronoms personnels dans un texte.

En outre, puisqu'ils voulaient reformuler leur réponse, nous avons obtenu des phrases, un discours décousu ou des phrases qui n'ont aucun sens : voici quelques exemples à l'appui :

- « Le roi souhaite de la quantité de riz est grand car l'homme il va donne le roi des beaucoup de riz. (En plus de cette phrase tordue, il a compris le texte à l'envers).
- Le roi est souhaite qu'une certaine quantité de riz. (La faiblesse des élèves les empêche de comprendre que ce qu'ils écrivent ne sont pas des phrases !)
- Il souhaite qu'il veux des riz sur la première, deux grains sur la deuxième et huit sur la quatrième. (confusion entre le roi et l'homme).
- Le roi souhaite ne déridait et le roi est renvoyait de geste et de plaisans concours.

(phrase qui n'a aucun sens parce que l'élève a choisi de recopier des mots du texte sans leur suite logique !)

- *Le roi souhaite quelqu'il soit –de l'auteur de l'invention qui parviendrait à le distraire (l'élève n'a rien compris à la phrase qu'il recopie. Preuve en est, il ne l'a pas terminée !)*
- *Il souhaite faire du riz. »*

Il est bien évident que plus nous avançons dans le test, et plus les phrases et les réponses deviennent incorrectes, illogiques, voire incompréhensibles. Pour ne pas tomber dans la redite, nous passerons en revue d'une manière globale le reste des questions.

Pour la question 4, les élèves ont reparlé du riz encore une fois. Certains (10 élèves) n'ont pas répondu à la question et d'autres ont mis une flèche pour ne pas avoir à recopier la phrase. Parmi les réponses erronées, nous citons :

- « *exaucerai* »
- « *un jour* »
- « *l'exaucerai-roi* »

5. Pour la question 5, il fallait préciser la situation initiale. Heureusement, presque tous avaient su qu'elle se trouvait au début du texte. Mais un nombre d'eux a considéré qu'elle se résumait à la première phrase : « *Il était une fois un roi de Chine qui s'ennuyait* ». Par conséquent, la réponse était incomplète. Certains ont plutôt recopié le premier paragraphe, d'autres ont mis des flèches, et quelques-uns ont recopié quelques phrases de la sorte à obtenir un non-sens. Bref, dans tous les cas, nous n'obtenons pas une réponse modèle qui correspondrait à une phrase correcte résumant la situation initiale. A notre avis, le vrai problème se pose dans les phrases qui sont gravement asyntaxiques comme les exemples suivants :

- « *La situation initiale : est une roi Il était une foit il s'ennuyait. Il fit alors promulguer un édit touts ces sujetes à lui propose des jeux et des divertissement nouveaux.*
- *La situation initiale sont an il était à la Chine qui s'ennuyait à lui propose des jeux et des divertissements nouveaux.*
- *Il y a une roi de Chine il fit alors promulguer tous ces sujets proposer des jeux nouveaux et il promettait d'exaucer de soit et de parviendrait à la distraire.*

- *La situation initiale : il était une fois un roi de Chine qui s'ennuyait puis il promettait d'exaucer le vœu qu'il soit qui parviendrait. »*

Malheureusement, ce sont des phrases que nous retrouvons très souvent dans les copies des élèves. Elles ressemblent plutôt à des mots croisés ou à un énoncé en désordre et c'est à l'enseignant de le restituer.

6. Pour la question 6 qui consistait à identifier l'élément perturbateur, c'était la confusion totale. Sept élèves ont plus ou moins répondu correctement, alors que pour les autres, ils ont ou bien donné des réponses fausses (15 élèves) ou bien ils n'y ont pas du tout répondu (huit élèves). Parmi les réponses incorrectes, nous notons que certains ont considéré que la récompense constituait l'élément perturbateur, pour d'autres, c'était la quantité du riz.

7. Il paraît dès lors logique de s'attendre à ce que l'indicateur temporel introduisant l'élément perturbateur soit incorrect. En effet, un grand nombre d'élèves a relevé « comme » ou « mais » ou « cependant ». Ceci montre encore une fois que les apprenants ont une faiblesse criarde et sont donc incapables de comprendre les éléments de la question ou les mots du texte.

8 et 9. Enfin, pour les deux dernières questions, très peu d'élèves y ont répondu et nous n'avons obtenu aucune réponse correcte. Pourtant, c'étaient des questions de compréhension qui n'exigeaient ni analyse ni commentaire ! Il s'agissait de reformuler l'ordre du roi et de préciser dans quelle situation il se trouvait à la fin de l'histoire.

Voici quelques exemples de réponses aux questions 8 et 9 :

Réponses à la question 8	Réponses à la question 9
il fut en mesure de communiquer au roi le résultat	<u>Au</u> Chine.
Ordre de finale	Dans la situation finale
Toi seul es parvenu à me divertir. <u>Ces la ordre de la roi</u>	Dans la situation finale le roi se trouve à la fin du récit.
Entre le roi et les hommes.	A la fin c'était le nombre qui correspondait à la récolte de riz de la Chine toute entière pendant un siècle.

L'ordre du roi est le <u>jeux</u>	La roi à la <u>fain</u> du texte est que <u>des années mathématicien m'apprent le riz</u> de la Chine pendant un siecle.
Ordre du roi l'action s'achève : mais les minutes et les heures passaient sans qu'il <u>parvient</u> au bout de son calcul.	Un ami mathématicien m'apprend le nombre.

En guise de conclusion au pré-test, nous ne pouvons qu'être alerté par le niveau déplorable des élèves à tous les niveaux : au niveau de la compréhension d'un texte, au niveau de la compréhension de la question, au niveau de la reformulation de la réponse. Les élèves se trouvent dans l'incapacité de répondre à des questions directes de compréhension globale. En outre, les nombreuses phrases asyntaxiques qui sillonnent les copies braquent la lumière sur la gravité de la situation. Est-il concevable d'avoir un niveau pareil après au moins huit ans d'enseignement du français comme langue seconde ? Les enseignants innoveront-ils dans leurs pratiques pédagogiques pour changer cette réalité amère ? Les programmes tels qu'ils sont conçus permettent-ils à l'apprenant d'acquérir des stratégies d'apprentissage et de faire un progrès dans l'enseignement des langues ? L'étude menée dans la deuxième partie ainsi que les résultats obtenus lors du pré-test montrent que la responsabilité de ce handicap langagier devrait être assumée par tous les acteurs et les décideurs pédagogiques : l'apprentissage des langues devra désormais se penser en termes de rencontre, de transfert et d'échange/interaction. Il devra également munir l'apprenant de stratégies l'aidant à acquérir des compétences langagières et communicationnelles.

3. Analyse des données de la EB7

3.1 Présentation des expressions écrites dans les deux établissements

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, pour cette classe, il s'agira de s'attarder particulièrement sur les productions écrites des élèves afin d'aborder les difficultés syntaxiques et sémantiques dues aux interférences. Cette approche rivée sur l'erreur en tant que matériau exploitable dans l'apprentissage ne prétend pas cerner les différentes facettes du problème : en revanche, elle escompte un survol des interférences commises *in situ*, afin de pouvoir déceler les mécanismes mentaux qui président à ce genre d'incorrection ; ceci

permettra alors de proposer, par la suite, des activités qui remédient à cette situation de conflit langagier.

Pour le niveau en arabe des élèves de Rawas, nous constatons que presque toutes les remarques relevées dans les copies des élèves de la EB8 s'appliquent aux élèves de la EB7. C'est pourquoi nous nous contenterons de noter d'une manière générale les remarques concernant le travail d'écriture. En effet, en production écrite, nous avons essentiellement noté un manque d'imagination, une pauvreté au niveau des idées qui demeurent très enfantines et un développement médiocre qui manquent parfois de cohérence et de logique. A cela s'ajoutent évidemment des difficultés au niveau de la syntaxe.

En français, le problème apparaît chez eux d'une manière encore plus accrue : certains élèves ont présenté une feuille blanche en expression écrite, tellement ils sont incapables de rédiger deux ou trois phrases narrant une aventure vécue avec un ami dans la forêt. D'autres ont écrit un passage indéchiffrable et quelques-uns ont rédigé un texte où abondent les interférences. Ce sont ces copies qui feront l'objet de notre étude.

Précisons qu'à Hariri 3, les élèves ont acquis, en arabe comme en français, des compétences langagières qui les rendent aptes à mieux développer leurs idées. De plus, dans les deux langues, les enseignants exigent un plan et proposent aux élèves une grille d'évaluation qui leur indique selon quel critère la correction se fera. Voici l'expression écrite qui leur a été proposée en français :

École Hariri III	
Nom :	Année scolaire 2013-2014
Classe : 5 ^{ème}	Date :
Matière : expression écrite	Evaluation : trimestrielle N°1
Durée : 100mn	Note Finale :/ 20points
Objectif : rédiger un texte descriptif	
<i>L'usage du dictionnaire est permis.</i>	
<i>L'utilisation du tip-ex et de l'effaceur est interdite.</i>	

Sujet : décrivez le paysage que vous voyez dans la photographie.

Critères	Note
Le sujet est compris	/ 1pt
L'ordre de la description est présent	/ 2pts
Les expansions du nom sont bien utilisées	/ 2pts
Les figures de styles sont insérées	/2pts
Le texte est au présent	/ 1pt
La conjugaison est correcte	/ 2pts
Les organisateurs spatiaux sont bien utilisés	/ 2pts
La ponctuation est correcte	/ 1pt
Le lexique est riche et varié	/ 2pts
Les phrases sont bien construites et la syntaxe est correcte	/ 2pts
L'orthographe des mots est correcte	/ 1pt
Les accords sont corrects	/ 1pt
Ecriture et propreté	/ 1pt
Note	/ 20 pts



Elle est notée sur 20 et s'est faite durant cent minutes, indépendamment de l'heure consacrée à la compréhension de l'écrit.

Par contre, au Lycée Jamil Rawas, elle est notée sur 6 points, a figuré avec la compréhension et s'est présentée comme suit :

Vous êtes en pleine forêt avec votre ami le plus intime. Racontez une aventure qui s'est passée avec vous lors de votre promenade.

Nous pouvons constater de prime abord le manque de précision qui caractérise le sujet de Rawas et qui ne propose pas à l'élève les critères de réussite. Or, ceci pourrait être une des causes des hors-sujets obtenus, ou de manque de cohérence dans le texte. Par exemple, un des élèves a repris en quelque sorte l'histoire du Petit Poucet. Il nous semble que le mot « forêt » lui a fait penser à ce conte. Un autre a fait une description de la nature, parce qu'il a lu le mot « promenade ». Un troisième a évoqué un pique-nique au bord du fleuve et l'aventure se résumait par le ballon qui est tombé dans le fleuve et qu'ils ont récupéré avec un tronc d'arbre ! Nous pensons qu'une grille accompagnant le sujet aurait aidé l'élève à éviter ces erreurs.

Par contre, nous réalisons que dans la grille proposée à Hariri 3, l'élève est mieux guidé: il sait qu'il aura, entre autres, à respecter l'ordre de la description, à utiliser le présent, à insérer des connecteurs spatiaux et des figures de style, etc.

Ajoutons à cela que c'est une forme commune, adaptée en français et en arabe, ce qui permet à l'apprenant de mieux maîtriser les techniques de la production écrite.

Passons maintenant aux erreurs dues aux interférences.

3. 2 Recension des incorrections dans les copies des élèves des deux établissements :

Comme dans tout contexte bilingue, l'élève se lance souvent dans une activité assimilatrice entre deux langues, sa langue maternelle et la langue à apprendre. Par exemple, dans notre contexte libanais, l'apprenant considère que l'arabe présente un modèle structural qu'il peut résolument et mécaniquement apparenter au français ; ceci induit les interférences taxées d'arabismes et de fautes soulignées régulièrement par les enseignants de langue au sein de l'enseignement-apprentissage de cette langue seconde. D'ailleurs, ces erreurs sont révélatrices des mécanismes cognitifs déclenchés chez l'apprenant libanais et qui sont assez

stéréotypés. En œuvrant à la recension des erreurs les plus récurrentes dans les copies de notre échantillon, nous remarquons qu'elles sont du même type dans les deux établissements en question mais beaucoup plus abondantes dans les copies des élèves du public.

3.2.1 Les analogies avec la classe des noms de la LM²⁹

Dans les copies de Rawas, et encore moins dans ceux de Hariri 3, l'utilisation abusive du système de la LM crée des analogies avec la classe des noms, des verbes et des monèmes fonctionnels de l'arabe.

L'analogie de genre fait partie des erreurs les plus récurrentes chez nos élèves. Comment savoir que « serpent » est un nom masculin en français ? Aucune règle ne guide l'élève pour mettre le déterminant convenable et faire les accords avec un adjectif, par exemple- quand le cas se pose. En fait, c'est avec la pratique et la lecture qu'il retient par cœur que tel substantif est masculin ou féminin, deux facteurs qui manquent énormément à nos élèves du public ! Contrairement aux productions des élèves de Hariri 3, où l'on retrouve un nombre restreint d'analogie de genre (pour des mots qui ne sont pas très usuels), celles de Rawas sillonnaient d'erreurs de ce genre. Par exemple, dans une des productions, l'élève parle d' « une serpent » et d'« une arbre » :

« *On a vu une serpent et on a couru dans la forêt. J'ai vu une arbre. »*

L'analogie se manifeste entre « أفعى », substantif féminin en arabe et « le serpent », substantif masculin en français. Il en va de même pour « شجرة » et « arbre ».

Les exemples sont nombreux, nous nous contenterons d'énumérer quelques uns :

- Pour s'avoir* la chemin du maison (le monème « طريق » est féminin en arabe libanais, alors que le monème « بيت », est au masculin) ;
- Le nuit tombe (le monème « ليل » est masculin en arabe mais féminin en français) ;
- J'entend* un voix très haut. (L'erreur dans cet exemple ne se limite pas à l'article, mais affecte également l'épithète).

Ce qui est à noter dans ces exemples, c'est que ce recours à la LM pour savoir quel déterminant écrire, se fait pour des mots d'usage très fréquents !

²⁹ Le regroupement des analogies est inspiré du travail de Père Charbel Akiki dans *Les stratégies d'apprentissage du français écrit d'élèves libanais*, Kaslik, 1994. pp 161-190.

Pour l'analogie de nombre, nous avons retrouvé un seul exemple : « C'était la vacance » pour « c'étaient les vacances ». Cet élève a fait ici une analogie entre le substantif arabe « عطة » et le substantif français, employé essentiellement au pluriel « vacances ».

3.2.2 Analogie avec la classe des verbes en arabe

L'influence de la langue arabe sur l'apprentissage du français est soumise à un autre écueil, à savoir l'écart indéniable entre les deux systèmes linguistiques au niveau du système verbal. En effet, dans certains cas, quand la divergence est totale, nous obtenons une phrase agrammaticale en français comme celles-ci : « marche moi dans la forêt ». Par contre, quand elles sont partielles, elles engendrent des analogies.

En effet, nous retrouvons en français plusieurs modes, temps et formes. Or en arabe, pour exprimer la notion de temps, nous disposons de l'accompli, de l'inaccompli qui sont considérés beaucoup plus comme des aspects que des temps. Ces aspects mêlent en fait le temps et le mode.

En outre, l'idée du passé en français se caractérise par deux modalités, à savoir le non actuel et l'accompli. A cela s'ajoute l'infinitif et le subjonctif qui n'existent pas en arabe et les temps composés qui n'ont pas la même valeur ni les mêmes fonctionnements dans les deux langues. C'est pourquoi nous retrouvons des erreurs relatives aux temps verbaux et à leur concordance en français dans les copies des deux établissements, bien que dans celles de Rawas, elles soient plus graves.

La première remarque à noter, c'est le recours presque systématique au présent à la place du passé dans les énoncés des élèves. A titre illustratif, voici cet extrait d'une production de Rawas :

Un jour je décide moi et mon ami intime fait une promenade à* la forêt. Le deuxième jour, le soleil et* ford* et le* voix du oiseau et* jolie, on a marcher* dans* la maison. Je porte avec moi un grand morceau de pain pour coupe* de petit morceau pour s'avoir**

la chemin du* maison et quand on est arrivé à la forêt, on voit les arbres grands et longs. Quand on veut aller au* maison, je ne trouve pas les morceau* du pain³⁰...*

Nous réalisons que cet élève a utilisé le présent pour exprimer le passé parce qu'en fait, la spécificité du système verbal français ainsi que les nuances assignées à quelques temps sont des concepts difficiles pour l'élève libanais. La raison de cette difficulté est qu'il ne leur trouve pas un équivalent dans sa LM.

Une autre remarque relative à l'emploi de l'infinitif est également à noter. En effet, que l'emploi de l'infinitif soit exigé par un monème fonctionnel (de, à, pour...) ou par un lexème verbal précédent dans la phrase, beaucoup d'élèves rejettent la règle en conjuguant le verbe essentiellement au présent.

Les phrases suivantes illustrent les deux cas :

- « *Quand on a fini de mange, nous sommes allés pour joue au* balle.*
- *Il cour*et il veut me fait mort mois* et mon ami.*
- *Je porte avec moi un grand morceau de pain pour coupe de petit morceau*.*
- *Nous avons couri* pour éloigne du loup... ».*

Nous constatons dès lors à quel point la structure verbale de la LM encourage les interférences en LS.

De surcroît, parlant du système verbal, il nous reste à noter la difficulté majeure que nous rencontrons particulièrement avec les auxiliaires. En effet, vu que la langue arabe ne connait pas la copule « avoir » ou « être », nous relevons un nombre d'erreurs d'omission de celle-ci dans la phrase française, comme par exemple :

- « *Nous sommes à* la forêt. L'air (X)³¹ doux. (au lieu de l'air est doux).*
- *Dans la forêt, les arbres (X) grand* » (pour les arbres sont grands)*
- *La nature (X) morte. (au lieu de la nature est morte)*

³⁰ Les verbes soulignés désignent ceux qui sont utilisés au présent au lieu du passé. Par contre les étoiles montrent que la faute est à un autre niveau.

³¹ Ce signe montre que l'auxiliaire manque à la phrase.

- *Les montagnes (X) très hauts* (au lieu de les montagnes sont dressées) »*

En plus de l'omission de la copule, nous remarquons notamment que les élèves ont tendance à utiliser l'auxiliaire d'une manière fautive comme dans les exemples suivants :

- « *j'ai allé cherche* un baton*. (pour « je suis allé chercher un bâton ») / on a allé à* la voiture. (pour on est allé) ;*
- *j'ai sorti de la maison pour va* à la forêt avec mon ami le plus intime. (pour « je suis sorti ») ;*
- *Quand on voit* le loup, nous sommes peurs*. (pour « nous avons peur ») ;*
- *Mon ami (dis à moi)* qu'il est soif. (au lieu de « il a soif »).*

Donc parfois l'élève substitue « avoir » à « être » ou inversement parce qu'en arabe ces auxiliaires constituent un ensemble vide.

3.2.3 Analogie avec la classe des monèmes fonctionnels en arabe

L'embrouillamini du mélange des langues est également observable au niveau des monèmes fonctionnels. En effet, en jetant un coup d'œil rapide sur les copies, nous nous apercevons d'emblée que les prépositions posent des problèmes aux apprenants. Nous pouvons émettre l'hypothèse que certains aspects de la difficulté d'écriture en langue française relèvent de contraintes doubles : d'une part, une diglossie avérée et fonctionnelle entre le libanais et l'arabe classique, et d'autre part, un bilinguisme en perpétuelle formation-déformation entre l'arabe diglossique et la langue française d'enseignement. D'où la fréquence des phrases du genre :

- Nous sommes rentrés dans la maison. (du libanais « فتنا على البيت ») ;
- Je lui dis que je suis prêt dans n'importe quel moment. (qui correspond en arabe libanais à « قلت له أني جاهز بأي وقت ») ;
- Nous avons prié à Dieu pour sauve* nous*. (qui est une traduction de « دعونا الى الله ليخلصنا »).

Les exemples semblent se multiplier parce que l'apprenant calque la préposition de la L1 ou LM à la L2 pensant que les traits inhérents à la préposition sont identiques dans les deux

langues ! Pourtant si nous prenons au hasard un exemple d'une préposition dans les deux langues, nous remarquons qu'elle peut en partager certains traits, mais qu'elle peut également avoir plus de traits dans une langue que dans une autre. Par exemple, en comparant la préposition « à » à « إلى », nous trouvons qu'en français, elle peut exprimer le temps, le lieu, l'attribution, l'appartenance, le but et la manière. Par contre, « إلى » admet uniquement les trois premiers traits (temps, lieu, attribution). Le contraire est encore possible : la préposition « في » peut exprimer le temps et le lieu, alors qu'en français « dans » exprime uniquement le lieu³².

Nous achevons cette première partie de l'étude en abordant les pronoms personnels.

3.2.4 L'emploi des pronoms personnels

Les erreurs relatives au choix du pronom personnel convenable ainsi qu'à sa place dans l'énoncé sont encore très prépondérantes dans les copies de nos élèves. En effet, nous avons déjà relevé ci-dessus certaines répétitions qu'ils font et qui montrent qu'ils sont incapables de faire les transformations nécessaires comme par exemple dans la production suivante où l'élève répète le mot « forêt », « arbre » et « voiture » :

Le lundi j'ai était moi et mes copains dans la forêt. On a vu une* serpent et on a couru dans la forêt. J'ai vu une* arbre. J'ai dis* à mes copains d'aller derrière l'arbre. On a vu une voiture. On a* aller* à * la voiture. On a frapper* qui conduit la voiture et on a* aller* à la maison.*

Ainsi, les élèves du public recourent rarement aux pronoms, un cas qui ne se pose pas avec autant d'acuité dans le privé.

Dans d'autres cas, quand ils emploient le pronom personnel convenable, ils ne réussissent pas à le placer adéquatement, parce qu'ils transposent souvent la phrase de la L1 à la L2 comme dans les exemples suivants :

- *mon ami dit bien sur* les oiseau* mange* le* : ce qui correspond en arabe à « أكلوه » ;

³² Dans son ouvrage *Influence de la langue arabe sur l'apprentissage du français langue seconde, analyse contrastive, interférences, fautes*, Michel Zakaria établit un tableau présentant les traits inhérents essentiels des prépositions dans les deux langues, arabe et française. Il serait intéressant à partir de ce travail, de concevoir des activités métalinguistiques, permettant à l'apprenant de dégager lui-même ces traits et de les classer.

- *Je dis à lui* : qui se traduit en arabe par « قلت له ». (c'est une faute que nous avons retrouvée dans les copies des deux établissements) ;
- *Nous sommes allés pour jouer* au*balle* et soudain mon ami a jeté le plus fort.* (au lieu de « l'a jeté plus fort ») ;
- *Il a frappé nous* (au lieu de « il nous a frappé(e)s ou battues ») ;
- *Nous les disons qu'est* ce qui est arrivé* (au lieu de « nous leur disions ou racontions ce qui s'est passé »).

Nous avons de même constaté que les élèves à Hariri 3 confondent les pronoms d'objet direct et ceux d'objet indirect. Cela ne veut pas dire que les élèves de Rawas ne commettent pas ce genre d'erreurs, mais qu'ils utilisent plutôt la forme directe à tout moment. De plus, pour les pronoms relatifs, ils remplacent souvent le « dont » par « que ». Les exemples que nous avons relevés dans leurs copies montrent donc que le problème se situe au niveau du choix du pronom et parfois de sa place :

- « *c'est un moment que je me rappellerai toujours.* » (au lieu de « *c'est un moment dont je me rappellerai toujours.* » bien que la phrase sera plus correcte en disant « *c'est un moment que je n'oublierai jamais* ») ;
- « *ce triste paysage où le ciel semble noyé dans le blanc engendrait chez moi un sentiment de panique* » (au lieu de « *ce triste paysage dont le ciel semble noyé* ») ;
- « *Le sentiment dont j'ai éprouvé en voyant ce paysage triste est la mélancolie* » (cette fois c'est un dont qui remplace le que) ;
- « *C'est un paysage dont tu préfères dessiner...* » (au lieu de « *c'est un paysage que tu préfères dessiner* »).

Bref, nous pouvons conclure que les erreurs commises sont dues au fonctionnement syntaxique divergent entre les deux langues : en arabe, le pronom est un affixe qui se colle au verbe pour marquer un complément direct, ce qui n'est pas le cas en français. D'autre part, à ce stade, les élèves paraissent ne pas être conscients que l'utilisation d'un « le » à la place d'un « lui » par exemple, entraîne des phrases incorrectes.

Dans les cas que nous avons évoqués, les élèves recourent souvent à leur langue maternelle pour combler les lacunes qu'ils ont en français.

Pour conclure cette partie, nous aborderons brièvement la notion de calque qui constitue une autre forme d'interférences. Nous évoquerons particulièrement le calque sémantique qui consiste à traduire littéralement une expression ou un terme de la LM à la langue cible. Dans notre corpus, nous avons rencontré trois exemples que nous présentons :

- *Mon père [dit à moi]* répète un peu un peu [qu'est ce qui s'est passé]** : qui n'est autre que « mon père me demande de répéter **doucement** ce qui m'est arrivé ». En effet, l'élève a traduit du libanais la phrase « بابا قال لي عيد شوي شوي شو صار ».
- *En courant, mon ami a* tombé et blesse* le savon de sa* pied*. Le mot « savon du pied » étant traduit du libanais « صابونة اجره ».
- *Mon ami le plus intime vivait dehors* : au lieu de « vivait **à l'étranger** », qui est une traduction littérale de « عايش برّا ».

Pour ce type d'erreurs, les élèves ont attribué aux termes soulignés la signification qu'ils possèdent en arabe libanais. C'est pourquoi, nous pensons qu'un enseignant de nationalité française ne comprendra pas ou comprendra très mal le sens de ces énoncés.

En guise de conclusion à ce chapitre, nous tenons à rappeler que ce travail est loin d'être exhaustif. Il est plutôt rivé sur les faiblesses majeures des élèves en compréhension et en expression écrites, en arabe et en français, tant au plan cognitif qu'au plan morphosyntaxique et lexical. Avec les élèves de la EB8, nous avons constaté des failles importantes au niveau des stratégies de la lecture et de la compréhension d'un texte. Avec les élèves de la EB7, nous avons escompté un survol des incorrections morphosyntaxiques commises dans les deux secteurs, public et privé. Or, nous aimerons préciser que nous aurions pu nous attarder davantage sur les erreurs linguistiques en évoquant aussi les interférences dans l'emploi de la négation et de l'interrogation ou bien certaines confusions orthographiques, mais nous avons trouvé que la liste paraîtra interminable et empiétera sur notre objectif primordial. Pour nous, il était hors question d'affiner les différentes propositions de didactique intégrée sans avoir, au préalable, tenu compte des motifs de l'incompréhension langagière et des mobiles conduisant à l'incorrection.

Cette étude nous a dès lors permis de déceler les mécanismes mentaux qui président à ces erreurs; elle constitue en quelque sorte le socle sur lequel reposera, par la suite, des activités qui remédient à cette situation de conflit langagier et ce par le biais d'exercices de

métacognition qui aiguïsent le sens de la remise en question de l'expression en français chez l'apprenant. C'est en nous interrogeant sur le pourquoi de la systématization de ces formes calquées sur le français que nous pouvons répondre au comment y remédier.

Enfin, la réalité du terrain, parsemé de failles et de difficultés nous incite à prendre compte de l'ambition démesurée de notre projet : jeter une passerelle entre deux langues « à acquérir » en vue d'optimiser l'apprentissage de l'apprenant libanais et le sensibiliser à la logique inhérente à chacune d'elles.

Chapitre 3: L'étude pilote

Afin de colmater la brèche entre l'arabe et le français, nous sommes partie de la sémiotique textuelle qui apparaît d'emblée comme une opportunité de rapprochement et de familiarisation entre les deux langues envisagées dans cette étude, tout en tenant en ligne de compte le *a priori* psycholinguistique et sociolinguistique de l'élève. Le matériel pédagogique que nous proposerons a été conçu dans un esprit unificateur entre les deux langues à partir d'un ensemble de textes. Leur exploration est amorcée à partir de la notion d'intégration à plusieurs niveaux : cognitif, métacognitif et linguistique : aux stratégies de lecture et de compréhension proposées viennent s'adosser des activités métalinguistiques qui sensibilisent l'apprenant à la logique inhérente aux deux systèmes linguistiques en question. Les séquences ainsi élaborées, tentent de montrer que les textes relevant des deux langues d'apprentissage constituent un même noyau signifiant. Ainsi, les extraits choisis s'inscrivent dans un échafaudage sémantico-syntaxique propice au genre journalistique et à la nouvelle en tant que genres littéraires présents dans les manuels scolaires et que l'enseignant a été enclin à scruter dans le cadre d'une analyse contrastive. L'harmonisation a été également au niveau de l'approche adoptée, à savoir la perspective actionnelle. Ce choix sera justifié et explicité avant la présentation du contenu et de la progression des séquences pédagogiques.

1. La perspective actionnelle : perspective possible d'harmonisation

La perspective actionnelle est une approche prônée par le Cadre Européen et centrée sur la notion de « tâche ». Le CECR la définit explicitement dans le deuxième chapitre comme suit :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (2001, 15).

L'apprenant est alors un acteur social engagé aussi bien dans des systèmes de langue que dans des contextes sociaux. En accomplissant une multitude de tâches, langagières et/ou non langagières, il aboutit à un résultat concret : grâce à un pilotage par la tâche, cet acteur a un but à atteindre ou une situation-problème à résoudre. Il devient dès lors actif et plus engagé parce que l'apprentissage commence à prendre sens à ses yeux.

Dans cette optique, les activités à proposer doivent être intrinsèquement liées aux activités sociales que cet élève a ou aura à accomplir en société. En d'autres termes, il s'agit de recréer dans la classe l'environnement quotidien de l'apprenant. C'est ainsi que celui-ci s'avère de plus en plus conscient de la dimension fonctionnelle de la langue à apprendre, d'autant plus que ce qu'il apprend peut être immédiatement transposé ou réinvesti en dehors du cadre restreint de l'école. Donc, les tâches ou les activités, telles qu'elles sont conçues par le CECR, sont « *l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier.* » (2001 : 121). Les différentes facettes de la langue se mêlent au sein de ces actions : les compétences linguistiques qui consistent à réfléchir sur la langue, les compétences sociolinguistiques qui favorisent l'ouverture culturelle et enfin les compétences pragmatiques qui correspondent au travail cognitif implicite.

C'est donc une approche qui semble s'accorder le mieux au contexte que nous avons défini dans les chapitres précédents. Pourquoi avoir privilégié cette approche à son « ancêtre », l'approche communicationnelle ? Les travaux de Robert et Rosen (2010 : 15-16) traçant l'évolution de l'une à l'autre semblent le mieux répondre à notre question. En effet, les figures synthétiques qu'ils proposent montrent comment le changement de paradigme s'est opéré de la communication à l'action :

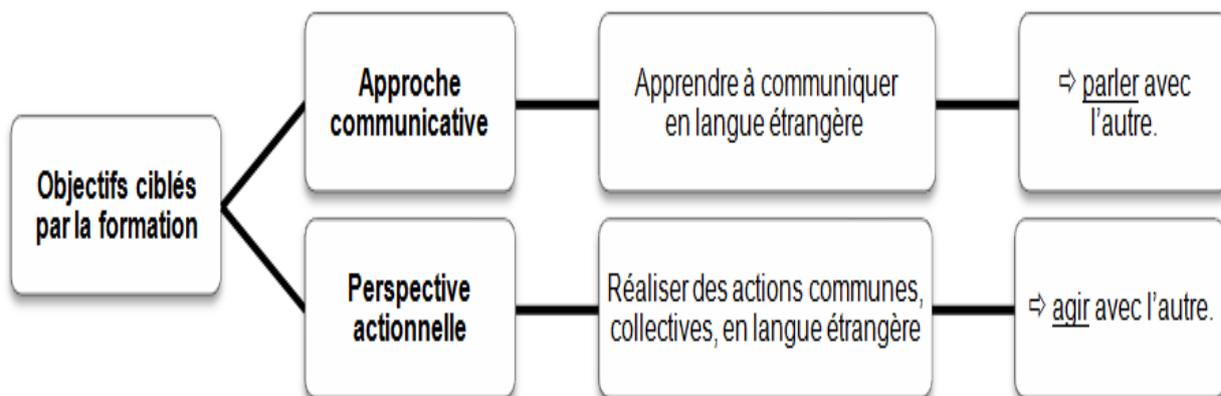


Figure 1 : Les objectifs ciblés par la formation

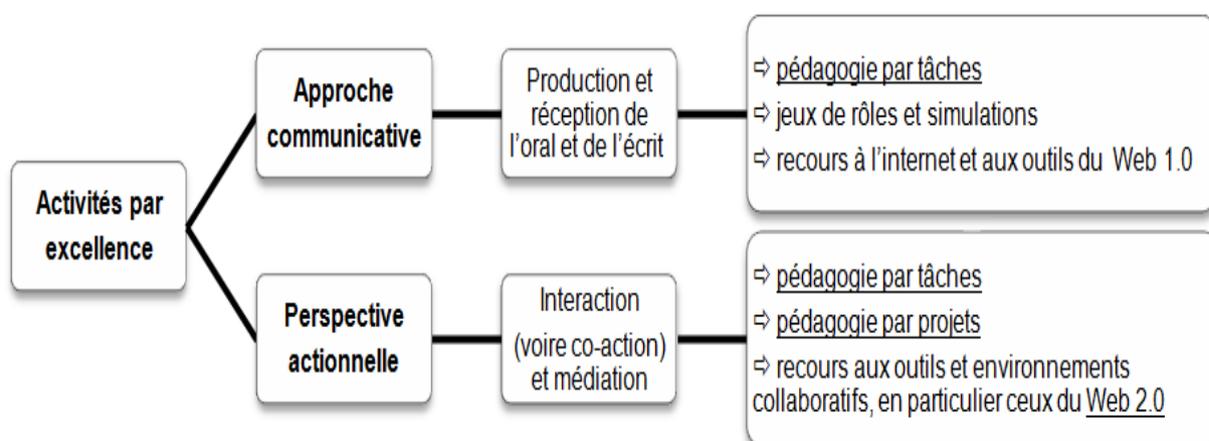


Figure 2 : Les activités

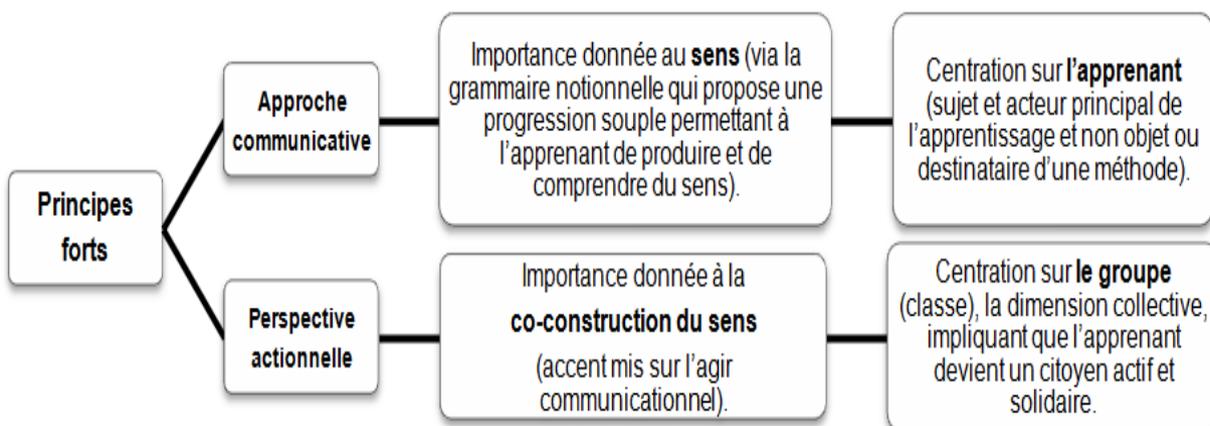


Figure 3 : Les principes forts des deux approches

Par le biais de la communication, l'apprenant n'est pas uniquement amené à parler avec l'autre, mais aussi et surtout à agir avec l'autre dans le contexte scolaire et social. La centration sur le groupe et cette insistance d'agir avec les autres se traduisent par une finalité collective, réelle et qui n'est pas simulée.

Dans ce type d'apprentissage, l'apprenant est pleinement concerné dans sa pratique de la langue : en ayant des tâches à réaliser, il s'investit dans le projet, et par conséquent dans l'apprentissage et il comprend que la série de micro-tâches exécutées était au service de cette tâche finale.

Pour toutes ces raisons que nous venons d'évoquer, il nous semble que c'est une perspective qui pourrait pallier aux difficultés recensées chez nos élèves en les motivant et en les engageant davantage dans le processus d'apprentissage.

Nous allons présenter ci-après l'autre concept théorique sur lequel nous nous sommes basée dans la conception de nos séquences didactiques : les genres textuels.

2. Justification du choix du genre comme entrée didactique

L'entrée choisie dans l'élaboration des séquences didactiques est l'entrée par genre textuel. Elle aurait pu être thématique ou typologique, mais nous avons considéré que le genre textuel présente des régularités de forme propices à la convergence. En outre, c'est une entrée plus générale que le type dans la mesure où un genre comme le journal pourrait englober différents types de discours tels que l'informatif dans les brèves, le narratif dans les faits divers, l'argumentatif dans l'éditorial, etc. D'autre part, elle nous paraît mieux ciblée que le thème qui contiendrait davantage une convergence lexicale. Nous sommes donc partie de la conviction que le genre est non seulement une unité d'enseignement, mais aussi un outil qui agit sur le processus d'apprentissage. Comme le pensent Dolz et Schneuwly (2004), c'est un véritable instrument pour le développement de trois types de « capacités langagières ».

Précisons que notre concept de genre se base sur les travaux de Bakhtine et de Bronckart. En effet, selon Bakhtine quand nous communiquons, notre énoncé s'inscrit dans un genre ; à travers le langage, le locuteur possède une intention d'interaction vers un interlocuteur dans une situation qui présuppose une « *attitude responsive active* ». Il considère donc que l'action

de la langue se réalise par l'utilisation des genres disponibles dans une formation sociale donnée : ce sont des types d'énoncés relativement stables et omniprésents dans les activités humaines et construits historiquement et socialement. Ces genres sont dotés de trois caractéristiques fondamentales à savoir le contenu thématique, le style et la construction compositionnelle.

De son côté, Bronckart préfère parler de genre textuel parce qu'il considère que ce sont les textes qui sont organisés en genres. Dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif, ce chercheur développe l'idée selon laquelle ces genres sont des constructions historiques qui sont perpétuellement modifiées puisque les questions socio-communicatives évoluent. Ce qui revient à dire que ce ne sont pas des formes fixes. (Bronckart, 1997). Le texte est ainsi conçu comme une unité communicative ou interactive globale. C'est en fait une unité d'agir langagier : elle transmet un message organisé et cherche à produire un effet de cohérence sur le destinataire, dans un espace donné à un temps particulier. Il existe donc différentes façons d'agir langagier, c'est pourquoi l'auteur préfère parler de "genres textuels" et non de « genres du discours ». Il conclut que tous les textes appartiennent à un genre, qu'ils partagent en commun des propriétés génériques mais qu'ils diffèrent parfois par certaines caractéristiques uniques qui résultent du choix du producteur en fonction de sa situation de production particulière.

Ce bref aperçu explique pour quelle raison nous avons opté pour cette entrée : le genre constitue une unité de base d'enseignement susceptible d'amener l'apprenant à maîtriser les situations de communication. En travaillant en classes de langues sous la perspective de genres textuels fait partie des instruments les plus efficaces pour donner du sens à l'enseignement-apprentissage d'une langue.

3. Articulation des séquences

Nous tenons à expliciter, dans un premier temps, l'architecture commune aux deux séquences³³ préparées en français avant d'entrer dans les détails de leur contenu. En effet, chaque séquence est introduite par une présentation globale dans laquelle sont précisés le but, le projet final, la mise en situation, les tâches à accomplir ainsi que les répercussions d'un tel

³³ La préparation détaillée se trouve dans l'annexe.

travail sur l'élève dans les différentes compétences. (En lecture, en écriture, en compréhension et en communication orales).

Suivent ensuite les différentes unités qui se caractérisent par une progression en spirale et cohérente. Chaque unité se présente selon le modèle suivant :

- Titre de l'unité
- Matériel
- Préparation à l'apprentissage et mise en situation
- Déroulement des tâches
- Travail de fixation
- Objectivation des tâches
- Réinvestissement

Chaque unité tend à englober autant que possible les quatre compétences et à travailler en corrélation avec l'objectif, une notion grammaticale donnée. Les activités proposées sont variées et non répétitives. Elles placent à chaque fois l'apprenant dans une situation de réflexion et d'engagement. Nous retrouvons également dans chacune des deux séquences une évaluation formative et une concrétisation du produit final.

Notons finalement que toute la préparation est rédigée à la première personne du singulier pour que l'enseignant soit conscient de chaque étape à entamer avec ses élèves.

3. 1. Les grandes pistes de la préparation en français

Il est temps de commencer par la présentation de la première séquence conçue pour la classe de EB7 et visant la maîtrise d'un genre courant et faisant partie de notre quotidien, le journal. C'est un genre qui place l'apprenant dans une situation authentique de communication.

En effet, suite à un travail qui a duré presque un mois dans les deux langues, les apprenants de cette classe ont élaboré un journal scolaire. Ils étaient toujours impliqués dans la conception du produit attendu du début de la séquence jusqu'à sa fin ; ils savaient ce qu'ils allaient faire, comment et pourquoi. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point plus tard.

La séquence est formée de cinq unités agencées comme suit :

- Je découvre les composantes de la Une.
- J'étudie l'importance du titre d'un article
- Je découvre le plan d'un article (La pyramide inversée)
- Je découvre la silhouette d'un article de presse informatif
- Je fais la connaissance de l'interview

Dans un tableau illustratif, nous détaillerons le contenu de chaque unité à part, ses grandes lignes et son esprit. Nous ferons un arrêt, si le besoin se fait sentir, pour mettre en relief une activité donnée ou insister sur une démarche pertinente. Le lecteur sera invité à lire en parallèle la préparation intégrale, présentée dans l'annexe.

Unité 1 : Je découvre les composantes de la Une	
Déroulement des tâches	Activités proposées/ fiches
Mise en situation: rappel des fonctions de la Une et de ses composantes telles qu'elles ont été abordées en arabe.	
<p>1. Distribution de journaux libanais arabes et francophones : manipulation libre et remarques orales sur leur forme (rubrique, format, images, etc.)</p> <p>2. Distribution de <i>l'Orient le jour Junior</i> (familiarisation avec un journal mensuel)</p>	<p>Pour les rubriques (notion vue en arabe) :</p> <p>1. travail de fixation qui consiste à associer le titre d'un article à la rubrique qui lui correspond.</p> <p>2. pour la familiarisation avec le genre, lecture d'un article court de <i>L'Orient le Jour Junior</i> et présentation de son contenu</p>
Arrêt sur la Une et analyse des divergences et des convergences :	Expression orale : donner la parole aux élèves pour s'exprimer.
Nomination des composantes par confrontation entre les termes en arabe et les termes en français	<ul style="list-style-type: none"> - Colorier chacune des composantes de la Une avec une couleur. - Reconstitution de Unes découpées et

	justification du critère de choix. - Remplir une grille (le nom du journal, sa place, etc.) [activité facultative] - Mots croisés rappelant et fixant les termes appris.
--	--

Nous pouvons remarquer que cette première étape a permis aux élèves de s'exprimer oralement à plusieurs reprises ; elle leur a également offert l'occasion de se familiariser avec le monde de la presse à partir d'activités ludiques et motivantes. C'est une unité qui pourrait être considérée comme une phase de sensibilisation au genre en question, ceci expliquerait en quelque sorte l'absence d'un travail d'écriture ou l'abord d'une notion grammaticale.

En didactique intégrée, nous avons réussi à mettre dans les mains des élèves des journaux arabes et francophones pour les sensibiliser aux convergences du genre. Nous nous sommes également basée sur leur connaissance des rubriques en arabe pour passer immédiatement à un travail de rappel/fixation, ce qui constitue un gain de temps. Enfin, nous avons attiré l'attention des élèves sur l'équivalence terminologique des composantes de la Une.

Unité 2 : J'étudie l'importance du titre d'un article	
Déroulement des tâches	Activités proposées/ fiches
Mise en situation: 1. Précision des fonctions d'un titre. 2. Dédution de la différence entre titre incitatif et titre informatif.	
Distribution de deux journaux parus le même jour (l'un en arabe, l'autre en français) : copie de quatre titres de la Une. Comparaison de titres (lequel fait écho à un autre)	Souligner les verbes conjugués

Distinguer une phrase verbale d'une phrase nominale en arabe et en français et reformulation de la règle.	
Distinguer les titres incitatifs des titres informatifs	Titres de Unes à classer dans un tableau
Travail de fixation	<ul style="list-style-type: none"> - Faire correspondre le titre à l'article - Titrer des articles et les confronter aux originaux. - Traduire des titres faciles de l'arabe en français et les nominaliser.

Notion(s) grammaticale(s) abordée(s)
La phrase verbale et la phrase nominale : distinction et transformation

Cette unité a permis aux apprenants de prendre conscience des caractéristiques des titres dans les deux langues et d'être impliqués dans la lecture des articles. En outre, à travers un retour sur une notion traitée antérieurement en arabe, nous avons abordé une notion grammaticale, celle des phrases verbales et non verbales dans les deux systèmes linguistiques en présence. L'élève a lui-même reformulé la règle et à partir du travail de confrontation entre les titres relevés, il a pu comprendre que la terminologie est pareille mais le concept est différent.

Avec un niveau plus avancé, nous aurions pu exploiter les titres des Unes pour identifier certaines figures de style ou analyser le jeu sur les mots communs aux deux langues.

Unité 3 : Je découvre le plan d'un article	
Déroulement des tâches	Activités proposées/ fiches
Mise en situation: 1. Rappel de la structure d'un article	

(chapeau, titre, sous titre, attaque, chute, illustration...).	
2. Rappel des 5 W (déjà vu en arabe)	
Distribution de deux articles traitant du même sujet, l'un en arabe et l'autre en français (portant sur la mort de Paul Walker) Comme entrée, s'arrêter sur le titre et la photo et faire une comparaison.	Repasser en couleur les composantes de l'article : chapeau, titre, surtitre,...
Lecture de l'article en arabe	Compléter la grille en arabe (où ? quand ?...)
1. Lecture de l'article en français et écoute des remarques et des différences ou ressemblances à relever. 2. Explication de l'importance des paroles rapportées dans un article. 3. Dédution de la structure : comment elle est appelée en arabe et comment la traduire en français (pyramide inversée).	1. Remplir la grille des 5W en français. 2. Baliser des informations secondaires (sans rapport direct avec l'événement majeur) afin de visualiser leur place dans l'article. 3. Repérage des paroles rapportées.
Aborder une notion grammaticale	
Travail de fixation	1. Diviser la classe en groupes et leur donner des articles courts à lire : chaque groupe passe et répond à six questions de la classe. (pour voir s'ils vont poser les questions pertinentes, les 5 w)

Travail d'écriture/ou activité de production écrite	Notion(s) grammaticale(s) abordée(s)
	Réinvestissement linguistique : Les reprises nominales et lexicales : à relever dans le texte et à préciser leur importance.

Réinvestissement : Rédaction de la dépêche à partir des réponses données et confrontation avec l'original.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Transformer l'article en dépêche. 2. Rédiger un article à partir d'un reportage audio-visuel (Aline Lahoud participant à The Voice) 3. Transformer l'article paru dans l'Orient Le jour sur Lahoud en une brève. 	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lire des brèves et souligner les reprises. 2. Travailler la voix active/passive (facultatif).

C'est une unité complète qui montre comment nous pouvons articuler les différentes compétences et leur donner du sens. Elle a motivé les élèves parce que les articles choisis traitaient de l'actualité.

La première phase a énormément conforté les élèves : en leur proposant la brève en arabe, nous leur avons facilité la compréhension de l'article en français. De plus, en remplissant la grille dans les deux langues, ils se sont rendu compte des convergences de l'écriture journalistique (quant à l'importance des déictiques et leur relation avec le paratexte). Par conséquent, ils ont saisi implicitement qu'ils disposent d'une certaine stratégie de lecture en arabe, transférable en français.

Sur le plan de la production écrite, nous remarquons la progression adoptée avec les élèves, allant de la reformulation et de la manipulation d'un genre journalistique à la rédaction d'un article. La langue s'avère dès lors comme un jeu dans lequel l'élève est appelé à réinvestir concrètement ses connaissances.

Nous tenons également à noter l'importance des supports authentiques exploités dans la motivation des apprenants et leur implication dans les tâches à accomplir.

Unité 4 : Je déduis les caractéristiques du fait divers

Déroutement des tâches	Activités proposées/ fiches
<p>Mise en situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel des différentes rubriques. - Distribution d'une fiche contenant plusieurs faits divers courts. - Préciser l'intention de l'auteur et reformuler une définition de ce sous-genre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulation d'une définition du fait divers
<p>Déroutement des tâches :</p> <p>1. Distribution de la fiche 2 et lecture des articles pour dégager les caractéristiques d'un fait divers.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compléter le tableau de la fiche 2 (temps, lieu, personnage, événement) et compléter le texte qui suit pour faire la synthèse des caractéristiques d'un fait divers. - Comme prolongement, leur proposer deux faits divers à qui nous avons omis un élément. Aux élèves de le compléter pour avoir un article qui répond au 5 W.
<p>2. Distinguer objectivité et subjectivité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leur proposer des titres de faits divers et leur demander de préciser si le journaliste donne son avis ou non et de souligner les termes qui justifient la réponse (termes neutres ou subjectifs). - Suite à une synthèse sur ce point, leur proposer un titre objectif et leur demander de le rendre subjectif et un autre pour faire le travail inverse.

Travail d'écriture/ou activité de production écrite	Notion(s) grammaticale(s) abordée(s)
	Réinvestissement linguistique : leur proposer un fait divers avec des verbes entre parenthèses, à l'infinitif. A eux de les conjuguer au temps qui convient. (les temps du passé : passé composé, plus-que-parfait)
Réinvestissement : Rédaction d'un fait divers à partir de titres proposés et de critères de réussite.	

En continuité avec l'unité précédente, nous nous sommes arrêtée sur un sous-genre qui motive les élèves : le fait divers. En effet, ces derniers se trouvaient face à un récit court, souvent insolite, et rédigé avec des phrases simples. Dès lors, le complexe de ne pas le comprendre s'est estompé progressivement. Au cours de cette unité, nous avons repris avec eux la notion des 5W et nous les avons surtout incités à reformuler des synthèses relatives à ce mode d'écriture suite à des observations. Ce travail de déduction est à notre avis une étape fondamentale dans la mesure où il permet à l'élève de conscientiser son apprentissage. Nous étions étonnée de voir que les élèves arrivaient à réaliser les tâches sans grande difficulté. Nous avons donc décidé de foncer davantage et d'introduire la notion d'objectivité et de subjectivité. Sans rentrer dans les détails des modalisateurs, affectifs et évaluatifs, nous leur avons proposé des titres et à eux de les classer en justifiant leur réponse. Les élèves ont compris indirectement que les adjectifs qui expriment un jugement de valeur ou un sentiment constituaient des indices de subjectivité.

Le réinvestissement linguistique s'est opéré au niveau de la conjugaison. Nous leur avons demandé de conjuguer les verbes d'un fait divers au temps convenable. Le professeur a réalisé des faiblesses à ce niveau, relatives au participe passé et à l'accord. Il a réexpliqué la leçon et leur a proposé d'autres faits divers comme travail d'application et de remédiation.

Enfin, le réinvestissement au niveau de la production écrite a tenu compte des remarques données dans la partie précédente. Nous avons alors distribué aux élèves une fiche qui les guide pas à pas dans leur production, leur permettant de mener à bien leur travail.

A Hariri 3, vu le niveau des élèves, nous leur avons proposé un passage narratif et nous leur avons demandé de le transformer en fait divers. Nous avons ainsi obtenu à travers ce travail de manipulation des procédés linguistiques de petits passages amusants qui traduisaient la maîtrise de ce sous-genre.

Unité 5 : Je découvre la silhouette d'un article de presse informatif	
Déroulement des tâches	Activités proposées/ fiches
Mise en situation : distribution d'une fiche et explication des caractéristiques du type informatif	
Distribution de l'article « Falafel »	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repasser en couleur les composantes de l'article. 2. Dédire l'importance de chaque élément.
La phase « avant lecture ».	Je leur fais remplir une grille sur ce qu'ils savent au sujet de falafel, (ce que je sais) et ce qu'ils aimeraient savoir (phrases sous forme de questions).
La phase de la lecture du texte : lecture, reformulation et explication.	
Travail de synthèse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schématisation du texte (un schéma à compléter). 2. Compléter la dernière grille de la fiche précédente « ce que j'ai appris ». 3. « Rappel de texte » activité consistant à faire passer quelques élèves pour qu'ils reprennent les grandes idées du texte. Les autres élèves auront une fiche d'évaluation pour juger de la qualité du rappel.

Travail d'écriture/ou activité de production écrite	Notion(s) grammaticale(s) abordée(s)
	L'énonciation Les substituts Les marqueurs La neutralité dans le lexique
	L'emprunt des mots et leur francisation (à partir du mot « relooké », sensibiliser les élèves à ce phénomène de plus en plus en vogue.
	1. Souligner les verbes conjugués et déduire le temps et le mode dominants. (le présent) 2. Les phrases simples et les phrases complexes (facultatif).
Réinvestissement 1. Travail de schématisation de quelques articles. 2. Collecte d'informations sur le Koala et le pois chiche et rédaction d'un article informatif.	

Au cours de cette unité, nous avons fait une mise au point sur un type déjà vu dans les classes précédentes. Mais, cette fois-ci, les activités proposées (avant la lecture de l'article et lors de sa lecture) ont permis d'un côté d'impliquer les élèves dans les tâches et de les doter de certaines stratégies de lecture leur permettant de comprendre un énoncé et d'être plus sensible à sa cohérence. Lors de la phase d'objectivation, ils étaient appelés à déduire les caractéristiques du type et à le comparer à l'arabe. Ils ont vite réalisé que les convergences étaient importantes. Certains ont même avoué avoir traduit les indices de l'arabe en français et cela a bien réussi parce qu'ils arrivaient à illustrer leurs réponses par des exemples de l'article. Nous pouvons nous rendre compte dès lors du progrès réalisé à ce niveau et qui n'est qu'une preuve de la réussite de la démarche adoptée.

En expression écrite, nous étions conscients du fait que nos élèves seraient incapables de rédiger un texte informatif cohérent du premier coup. Nous avons alors proposé dans un premier lieu des articles à schématiser afin de mieux les entraîner. Dans un second temps, nous leur avons nous-mêmes passé des articles portant sur le Koala et le pois chiche. En les divisant en groupes, nous avons reparti le travail. Chacun avait à reformuler une partie et le professeur était toujours présent pour les guider et les aider à reformuler les phrases et non pas à les recopier. Suite à une mise en commun, nous avons pu obtenir des articles informatifs clairs et concis.

Nous aimerions noter également, l'importance que nous avons accordée au travail de groupes, cette « habitude » qui était complètement négligée auparavant.

En conclusion à cette première séquence en français, nous tenons à rappeler que cette préparation a énormément pris en considération la situation des élèves, leurs faiblesses et leurs centres d'intérêt. La multiplicité des activités variées et ludiques, le continuel va-et-vient entre la L1 et la L2 ont largement conforté les élèves et les ont amenés à conscientiser davantage ce qu'ils apprenaient. La grammaire textuelle, les activités de productions écrites ainsi que les étapes du déroulement des tâches ont joué un rôle déterminant dans l'évolution des élèves et ont influencé leur représentation de la langue française qui s'est avérée « plus amusante » comme l'a exprimé un des élèves.

3.2 Les grandes lignes de la séquence préparée en arabe

Nous avons coordonné avec les enseignants d'arabe pour réussir à mettre en place la DI. Suite à plusieurs séances de concertation et de réflexion, nous avons posé les objectifs à atteindre en enseignant la presse à nos élèves de la EB7. Dans un premier temps, ils ont surtout voulu accorder de l'importance au type informatif qui domine dans ce genre et qui le caractérise. Ils n'avaient pas pensé aux éléments du paratexte, à la structure de l'article, et n'avaient jamais envisagé d'exploiter des faits divers ou des interviews. En leur proposant par la suite les objectifs fixés en français, ils étaient enthousiastes à voir comment faire un travail parallèle. C'est alors que nous avons fait, en commun, une planification de la séquence qu'ils ont par la suite développée et préparée en écho avec la nôtre. En effet, presque la même démarche a été adoptée pour les cinq unités. Chaque unité commence par une précision du support ou matériel. Elle est suivie d'une préparation à l'apprentissage ou une mise en

situation. Par la suite, nous retrouvons le déroulement des tâches. Comme en français, les enseignants ont conçu des fiches qui appellent les apprenants à accomplir des mini-tâches avant d'arriver à la tâche finale.

Dans un tableau, nous présenterons les objectifs, les supports et les activités proposées ainsi que le déroulement de chaque unité.

الوحدة الأولى: التّعريف إلى الصحافة ومكونات الصحيفة (الأعمدة، الصفحة الرئيسية)			
المستندات:	النشاطات:	الأهداف:	سير الدرس:
- صحف لبنانية - جرائد /مجلات	- ملء الجدول	- التّعريف إلى مكونات الصحيفة في الصحافة المكتوبة.	- توزيع المجلات والصحف على المجموعات والطلب إليهم تبيان الفرق بينها (الشكل، الإصدار،...) - التوقف عند الصحف، لاستكشافها وملء جدول باسم الصحيفة وعناوين الصفحات التي تحتويها. - مناقشة الفروقات والقواسم المشتركة: إفراح الفرصة للتلميذ (تعزيزاً للتعبير الشفهي) ليتحدث عن ملاحظاته حول عدد الصفحات في صحيفتين مختلفتين، عن الحجم، عن تراتبية المواضيع، عن الصور والتعليقات... - كتابة خلاصة على الدفتر لتعريف المقالة الصحفية.
مجلة الأمّن مجلة العربيّ الصغير	قراءة مقال وعرض شفهي لخلاصته. -استنتاج الخانة التي ينتمي إليها العنوان	- توزيع أعداد مختلفة من مجلة فتي الأمن ومجلة العربيّ الصغير، وإعداد بطاقة تعريف: اسم المجلة، تاريخ إصدارها، العدد، السعر، الفئة العمرية التي تتوجه إليها... - تحديد مواضيع الصفحات والتوصّل إلى خلاصة مفادها أنّ لكلّ مجلة هويّتها الخاصة. - قراءة مقال مختار من خانة تسهويهم، وتوضيح سبب الاختيار وتقديم المحتوى شفهيّاً. -ترسيخ مفهوم الخانات من خلال نشاطين: الأول: إعلان عناوين يقوم التلامذة بتحديد الخانة التي يمكن أن تندرج تحتها تلك العناوين	

<p><u>الثاني</u>: تقسيم الصف إلى مجموعات تقوم كل منها بانتقاء بعض العناوين لتطرحها على بقية المجموعات لاستكشاف موضوع الصفحة التي تشتمب عليها.</p>			
<p>تحديد أهمية الصفحة الرئيسية والتحدث عن مكوناتها: تشبه جسم الإنسان: فهناك في أعلى الصفحة الرأس والأذن و بعدها في الوسط هناك البطن وفي الاسفل القدم.</p> <p>في الرأس نجد " المانشيت " = العنوان الرئيسي المكتوب بخط سميك.</p> <p>يمكن أن تتألف الأذن من إعلانات أو أي جملة أو عنوان يردنا الى صفحة داخل الجريدة لمعرفة التفاصيل.</p> <p>البطن هو صورة ومواضيع أخرى + وأحياناً فهرس.</p> <p>استجواب التلامذة حول شكل الصفحة الرئيسية من خلال الصحف الموجودة بين أيديهم.</p> <ul style="list-style-type: none"> • هناك بطاقة تعريف (أو هوية الصحيفة: اسمها، سعرها، العدد، التاريخ...) • هل هناك فهرس؟ • هل هناك إعلانات في الصفحة الأولى؟ • ما أهمية الصورة في هذه الصفحة؟ هل هي نفسها في الصحيفتين؟ 	<p>- التعرف إلى أهمية الصفحة الرئيسية.</p>		
<p>في قلم تلوين، وضع دائرة حول العنوان العريض (المانشيت)، وتلوين الأذن بلون آخر، وتسطير الفهرس بلون آخر.</p>		<p>تمييز مكونات الصفحة الرئيسية.</p>	
<p>النشاط الأخير، قص الصفحة الرئيسية وطلب إعادة ترتيبها مع الشرح. كيفية التعرف إلى إعادة ترتيبها.</p> <p>حث التلامذة على صياغة خلاصة شاملة وكتابتها على الدفتر.</p>		<p>إعادة ترتيب الصفحة الرئيسية.</p>	

Nous devons noter de prime abord que le lancement de cette séquence en arabe s'est fait deux semaines avant l'application de la séquence en français. Nous avons jugé bon de familiariser les élèves à ce genre, en leur montrant qu'il est assez large et comprend les magazines, les revues, les journaux, etc. Les enseignants ont voulu faire certaines activités qui seront par la suite reprises en français. Nous n'avons pas trouvé d'inconvénient à cela,

parce que chaque langue possède ses propres caractéristiques, sa propre culture et l'élève aura peut-être à faire le même travail, mais ne découvrira pas à chaque fois les mêmes éléments.

Notre objectif primordial était d'harmoniser la démarche et de travailler en commun des notions et des concepts convergents. A travers cette première unité, l'élève est devenu plus sensible à l'importance de la presse, un support authentique omniprésent dans notre vie quotidienne.

الوحدة الثانية: دراسة عناوين الصحف.			
المستندات	النشاطات	الأهداف	سير الدرس :
عناوين صحف		تمييز العنوان الإبلاغي من العنوان الجذاب.	تحضير المتعلم: تحديد هدف الحصّة وهو دراسة العناوين وطرح أسئلة حول أهميّة العنوان في الصحيفة (إعطاء معلومات، إثارة القارئ، جذبه...).
عناوين مقسّمة إلى مجموعتين.			توزيع المستند الأول وقراءة العناوين. استنتاج المعيار المعتمد لتصنيف العناوين: (الفرق بين عناوين المجموعة الأولى وعناوين المجموعة الثانية). محادثة حول العناوين الأكثر جاذبيّة وتوضيح السبب. كتابة خلاصة على الدفتر: يمكن لعناوين الصحف أن تكون إبلاغية أو غامضة. العنوان الإبلاغي يحرص على نقل معلومة بطريقة مقتضبة والعنوان الغامض يعمل على جذب القارئ وإثارة فضوله.
تمييز نوع الكلمة الأولى من كلّ جملة. ملء جدول (إعراب)	تعريف الجملة الاسميّة والجملة الفعليّة .		في اللّغة، شرح درس الجملة الاسميّة والجملة الفعليّة من خلال أسئلة موجهة تسمح للمتعلّم باستخلاص القاعدة أو المفهوم: - حوِّق الكلمة الأولى من كلّ جملة. - بم بدأت كلّ جملة باسم أم بفعل؟ - ماذا تقترح أن نسمّي الجمل التي تبدأ باسم؟ والجمل التي تبدأ بفعل؟ في الجمل الفعليّة: طرح أسئلة استقرائيّة على التلاميذ لاستنتاج

<p>دلالة صيغة المضارع في العناوين (هل تدلّ على الحاضر؟ ← نستعمل المضارع للتأكيد على أنّ الخبر جديد وحديث.) تعميق المفهوم من خلال تبديل موقع الفعل وتبيين الفرق في المعنى: " سلام يتمسك بصلاحيّة توزيع الحقائق " . - أين وقع الفعل؟ بعد الاسم - ضع الفعل في أوّل الجملة: "يتمسك سلام..." - ما الفرق في المعنى؟ في الجمل الاسميّة: ملء جدول لتحديد ما إذا كانت الجمل تبدأ بمبتدأ أو خبر (شبه جملة ...) كتابة خلاصة شاملة</p>			
<p>تطبيق: توزيع 4 مقالات قصيرة وعنوانها ثمّ مقابلها بالعناوين الحقيقيّة للتأكد من أنّ التلامذة قد استوعبوا خصائص العنوان الصّحفيّ.</p>		<p>عنوان مقالات</p>	

A travers cette deuxième unité, nous avons essentiellement voulu développer une activité métalinguistique concernant la phrase verbale et la phrase nominale. Au lieu de proposer aux élèves une série de phrases sans qu'elles aient un cadre ou un contexte, nous avons réussi à leur montrer où nous retrouvons ces phrases. La leçon de grammaire fait sens à leurs yeux et à partir de ce document authentique, l'enseignant a pu approfondir la notion en leur montrant que le fait de commencer la phrase par un verbe n'a pas le même impact que de la commencer avec un nom. Il leur a montré qu'il s'agit d'un choix fait par l'énonciateur : bien qu'il n'y ait pas une différence lexicale, le journaliste cherche à mettre en relief le sujet de l'action ou l'action elle-même. En outre, il leur a proposé certains titres, en leur demandant de voir s'ils sont introduits par un verbe ou un nom ; par la suite, il leur a demandé d'opérer certains déplacements pour leur faire comprendre qu'il ne faudrait pas tomber dans le piège et avoir une réponse hâtive et les a incités ainsi à mieux réfléchir sur le sens de la phrase et sur son noyau.

" أمام المستشفيات : يكون الأحياء. "

← بماذا تبدأ هذه الجملة؟
← هل بالإمكان نقلها؟
← ما الجملة التي نحصل عليها؟
← هذه إذا جملة فعلية

Il nous reste à dire qu'au passage, l'enseignant s'est arrêté sur la valeur du « مضارع » dans les titres, une remarque qu'on ne retrouve pas dans les manuels de grammaire arabe. Il les a, de même, conduits à se rendre compte que ce temps peut parfois être utilisé pour exprimer une action achevée dans le passé.

Bref, cette unité, si simple en apparence, place l'apprenant dans une situation de manipulation et de contextualisation de la langue, et l'entraîne à réfléchir sur son fonctionnement.

الوحدة الثالثة: التعرف الى بنية الهرم المقلوب			
المستندات:	النشاطات:	الأهداف:	سير الدرس:
مقال "شومخر يحارب الالتهاب الرئوي"		التعرف الى بنية الهرم المقلوب. استنتاج خصائص الكتابة الصحفية.	تحضير المتعلم: تحديد هدف الحصّة وهو دراسة بنية المقال الصحفي وتذكير التلامذة بأنه على المقال الصحفي أن يجيب عن خمسة أسئلة وهي: من؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ كيف/لماذا؟
	ملء الجدول: الإجابة عن الأسئلة الخمسة.		- توزيع المقال ودراسة العنوان: أهو إبلاغي أم جاذب؟ عن أي أسئلة يجيب؟ (من؟ شومخر / ماذا؟ يحارب الالتهاب الرئوي). - قراءة المقطع الأول، ثم توزيع النشاط 1 لملء الخانات الخمس (من؟ ماذا؟ متى...). لفت نظر التلاميذ إلى ظرف الزمان "الجمعة" والتعليل: كون الجريدة تصدر يوميًا، فهناك إشارة الى وقت حدوث الخبر من خلال ظرف زمان مثل: "منذ يومين، البارحة، أمس... كتابة الخلاصة 1:

<p>(énoncé ancré) ينقل المقال خبرًا جديدًا مرتبطًا بالحاضر.</p>			
<p>متابعة قراءة المقال كاملاً: - تسطير المعلومات المرتبطة بالخبر الأساسي باللون الأزرق. - تحديد المعلومات الثانوية (غير المتصلة بالخبر مباشرة) ووضعها بين قوسين. - استخراج الجمل التي تقدّم المزيد من التفاصيل حول موضوع "الالتهاب الرئوي" الذي يعاني منه مايكل. - استنتاج بنية المقال: الهرم المقلوب - خلاصة 2 يبدأ الصحفيّ مقاله بتقديم الخبر بشكل عامّ، ثمّ يفصّله: هذا ما يسمّى بالهرم المقلوب، وبهذه الطريقة يحصل القارئ على المعلومة كاملة، إذا أثار الموضوع اهتمامه يكمل القراءة للحصول على التفاصيل أمّا إن لم يهتمّ فيكون قد اطّلع على الخبر.</p>			
<p>في اللغة: مطالبة أحد التلاميذ بتذكير رفاقه بأسلوب الخطاب المباشر. - ملء الجدول (5 دقائق). خلاصة 3 لتأكيد الخبر، يلجأ الصحفيّ إلى نقل أقوال المسؤولين وأقوال الأصدقاء بحرفيتها لإضفاء مصداقية للخبر.</p>		<p>ملء جدول الخطاب المباشر (استخراج كلّ الجمل المنقولة بأسلوب الخطاب المباشر وتحويلها إلى خطاب غير مباشر.</p>	

<p>كتابة كلّ الكلمات التي تعود إلى شومخر و وضعها في خانة "من؟" (البطل الأسطوريّ السابق لسباقات فورمولا واحد الألمانيّ مايكل شوماخر، بطل العالم لسبع مرّات، مايكل، سائق فيراري السابق، "شومي")</p> <p>خلاصة 4</p> <p>التّوضيح للتّلاميذ أنّ هذا الأسلوب يسمح للصحّافيّ بتقديم معلومات أكثر عن هويّة الشّخص موضوع الخبر ويساعده على تفادي التّكرار.</p> <p>ويسمّى بالفرنسيّة Reprise</p>			
<p>- مطالبة التّلاميذ باستخراج ظروف الزّمان والمكان من النّصّ توصلاً إلى استنتاج مفاده أنّ كثرة ظروف الزّمان والمكان تعطي القارئ المعلومات بشكل أدقّ. (حرص الصحّافيّ على نقل الخبر بدقّة).</p> <p>- الإشارة إلى مفهوم "المعلوم والمجهول" من خلال أحد مقاطع المقال:</p> <p>1-تسطير كلّ الافعال الواردة في هذا المقطع.</p> <p>2- تحديد الفاعل.</p> <p>3- استنتاج أنّ هناك أفعالا معلومة وأخرى مجهولة. وأنّ الافعال المجهولة تسلّط الضّوء على الحدث بحدّ ذاته. ففي هذا المقال، يهّم القارئ أن يعرف مثلاً ما الإجراءات التي اتّخذت عند وقوع الحادث وهو نقل شومخر إلى المشفى وليس "من" قام بذلك.</p>			
<p>خلاصة شاملة: مطالبة كلّ تلميذ بتوضيح ميزة من ميزات بنية الهرم المقلوب والكتابة الصحّافيّة وإدراج الإجابات الصحيحة على اللّوح.</p> <p>- تقديم المعلومة كاملة في المقطع الأوّل (والاجابة بذلك عن الأسئلة الخمسة).</p> <p>- نقل بصيغة الخطاب المباشر ما يقوله الأخصائيّون أو الأقارب والأصدقاء.</p>			

<p>- استخدام الألقاب لتفادي التكرار وإعطاء معلومات إضافية حول هوية المعني بالخبر.</p> <p>- استخدام ظروف الزمان والمكان لتحديد موقع الحدث.</p> <p>- استخدام الأفعال المجهولة لتسليط الضوء على الحدث لا على فاعل الحدث.</p>			
<p>إعادة توظيف لغوية</p> <p>- اقتراح أنشطة لترسيخ مفهوم المعلوم والمجهول. (تقسيم الصف إلى مجموعتين والطلب إلى كل مجموعة كتابة مقال للتحدث عن مباراة مدرسية في كرة القدم على أن تستخدم المجموعة الأولى صيغة المجهول فيما تستخدم المجموعة الثانية صيغة المعلوم ("أقيمت أمس، على ملعب مدرستنا، مباراة في كرة القدم. فتح الملعب الأخضر...")</p>		<p>تحديد الأفعال المعلوم والمجهولة.</p>	
<p>- كتابة مقال ("يرفضون أن يكون جاستن بيبر جارهم") من خلال الجدول (يمكن تنفيذ هذا النشاط فريقاً بحيث لا يتجاوز أعضاء الفريق 3 تلامذة).</p> <p>- عرض شفهي بعمل كل فريق فيما تهتم بقية الفرق بتقديم الملاحظات حول ما جاء في العرض.</p> <p>- توزيع المقال الأصلي ومقابلته بمقالات التلاميذ وإجراء نقاش حول نقاط التشابه والاختلاف.</p>		<p>إعادة كتابة مقال من خلال جدول.</p>	

Notons d'emblée que dans certaines fiches distribuées aux élèves, nous avons noté la notion ou le mot en arabe et en français comme par exemple dans les tableaux des 5W ou dans celui du style direct :

Tableau 1 :

كيف/لماذا؟ (comment?/pourquoi?)	(où?) أين؟	متى؟ (quand?)	(quoi?) ماذا؟	(qui?) من؟

Tableau 2 :

من يقولها (énonciateur)	فعل القول (introducteur)	الجملة المنقولة بأسلوب الخطاب énoncé au style direct المباشر
صحيفة بيلا	أضافت	"لم يعد الالتهاب ... الملاحظات

Nous avons considéré que c'est une manière de décloisonner les disciplines en montrant à l'apprenant qu'il s'agit bel et bien de notions présentes dans les deux langues et que le va-et-vient pourrait être dans les deux sens et non seulement de la L2 vers la L1. C'est également une manière qui pourrait aider certains élèves en difficulté à se fixer les notions. En effet, lors de nos observations de classe, nous avons constaté que parfois les élèves confondent le « quoi » et le « qui », ou autres. Nous nous sommes donc mis d'accord avec les enseignants d'arabe pour faire passer de la sorte leur équivalent à travers cette fiche.

De surcroît, au niveau de cette troisième unité, nous voyons comment la démarche déductive aide l'apprenant à comprendre chaque caractéristique à part, à travers une tâche bien précise à accomplir. Il n'est plus question désormais d'une lecture/explication, ni d'une explication par questions/réponses. Individuellement ou en groupe, tous les élèves sont impliqués dans le travail. Et suite à chaque tâche, ils font une mise au point ou une synthèse. C'est ainsi qu'ils comprennent la finalité de ce qu'ils ont fait et c'est ainsi qu'ils construisent leur savoir. L'acquisition de ce savoir et sa fixation se traduisent par la dernière activité d'écriture proposée où ils auront à rédiger un article court à partir des 5 W et de quelques détails et où ils auront à s'évaluer les uns les autres. Ce travail a été en outre guidé par une fiche qui leur rappelle étape par étape les critères à respecter lors de la rédaction de l'article.

كيف تكتب مقالةً صحفيةً؟

*أتبع هذه التّعليمات خطوةً تلوَ الأخرى لتحصل على مقالةٍ صحفيةٍ حسنة:

- 1- ضع تصميمًا لمقالتك.
- 2- اكتب مقالتك متّبعًا التّصميم الذي وضعته.
- 3- الفقرة الأولى: أجب عن هذه الأسئلة في الجُمْل القليلة الأولى:
من؟
ماذا؟
متى؟
أين؟
لماذا؟
- 4- اجذب انتباه القراء باستخدام الجُمْل الممهّدة بسؤالٍ أو بفكرةٍ غير متوقّعة.
- 5- الآن، قدّم التّفاصيل، و لتكن الأفكار حسنة عبر إيراد اقتباس أو اثنين ممّن تجري مِقابلتهم.
استخدم ضمائر الغائب. و كن موضوعيًا. استخدم أفعال الحركة لإثارة اهتمام القارئ حول ما يحدث.
- 6- الحاشية: اذكر في النّهاية اسم كاتب المقالة: بقلم:.....
- 7- صحّح مقالتك و غيّر ما يلزم تغييره.
- 8- راجع مقالتك مجدّدًا لتقويم العمل.

pyramide inversée هيكلية الهرم المعكوس:

لكتابة المقالة الصحافية تُعتمد هيكلية الهرم المعكوس المبيّن أدناه.
المعلومات الأكثر أهميّة تُدرج في مقدّمة المقالة ، ثم تليها المعلومات التي تقلّ عنها أهميّة، انتهاءً بالمعلومة التي تقلّ عمّا سبقها كلّ من حيث الأهميّة.



Enfin, évoquons l'importance que nous accordons à la grammaire textuelle. A travers cette unité, nous avons montré comment l'enseignant pourrait exploiter plusieurs notions grammaticales et comment il pourrait aider l'élève à comprendre leur fonctionnement et leur fonction. En EB7, l'élève doit être capable de comprendre le « pourquoi » et non seulement le « comment » et c'était un des buts de cette unité. Celle-ci, d'ailleurs, a été suivie d'une autre qui n'est qu'un prolongement et qui traite des faits divers. L'enseignant leur a suggéré une série de faits amusants et courts. Il a abordé avec eux la notion de chronologie et a fait une révision de la structure de la pyramide inversée. Il leur a par la suite proposé quelques titres de contes et leur a demandé de les transformer en faits divers. Nous signalons ci-dessous quelques titres :

تحويل قصة إلى منوعات واقتراح العناوين التالية:

1- أخرجها من بطن الذئب: (ليلي والذئب)

2- أحيها الأمير بقبلة: (الأميرة النائمة)

3- حذاء يعيد الأمير إلى حبيبته (سندريلا)

الوحدة الرابعة : التعرف إلى النمط التفسيري			
المستندات:	النشاطات:	الأهداف:	سير الدرس:
مجموعة مقالات من "فتى الأمن" و"العربي الصغير"		التعرف إلى النمط التفسيري واستنتاج خصائصه.	تحضير المتعلم (تمهيد): -توضيح هدف الحصة وهو دراسة النمط التفسيري من خلال مجموعة مقالات تتناول مواضيع علمية. -التوضيح أنّ هذه المواضيع تكون مبسطة وأسلوبها يسهل فهم الموضوع.
	ماذا أعلم؟		- على اللوح، كتابة عنوان المقال وتوزيع النشاط الذي يستعين به التلاميذ لتحديد ما يعرفونه عن الموضوع وتعيين الأسئلة التي يودون أن يجيب عنها المقال. - مناقشة أبرز ما كتبه التلاميذ في الخانتين.
نصّ "الحمضيات"			توزيع المقال ودراسة أهم مكونات المقال العلمي: - عنوان عام يطرح موضوع المقال. - عناوين فرعية تسهل على القارئ فهم المقال. - مقدمة تعرف بالحمضيات.
	التصميم		- قراءة المقال كاملاً (قراءة جهريّة بالتناوب) مع تسطير المعلومات التي وردت في الخانة الأولى. (هل

<p>اقتصرت على معلومة واحدة أم أكثر؟)</p> <p>- الانتقال إلى الخانة الثانية واستيضاح كلّ تلميذ حول السؤال الذي طرحه في الخانة الثانية ثم استكشاف ما إن كان لهذا السؤال إجابة في المقال (نقاش وتفاعل التلامذة في هذه المرحلة مهم).</p> <p>- طلب صياغة الأسئلة التي أجاب عنها هذا المقال ثم وضع تصميم للمقالة.</p> <p>- ما هي الحمضيات؟</p> <p>- ما فوائدها؟</p> <p>- ما قيمتها الغذائية؟</p> <p>- ما مزاياها؟</p> <p>- وضع تصميم للنصّ من خلال الأسئلة المطروحة وبالإستعانة بالنشاط الثاني.</p> <p>- التوضيح أنّ هذه الطريقة تمكّن من ترسيخ المعلومات (وتدوين المهم).</p> <p>- تصحيح التصميم: جمل بسيطة أو كلمات.</p> <p>- اختيار تلميذين على الأقلّ لإعادة لعرض ما أورده المقال بعد التحضير لذلك لمدة 3 دقائق، فيما يلعب بقية التلامذة دور الحكم.</p> <p>- هل احترم بنية المقال؟</p> <p>- هل ذكر المهم فقط؟</p> <p>- هل أورد معلومات ثانوية؟</p> <p>- من الأفضل بين من قدّموا العرض ولماذا؟</p> <p>- خلاصة : ما الذي تعلمته؟</p>			
<p>استخلاص خصائص النمط التفسيري / الإبلاغي:</p> <p>ما هي برأيك ميزات هذا النمط؟</p> <p>- من حيث الحقل المعجمي والكلمات؟ أعط مثلاً لكلّ منها</p> <p>- من حيث الجمل (إنشائية؟ خبرية؟)</p> <p>- من حيث الأفعال (ماضية أم مضارعة، دالة على حالة أو على حركة؟)</p> <p>- ماهي علامات الوقف: (:) (" ") للتفسير</p>	<p>خصائص النمط التفسيري</p>		

تدوين الخصائص على اللوح.			
إعادة توظيف وتطبيق: طلب وضع تصميم للمقالات الأخرى.(تقسيم الصّف إلى أربع مجموعات، على كلّ منها قراءة مقال علمي ووضع مخطّط له وتقديمه شفهيًا).		تطبيق	
في إطار التحضير لجريدة المدرسة، كتابة مقال علمي حول نوع من الخضار ونوع من الحيوانات: 1- تقسيم الصّف إلى مجموعات. 2- توزيع مقالات تتحدّث عن الرّمان والبيّغاء. 3-وضع تصميم ثمّ كتابة المقال.		كتابة مقال تفسيري	
مشاهدة تقرير بعنوان "تحذيرات من خطورة التّبديل المناخيّ في لبنان" ومدّته دقيقتان وخمس عشرة ثانية. - نقاش حول المحتوى : مشاهدة ثانية لتعداد الأشخاص الذين استُجوبوا حول الموضوع، تحديد مهنتهم... - مشاهدة ثالثة لاستنتاج الأسئلة التي يطرحها التّحقيق وتدوين رؤوس أقلام. - تقويم العمل ومشاهدة أخيرة لكتابة أو تلخيص الإجابات. - الطّلب إلى كلّ مجموعة بصوغ سؤال مع جوابه ثمّ الاتّفاق على تراتبيّة الأسئلة بعد التّصحيح. -عمل فرديّ: كتابة مقدّمة للمقابلة.		تحويل تحقيق علمي إلى مقابلة علمية.	وسيلة سمعيّة بصرية: تحقيق لقناة الجزيرة

Cette dernière unité est la plus dense. Elle a duré plus d'une semaine parce que les élèves ont trouvé des difficultés dans la reformulation et avaient du mal à retrouver les informations essentielles et les distinguer de celles secondaires. De plus, les articles devenaient de plus en plus longs et traitaient de sujets scientifiques. Pourtant, nous ne pourrions les blâmer parce que nous ne devrions pas perdre de vue que toute l'approche était complètement nouvelle et il leur fallait un peu de temps pour s'y mettre. Dans les unités précédentes, ils étaient plus à l'aise parce qu'elles n'étaient pas tellement chargées et n'exigeaient pas autant d'effort de reconstruction. Or, vers la fin de la séquence, il fallait faire un pas en avant et mettre en place des ateliers d'écriture qui les appellent à faire des résumés et à reformuler des passages. Mais étant souvent habitués à recopier des réponses et des extraits, il leur était évidemment difficile de changer d'attitude ou de stratégie de travail. Ceci a donc nécessité un grand effort de la part de l'enseignant qui intervenait souvent pour remettre les élèves sur les rails.

En ce qui concerne le document sonore, nous avons coordonné avec le professeur de géographie pour qu'il explique aux élèves les raisons du changement climatique et ses conséquences sur la planète et discute avec eux de la gravité de ce problème au Liban. Ce travail a largement facilité la compréhension du reportage télévisé et a indirectement guidé les élèves à déduire les questions et les réponses. Quand il fallait par la suite proposer un ordre aux questions (qui se poseront à un écologiste), les élèves devaient réinvestir leur connaissance dans la planification et comprendre que l'interview tient par sa cohérence, et qu'on pourra par exemple commencer par les causes puis exposer les conséquences. Pour nous, cette activité était capitale, parce qu'elle a nécessité un réinvestissement d'une série de notions.

3.3 Le produit final : un journal scolaire intitulé « *Le Confluent* »

Suite à l'application de ces deux séquences, nous avons réussi à créer un journal scolaire pour la classe de la EB7³⁴. Après avoir rédigé une série d'articles au cours des séquences, il fallait les éditer sous des rubriques, ajouter d'autres et choisir un nom au journal et un slogan ou une manchette. Le professeur de français a écouté les différentes suggestions des élèves et leur a précisé qu'ils devraient proposer un nom qui traduirait la rencontre entre deux langues. Certains ont suggéré le nom « rencontre », d'autres « carrefour ». Mais, un des élèves a dit en plaisantant « ملتقى النهرين », faisant référence à une région libanaise ; c'est alors que le professeur a eu l'idée de leur insuffler le mot « confluent ». Amusés par ce tour d'humour, ils ont accepté ce nom.

Comme titre en manchette au journal, un des élèves a repris l'un des titres de *L'Orient le Jour Junior* (qu'il avait eu au début de la séquence) « Il est si bon de rire » et a proposé « Il est si bon d'étudier le français ». L'enseignant lui a demandé de choisir un autre verbe, il a donc dit « Il est si bon d'écrire ». Mais d'autres élèves voulaient mettre en valeur leur école ou leur classe. Suite à plusieurs concertations, ils se sont mis d'accord sur la manchette « Sous la plume des élèves du Lycée Jamil Rawas ».

Pour l'agencement des rubriques, nous n'avons pas voulu diviser le journal en deux, une partie pour les articles rédigés en arabe et une autre pour ceux en français. Nous avons opté pour un mélange qui traduirait d'une manière ou d'une autre le décloisonnement.

³⁴ Quelques pages du journal se trouvent en annexe

Après une page consacrée au sommaire et une autre à l'éditorial (que le professeur de français a rédigé), nous voyons défiler les articles dans l'ordre suivant :

- Sous la rubrique « Ici et ailleurs », nous lisons l'article sur Aline Lahoud participant à *The Voice France* et l'article en arabe sur Justin Bieber rédigé à partir des 5W.
- Sous la rubrique « Environnement », nous retrouvons l'interview faite à partir du reportage d'Al Jazira.
- Sous la rubrique « Patrimoine », nous lisons un article sur une région libanaise « Ras el Maten », article rédigé en collaboration avec le professeur d'histoire.
- Sous la rubrique « Profil santé », nous trouvons un article en arabe sur la grenade et un article en français sur le pois chiche.
- Sous la rubrique « Nature », il y a un article en français sur le Koala et un en arabe sur le perroquet.
- Sous la rubrique « Pastiches », nous lisons en arabe un conte transposé en fait divers et en français un fait divers.
- Sous la rubrique « Culture », nous retrouvons les deux nouvelles qui ont gagné le premier prix au concours-nouvelle en EB8.
- Sous la rubrique « Chanson du mois » nous lisons les paroles de la chanson d'Indila « Dernière danse » que l'enseignant de français leur a fait écouter.
- Sous la rubrique « Recette », les élèves ont écrit, en français, la recette des truffes à partir d'une émission. C'est un travail supplémentaire fait durant les ateliers d'écriture. Les élèves ont regardé une vidéo montrant comment préparer les truffes et l'ont transposée en texte.

Voici en bref le contenu du journal de Rawas, un journal scolaire pour la première fois, travaillé en coordination avec les professeurs de langue et en collaboration avec les professeurs des autres disciplines.

A Hariri 3, ils avaient déjà un journal scolaire. Et lors de l'application de la DI (en avril/mai), le journal était déjà passé à l'imprimerie. C'est pourquoi, aucun article rédigé au cours des unités n'y est apparu. Mais pour la fiabilité de la recherche, nous ferons part de quelques articles dans l'annexe et dans le chapitre suivant pour comparer les deux échantillons.

En outre, le degré de réussite de ce projet sera étudié dans le chapitre suivant en analysant les résultats de l'évaluation formative, faite au cours de l'application de la séquence.

3.4 La nouvelle à chute en EB8

Nous sommes partie de la conviction qu'un sous-genre comme la nouvelle à chute est mieux exploitable en classe que le roman policier, module proposé dans le manuel du CRDP. En effet, au lieu de travailler avec les élèves la narration à partir d'extraits mutilés, nous avons pensé qu'il serait plus intéressant d'aborder la narratologie à travers des textes intégraux. Nous avons alors opté pour ce sous-genre parce que la brièveté de la nouvelle accroche les élèves qui ont du mal à aborder des textes longs. Souvent riche de non-dits et d'implicites, c'est un puissant moteur de discussion. C'est également un bon déclencheur d'écriture.

Comme nous venons de le faire pour la presse, nous exposerons *grosso modo* notre préparation, formée elle aussi de cinq séquences :

- Unité 1 : Je découvre la silhouette d'une nouvelle à chute par comparaison (arabe/français) ;
- Unité 2 : J'identifie le schéma narratif d'une nouvelle à chute ;
- Unité 3 : J'explore un texte polysémique ;
- Unité 4 : Je m'interroge sur les mécanismes de lecture/ j'apprends à construire un sens ;
- Unité 5 : J'utilise mes connaissances sur la nouvelle à chute pour planifier et rédiger mon récit.

Unité 1 : Je découvre la silhouette d'une nouvelle à chute par comparaison (arabe/français).	
Déroulement des tâches	Activités proposées/ fiches
Mise en situation - Faire un remue-méninge sur les connaissances de la nouvelle (en arabe).	

<ul style="list-style-type: none"> - Rappel de ce qui est essentiel pour qu'une histoire se tienne. - Rappel des caractéristiques de la nouvelle en arabe. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Raconter une nouvelle. - Citer les caractéristiques de la nouvelle en arabe et noter ces éléments au tableau. - Faire lire le projet préparé sur power point concernant la nouvelle à chute (Annexe). - En groupe de 3, déceler les points communs et les points divergents. 	<ul style="list-style-type: none"> - En groupe de 3, raconter en français des nouvelles qu'ils ont lues ou étudiées en arabe. - Power point
<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de <i>Erreur fatale</i> de Frédéric Brown. - Faire passer un court métrage. 	<p>Pour leur donner envie de lire, leur lire une nouvelle et leur montrer un court métrage. (« La parure » ou « cauchemar en jaune »)</p>
<p>Distribution d'une nouvelle avec une fiche de lecture, à la lire et à présenter oralement en classe.</p>	<p>Fiche de lecture à compléter.</p>

Dans cette unité, la confrontation de ce sous- genre en français et en arabe a permis aux élèves de comprendre que, même s'il n'existe pas en tant que tel dans la culture arabe, il partage avec « la nouvelle » (الاقصوصة) des caractéristiques communes en rapport avec sa structure, avec le nombre des personnages, le cadre spatio-temporel, etc. C'est notamment une phase de sensibilisation qui donne l'occasion aux apprenants de prendre la parole pour raconter des faits et se rappeler des caractéristiques de ce genre en arabe. Ainsi, à travers cette confrontation, nous les avons aidés à partir de leurs acquis en langue arabe et nous les avons rassurés en leur montrant qu'ils possèdent déjà des connaissances qui leur faciliteront l'apprentissage de ce sous-genre en L2. C'est une attitude capitale à développer chez eux et à

systématiser explicitement. Enfin, l'objectif primordial des deux courts métrages et de la nouvelle « Erreur fatale » étaient de donner envie aux élèves de lire.

Unité 2 : j'identifie le schéma narratif d'une nouvelle à chute	
Déroulement des tâches	Activités proposées/ fiches
<ul style="list-style-type: none"> - Rappel des éléments du schéma narratif. (lecture d'une fiche) - Affichage au tableau des dessins. 	<p>A partir des dessins, reconstruction d'une histoire ayant pour titre « <i>Histoire impossible</i> ». (émission d'hypothèses de lecture)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de la première phrase de la nouvelle « <i>Histoire impossible</i> », arrêt et proposition de suite possible. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Division du texte par partie, lecture et question de compréhension générale. - Discussion autour de la chute (pourquoi est-elle humoristique ?) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Distribution de la Fiche 2. - Discussion sur le contenu du texte. - Distribution du schéma narratif. 	<ul style="list-style-type: none"> - colorier le texte : la SI en jaune, l'EP en vert, les péripéties en bleu et la chute en rouge.) - compléter le schéma par des phrases concises (résumé).
<p>L'objectivation de la tâche (Le schéma t'aide à mieux comprendre le texte ? à le visualiser ?...)</p>	
<p>Prolongement</p>	
<p>Activité métalinguistique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partant du mot « fauteuil » qui apparaît à la dernière ligne de la nouvelle, demander de donner des synonymes. - Prendre deux à deux les termes proposés et dégager leurs traits

	distinctifs, (opération de commutation). Exemple : - Une fois les traits pertinents dégagés, établir une grille et à la compléter.
Evaluation formative	

Travail d'écriture/ou activité de production écrite	Notion(s) grammaticale(s) abordée(s)
<ul style="list-style-type: none"> - réécrire les phrases de la nouvelle pour obtenir une « histoire possible ». - continuer les phrases en imaginant d'autres situations. 	
	Réécrire le texte aux temps du récit (imparfait/passé simple) et dire si l'effet est le même.

Au cours de cette première partie de l'unité, nous avons veillé à mettre les assises du schéma narratif à partir d'un texte très facile (niveau EB6) pour s'assurer que la notion était acquise. Nous avons impliqué de prime abord les élèves en leur proposant cinq dessins constituant une suite et nous avons stimulé leur imagination et leur curiosité. Nous leur avons ensuite proposé une fiche à compléter du schéma narratif, identique à celle de l'arabe. Les élèves se sont alors vite retrouvés.

D'autre part, l'activité métalinguistique portant sur le mot « fauteuil » et faisant appel à une « opération de commutation » constituait pour nous une importance primordiale. Puisée du livre de Roulet, elle a montré aux élèves comment ils peuvent définir un objet en le comparant à un autre et en ciblant ses traits. (Les images des différents sièges ont énormément facilité le travail). Partant de ce travail, nous avons également pu sensibiliser les élèves à la notion d'emprunts, en leur montrant comment « sofa », « canapé » et « pouf » existait en arabe, mais peut-être sans avoir toujours les mêmes traits caractéristiques qu'en

français. Nous avons notamment eu l'occasion de leur parler du mot « divan » qui est arabe et emprunté en français.

En dernier lieu, les activités de production écrite ont permis à l'apprenant de s'imprégner du texte. En ayant à le manipuler, à changer certaines phrases puis à le réécrire en respectant les temps du récit, les élèves ont fini par mémoriser certaines structures et certains termes. Notons qu'au cours de la dernière activité, les élèves se perdaient parfois puis se retrouvaient et justifiaient leur choix. L'enseignant s'est rendu alors compte que les élèves ne maîtrisaient ni la conjugaison, ni la valeur des temps. Il leur a donc proposé des fiches supplémentaires et a décidé de pointer ce problème à chaque fois qu'ils auront à traiter un texte.

Dans la deuxième partie de cette unité, les élèves étaient appelés à réinvestir leurs connaissances dans les deux langues pour restituer un texte puzzle.

Unité 2 (suite) : Je réinvestis mes connaissances dans les deux langues pour restituer un texte puzzle	
Déroulement des tâches	Activités proposées/ fiches
<p>Mise en situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel du schéma narratif et des indices permettant de délimiter ses composantes. - Comment remettre un texte un ordre (les moyens, les indices...). - Arrêt sur le titre « <i>Lucien</i> » et reformulation d'hypothèse de lecture. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Restituer le texte puzzle en argumentant. - Distribution du texte en désordre, avec des passages en arabe et d'autres en français. (La situation finale sera omise au départ pour garder l'effet de surprise). 	<ul style="list-style-type: none"> - En groupe de 3, les élèves restituent le texte, et précisent l'indice sur lequel ils se sont basés pour passer d'une étape à une autre.

<ul style="list-style-type: none"> - Identification du personnage secondaire (sage-femme) et émission d'hypothèses. - Dévoilement de la SF et discussion sur la portée de la nouvelle. - Suggestion d'autres titres. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Lecture intégrale du texte d'origine. 	<ul style="list-style-type: none"> - Synthèse des indices ayant permis la reconstitution du texte en arabe et en français. - Précision des indices communs aux deux langues.
<p>Activité d'entraînement/ fixation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler la fiche qui leur propose des extraits en désordre à reconstituer.

Notion(s) grammaticale(s) abordée(s)

Activité métalinguistique

- Comparaison des passages traduits en arabe avec le texte original et émission de quelques remarques sur la structure de la phrase, sur les temps verbaux, etc. (s'intéresser particulièrement à la forme passive et son équivalent "نائب الفاعل")
- Ou bien traduire les passages en arabe, les comparer avec l'original et s'arrêter sur les différentes suggestions : pourquoi ils ont choisi ce mot ou ce temps verbal, etc.

L'objectif de cette activité consistait à inciter les élèves à prendre conscience d'un fait : le schéma narratif est commun à toutes les langues et pour savoir restituer un récit, il faut mettre en œuvre toutes les connaissances acquises dans les deux langues. Les passages en arabe ont

facilité aux élèves la compréhension du texte et les activités métalinguistiques ont permis de côtoyer les deux langues. C'est ainsi que la traduction des passages leur a accordé la possibilité d'«écouter» ce que dit le texte, et de veiller à l'unité du sens et à la fiabilité de la transposition des idées d'une langue à une autre.

Unité 3 : J'explore un texte polysémique	
Déroulement des tâches	Activités proposées/ fiches
Préparation à l'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> - parler des différents procédés utilisés par l'auteur pour surprendre son lecteur par une chute inattendue. - Faire le résumé du texte précédent et discuter des moyens ayant permis de tromper le lecteur. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Distribution de la nouvelle <i>Happy Meal</i> de Anna Gavalda sans les trois dernières phrases. - Lecture des passages et explication. - Suite à cette lecture, répondre à un questionnaire sans avoir le texte sous les yeux. - Précision d'être attentifs lors de cette première lecture, aux traits dominants des personnages principaux et à la nature de leur relation. - Distribution de la fiche 2. 	répondre aux questions de la fiche d'une manière brève. (mise en commun et correction).
<ul style="list-style-type: none"> - Distribution de la fiche 3. 	Fiche portant sur traits physiques du personnage féminin, à compléter à partir de

	quelques passages du texte.
- Leur donner maintenant les trois dernières phrases de la nouvelle et écouter leur réaction.	
- Leur faire comprendre pourquoi la chute était assez surprenante (termes polysémiques). - Retour au titre.	- Repérage de certaines expressions polysémiques. (l'expression « donner la main », qui a un sens figuré et son équivalent en arabe). - Repérage de quelques indices qui auront du nous prévenir qu'il s'agissait d'une jeune fille.
- Récapitulation des faux indices. - Les mener à comprendre l'importance du point de vue adopté.	A travers une fiche sur les points de vue, les mener à déceler les caractéristiques de chacun et son effet.

Travail d'écriture/ou activité de production écrite	Notion(s) grammaticale(s) abordée(s)
Ecrire un court récit en intégrant une expression imagée.	Identifier le sexe du parent : relire attentivement la nouvelle dans une chasse aux indices. (seul ce travail d'orthographe grammaticale pourra lever le doute et aucun autre indice). Relever le plus grand nombre d'accords possibles et faire à chaque fois la transformation au féminin pour justifier la réponse.

Cette unité constituait pour nous une sorte de défi. Le texte était long et les concepts à travailler avec les élèves, nouveaux. Donc, il fallait diviser le texte, proposer des fiches au fur et à mesure pour s'assurer de la compréhension de la nouvelle, avant d'aller plus loin et d'approfondir l'analyse : il était donc judicieux de faire une mise au point systématique pour faire passer le sens premier de la nouvelle dans ses grandes lignes. Les questionnaires étaient

également conçus de manière à permettre aux élèves de comprendre par la suite comment le narrateur a pu mener la chute.

En outre, à travers les textes choisis, nous avons pu montrer aux élèves l'importance du choix de point de vue, une notion narratologique jamais abordée dans les manuels. Pour cela, il était important d'expliquer cette leçon et de leur donner des fiches d'application où ils avaient à justifier pourquoi il s'agissait de tel ou tel point de vue, ou, dans une autre étape, d'identifier la focalisation. Nous avons accordé beaucoup d'importance à ces fiches, qui suivent chaque unité et où l'on retrouve de courts extraits et un objectif bien précis à faire acquérir aux élèves. Dans le cas de la focalisation, nous avons réussi plus ou moins à faire comprendre ce concept aux élèves parce que nous l'avons introduit précédemment en arabe.

Unité 4 : J'apprends à construire un sens	
Déroulement des tâches	Activités proposées/ fiches
<p>Préparation à l'apprentissage :</p> <p>Précision de l'objectif de l'unité : travailler trois textes qui nécessitent plus qu'une lecture et un effort d'interprétation pour être compris.</p>	
<p>Mise en situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le premier texte à travailler est intitulé « <i>Loup-garou</i> » : Leur montrer une image de cet animal et émettre des hypothèses de lecture. - Leur parler de la légende du loup-garou. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Faire lire le texte. - Ecouter leur impression face au texte. - Distribution de la fiche 2 b qui contient une série de questions/ réponses. - Faire une mise en commun : chacun propose son classement. Engager une discussion sur la pertinence du critère 	<p>Fiche 2b : regrouper les questions selon un critère bien déterminé. (qu'ils auront à préciser).</p>

retenu. (Le critère pourrait être le sujet des questions qui portent sur le loup ou sur le narrateur).	
<ul style="list-style-type: none"> - Deuxième étape : trouver un classement particulier. - Synthèse de cette activité à noter. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colorier le texte en attribuant une couleur par colonne. - Comme entraînement, compléter le tableau de la fiche 2b. (c'est une autre façon de comprendre le non-dit dans un texte).
<ul style="list-style-type: none"> - Passer au deuxième texte : « <i>Un martien</i> » : lire le texte. - Leur apprendre à effectuer des inférences. - Reformuler l'histoire à la lumière de cette inférence. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire le résumé, (un élève commence l'histoire et un autre continue le résumé et ainsi de suite). - « Chasse aux indices » : « <i>Où se trouve Félicien ?</i> » (déceler l'implicite).
<ul style="list-style-type: none"> - Travailler le troisième texte « <i>Robot</i> ». Le lire pour répondre cette fois-ci à la consigne suivante : pensez-vous que le robot existe ou non ? ou bien qui est le robot ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbaliser ce qui se passe au moment de la lecture d'un texte et à dire ce qu'ils ont pu retenir de cette série d'activité.

Travail d'écriture/ou activité de production écrite

- Trouver des questions implicites et explicites au texte « *Le martien* » (ce travail est en entraînement à une activité travaillée auparavant).
- Rédiger une lettre-réponse des parents.

Toute cette unité était conçue pour répondre à un besoin ressenti lors des observations de classe et de l'analyse du pré-test. A partir de ces trois textes, nous avons amené les élèves à reformuler leur intérêt en insistant sur le fait qu'un texte littéraire peut ne pas se donner du premier coup : La majorité des récits nécessite une lecture attentive et réfléchie. Nous les avons dès lors sensibilisés aux inférences à partir de textes faciles. Nous aurions pu, en grammaire, aborder le style direct et indirect (à partir du « *Loup garou* » et « *Robot* ») mais

nous avons voulu foncer dans un seul sens et développer avec les élèves une activité d'analyse à part entière. Ainsi, la convergence se place au niveau de l'harmonisation des démarches et au niveau des objectifs communs aux deux séquences. Notons que les élèves ont beaucoup apprécié ces textes ; ils n'ont pas eu un grand problème à les comprendre et se sont bien amusés à l'idée qu'un texte assez simple en apparence puisse cacher un autre sens. Lors du dernier débat, l'échange concernant l'identité du robot était très vif et réussi. Les élèves s'emportaient les uns sur les autres pour justifier leur point de vue ou convaincre les autres que leur réponse était correcte.

Unité 5 : j'utilise mes connaissances sur la nouvelle à chute pour planifier et rédiger mon récit	
Déroulement des tâches	Activités proposées/ fiches
Préparation à l'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> - Précision des étapes à suivre pour arriver au produit final. (plan, premier brouillon pour chaque étape à part, deuxième brouillon, finalisation de la production). - Evoquer les caractéristiques de la nouvelle à chute (récit bref, peu de personnages, un seul lieu, durée brève, situation initiale très rapide, chute inattendue,...). 	
Mise en situation : <ul style="list-style-type: none"> - Retour sur toutes les nouvelles travaillées en classe. - Reformuler les stratégies qui rendent la chute surprenante et cohérente (exagérer un événement, « oublier » un détail essentiel, recours aux termes polysémiques etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - compléter la fiche 1 (personnages, temps, lieu, point de vue, etc.) pour fixer davantage les caractéristiques de la nouvelle. (conscientisation).
<ul style="list-style-type: none"> - Distribution de la fiche 2 et recherche 	<ul style="list-style-type: none"> - La fiche 2 oblige l'apprenant à

d'idées.	faire un plan, à préciser le lieu, le temps et les personnages de l'histoire, etc.
- Présentation des plans : (correction du plan de la part du professeur à partir d'une grille d'évaluation).	
- Rédiger le brouillon de la nouvelle en travaillant chaque étape à part. - Choisir un titre accrocheur. - Saisir la nouvelle sur ordinateur lors de la séance d'informatique.	<u>Par exemple, pour la situation initiale :</u> - Préciser le temps verbal à utiliser. - Se référer aux fiches de planification et d'évaluation pour rédiger une situation initiale rapide qui fasse démarrer l'action. - relecture des fiches et écriture de la situation initiale. - Vérification de la construction de la phrase, des signes de ponctuation utilisés, etc.
- Evaluation du produit final à partir d'une grille d'évaluation	

La séquence portant sur la nouvelle s'est parachevée par un travail de production écrite. Nous nous sommes mis d'accord avec les enseignants d'arabe sur la démarche à adopter à chaque fois que les élèves auront à rédiger un texte. Le plan est une nécessité primordiale et non pas une option. Ce que nous avons relevé dans les copies des élèves lors de la recension des fautes montre que le problème se situait au niveau de la L1 et de la L2. En leur suggérant quelques contraintes d'écriture et en leur demandant des précisions sur tous les éléments de la production, nous avons réussi à impliquer et à orienter les élèves même les plus faibles. Nous leur avons également expliqué que c'était un concours et que la meilleure nouvelle apparaîtra dans le journal scolaire et aura un prix. Dans un premier temps, les élèves n'ont pas su respecter le plan établi. Ils ont par exemple précisé que le cadre de leur action sera l'école et en rédigeant, ils ont évoqué la forêt, ou bien que la nouvelle sera réaliste alors que la production obtenue relevait plutôt du genre policier. Le professeur attirait l'attention de ses élèves sur ces points et leur réexpliquait ce qu'est un plan et son importance pour la

cohérence du récit. Suite à plusieurs rectifications, les élèves ont réussi à rédiger des nouvelles amusantes et intéressantes, qui respectaient les règles du genre. Mais il faut tout de même savoir qu'ils souffraient d'un manque d'imagination et des difficultés à développer leurs idées. Ce travail leur a essentiellement permis de prendre conscience de l'importance de la planification et l'organisation des idées.

Reste à dire qu'au cours de cette séquence, l'enseignant a repris certaines notions déjà vues, en guise de révision et de fixation : par exemple, en parlant du plan de la nouvelle : il a fait un rappel du cours sur les connecteurs de temps et de lieu ; en étudiant les points de vue, il a révisé avec les élèves les temps du passé et leurs valeurs. Et pour que la séquence soit encore plus riche, nous lui avons suggéré les points suivants :

1- En grammaire

- Les principales fonctions grammaticales (sujet, COD, COI)
- Les CC de temps, de lieu et de manière
- Les subordonnées de temps, de manière (les subordonnées conjonctives de lieu)
- Les valeurs des temps de la narration (présent, passé simple, imparfait) et ceux du retour en arrière (les temps composés)

2- En vocabulaire

- Les synonymes (pour éviter la répétition des noms de personnages ou de lieu)

3- En orthographe

- L'accord du participe passé avec avoir (pour les participes passés des temps composés)

Nous n'avons pas conçu des fiches sur ces leçons parce que l'enseignant nous a dit qu'elles ont déjà été abordées au cours du premier trimestre, mais en les signalant, nous lui avons donné le choix de les revoir, de passer rapidement ou de s'arrêter sur telle ou telle notion selon le besoin de ses élèves.

3. 5 La nouvelle en arabe

Comme en français, l'enseignant d'arabe a conçu une séquence formée de cinq unités et partageant avec la séquence en français des objectifs communs. La même démarche de la planification des séquences pour la classe 7 évoquée ci-dessus a été adoptée. L'enseignant d'arabe s'est basé sur certains travaux d'Antoine Tohmé relatifs au genre et cela lui a permis

d'introduire des notions intéressantes que nous aurons l'occasion d'éclairer en exposant les unités.

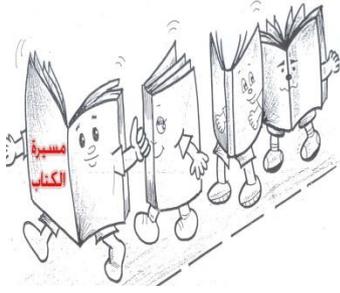
Comme nous l'avons fait ci-dessus, nous proposerons dans un tableau le fil conducteur de la séquence.

الوحدة الأولى: مدخل الى الأصوصة			
المستندات:	النشاطات:	الأهداف:	سير الدرس:
مستند قصصي مسموع: "المغترب الرائد".		فهم مستند مسموع	<p>التمهيد للمتعلّم:</p> <ul style="list-style-type: none"> - الفرق بين القصة والأصوصة من خلال توضيح مفهوم "التصغير". - شرح الفرق بين المثل الخرافي والأصوصة - أسئلة حول مطالعات المتعلمين.
	الإجابة عن الأسئلة حول المستند		<p>تحديد هدف الحصّة: الاستماع الى مستند قصصي وتحديد الآليّة:</p> <ul style="list-style-type: none"> - الإصغاء الأوّل الاستكشافي من دون تدوين رؤوس أقلام، يليه مناقشة. - الإصغاء الثاني: تدوين رؤوس أقلام وتوزيع النشاط. - الإصغاء الأخير: للتأكد من صحّة الإجابات. - تصحيح النشاط جماعياً. - استنتاج أبرز خصائص الأصوصة شفهيّاً.
"ورقة مطالعة"			<p>الحصّة الثانية (مطالعة):</p> <ul style="list-style-type: none"> - التوجّه إلى المكتبة لاستعارة قصص قصيرة. (وجوه وحكايات، روت لي الأيام (إميلي نصر الله)، سنضحك (زكريا تامر)... - اختيار قصة. - توزيع مستند: "ورقة مطالعة" وتوضيح سير العمل: (كلّ أسبوع يقدّم التلامذة أعمالهم. - كلّ أسبوع يقدّم فريق وجهاً من أوجه الأصوصة اللبنانيّة على أن نحصل في نهاية المطاف على "ألبوم القصة القصيرة في لبنان".

<p>- تقسيم الصّفّ إلى ثلاثة فرق:</p> <p>- الفريق الأوّل: مرحلة النّموّ (الكتاب المهجريّون) (1900-1925)</p> <p>- الفريق الثّاني : مرحلة النّضج الفنّي (1925-1950)</p> <p>- الفريق الثّالث : المرحلة الحديثة. (على أن تؤمّن لهم المراجع المساعدة بشكل أفضل للاستفادة من هذه الأبحاث).</p>			
<p>ابتكار أحداث قصّة قصيرة في نهاية المحور من وحي مطالعات المتعلّمين (أي بعد شهر تقريباً).</p>			

Cette première phase de sensibilisation et d'introduction au module nous a permis de faire un arrêt sur la terminologie relative au genre pour distinguer le récit de la nouvelle et la nouvelle du merveilleux. De plus, c'est à partir d'un support auditif que les élèves avaient à déceler les caractéristiques de la nouvelle. La fiche qui accompagnait l'écoute exigeait d'eux une concentration et une attention. En effet, nous avons tenu à introduire ce nouveau matériel parce que nous étions convaincue qu'il était temps de leur apprendre à écouter, à prendre des notes et à savoir comment trier une information. Bien que l'établissement ne soit pas équipé, nous avons personnellement ramenés de la maison un magnécassette pour faire cette activité.

D'autre part, lors de la deuxième séance, nous avons fait descendre les élèves à la bibliothèque qu'ils ne fréquentent que très rarement, et le professeur d'arabe leur a précisé le rayon où ils pourraient trouver des nouvelles ou des références sur la nouvelle libanaise. Chaque élève a choisi un livre et de retour en classe, l'enseignant leur a distribué la fiche de lecture (presque identique à celle du français) et leur a fixé les dates des exposés.



ورقة عمل للقصة

اسمي: _____

اسم القصة: _____

اسم الكاتب/المؤلف: _____

دار النشر / الإصدار: _____

عدد صفحات القصة: _____

توقعاتي قبل قراءة القصة: _____

بعد قراءتي القصة، أصبحت أعرف

عدد الشخصيات: _____

اسماء الشخصيات _____

بطل/أبطال القصة: _____

مكان حدوث القصة: _____

زمن حدوث القصة: _____

تلخيصي

L'importance de cette fiche est d'orienter l'élève au cours de sa lecture et de le rendre conscient des éléments essentiels qui constituent l'histoire. Cette fiche l'obligera à faire une lecture intelligente et réflexive pour connaître par conséquent « les ingrédients » d'une bonne nouvelle. En outre, lors de l'exposé oral, elle l'aidera à retrouver facilement les idées.

الوحدة الثانية: التعرف الى بنويّة القصة و خصائصها

المستندات:	النشاطات:	الأهداف:	سير الدرس:
نصّ "فارس الشّامي"			تحضير المتعلم : - عصف ذهنيّ حول بلاد الشّام يتبعها محادثة حول أهمّ أسباب الهجرة. - دراسة حواشي النصّ لطرح فرضيّات حول موضوعه ونوعه.
	ملء الجدول		- قراءة النصّ قراءة جهريّة يتخللها تفسير بعض الكلمات - استنتاج الفنّ الأدبيّ الذي ينتمي إليه النصّ.
الترسيمة	تطبيق الترسيمة	- التّعرف إلى عناصر القصة والبناء السردّي. - إدراك أهمّيّة التقاليد في المجتمع وكيفيّة التحرّر من بعضها.	- توزيع الترسّيمة والتذكير بأبرز عناصرها - وضع مخطّط لهذه القصة (عمل فريقيّ). - تصحيح العمل وتبرير كلّ عنصر على حدة. - تسليط الضّوء على أهمّيّة المؤشّرات الزّمنيّة الدّالة على السرد وتسطيرها في النصّ.
			- في اللغة : دراسة صيغة الأفعال ودور الحوار المباشر.
		استنتاج أهمّ خصائص القصة.	- صياغة إجابة حول النّمط السائد والنّمط المتداخل معه و تبيان مؤشّرات كلّ منهما. - كتابة الإجابة على اللّوح. - استنتاج أهمّ خصائص القصة القصيرة من خلال أبرز ما جاء في النصّ.
	كتابة حوار		أبعد من النصّ: 1- طرح بعض القضايا التي يعاني منها المراهق مع والديه: - السهر حتّى وقت متأخّر. - اختيار الرّفاق. - مسألة المصروف. - اختيار شريك الحياة. - الحرّيّة في اختيار مهنة المستقبل...

<p>2- اختيار إحدى هذه القضايا وإدارة النقاش بين التلامذة حولها (فريق يمثل الأهل يقابله فريق يمثل المراهقين) لتوضيح كيف يحاول كلّ منهم إقناع الآخر بوجهة نظره وبصوابها.</p>			
<p>إعادة توظيف:</p> <p>- وضع المخطّط السردّي وتحويق أدوات الرّبط ودراسة أهمّيّتها.</p> <p>- نشاط مراجعة أو دعم, توزيع نصوص قصيرة لإعادة ترتيبها.</p>		<p>وضع المخطّط السردّي.</p>	<p>"الصّبّي الأعرج</p>

Au cours de cette unité, l'élève avait à acquérir la notion de la chronologie et du schéma narratif. Dans une optique de convergence, nous avons tenu à proposer aux élèves le même schéma pour leur faire comprendre que les notions sont presque identiques dans toutes les langues et que seul le texte change au cours du passage d'une langue à l'autre. Nous avons considéré que l'élève habitué à une telle schématisation en L1 ferait directement le rapport avec la L2 et se sentirait plus en sécurité parce qu'il saurait qu'il s'agit bel et bien du même concept. Et c'est effectivement ce qui s'est passé lors de la séance en français. Deux ou trois élèves se sont écriés, étonnés « c'est comme en arabe ! ». Ils ont donc cherché la feuille (fiche) et ont commencé à voir quel était l'équivalent de tel ou tel mot en arabe. L'enseignant de français était ravi parce que ce sont les élèves qui avaient pris en charge l'explication du schéma en faisant la comparaison.

De surcroît, sur le plan socioculturel, nous avons voulu aborder avec les élèves des thèmes qui les touchent profondément en tant qu'adolescents et nous leur avons demandé de traiter - suite à des discussions recensant les sujets/problèmes avec les parents - un des sujets sous forme de dialogue. Ainsi, nous pensons que la dimension communicative du langage est pleinement remplie : l'élève parle de son vécu, et prend appui sur les notions abordées pour rendre son dialogue cohérent.

Enfin, comme en français, suite à chaque unité, nous retrouvons une série de textes courts portant sur l'objectif de l'unité. Ici, il s'agissait de faire un entraînement sur le schéma narratif qui cible également le résumé et sur l'importance des connecteurs logiques en reconstruisant des textes puzzle.

الوحدة الثالثة: دراسة تداخل السرد والوصف

المستندات:	النشاطات:	الأهداف:	سير الدرس:
نصّ "أم لطوف"			<p>تحضير المتعلم:</p> <ul style="list-style-type: none"> - عصف ذهنيّ حول كلمة "حماة" يليه نقاش حول أبرز المواضيع التي تختلف حولها الكنة والحماة. - دراسة حواشي النصّ والتّركيز على الصّورة.
إعادة ترتيب النصّ تطبيق حول صيغ الأفعال	<ul style="list-style-type: none"> - تبيان تداخل السرد والوصف في القصة - تحليل شخصية الشخصية الرئيسيّة وما تجسّده - تحديد صيغ الأفعال وتسويغ تواترها في النصّ 	<ul style="list-style-type: none"> - قراءة صامتة لتوضيح الفكرة الرئيسيّة التي يتمحور حولها النصّ (من الممكن أيضًا اقتراح النصّ بشكل غير منظمّ وعلى التّلامذة إعادة ترتيبه خلال مدّة 10 دقائق) - التوقّف عند بعض العبارات لاستنتاج المعنى من خلال سياق الجملة. - دراسة المقطع الأوّل الذي يهيمن عليه الوصف. - تحليل شخصية أمّ لطوف من خلال علاقتها مع ابنها وكنتها وزوجها. - يقسم الصّف إلى مجموعات لتحليل مغزى القصة. (طلب وضع مخطّط للقصة واعتباره تقييمًا تكوينيًا) 	
		<ul style="list-style-type: none"> - دراسة صيغة الأفعال 	<ul style="list-style-type: none"> - في اللغة : تحديد المقاطع الحوارية بين قوسين وتسطير الكلمات العاميّة واستنتاج وظيفة العاميّة. - دراسة صيغة الأفعال.
			<p>ما بعد النصّ</p> <ul style="list-style-type: none"> - الفرق بين نصّ "فارس الشاميّ" و أمّ لطوف" - اختيار موضوع جدليّ بين الكنة و الحماة وإجراء حوارا يبرز هذا الصراع.
	تطبيقات		<p>إعادة توظيف</p> <p>لترسيخ أهميّة تداخل الوصف والسرد نُقترح على التّلامذة بطاقة تقنيّة تتبعها تطبيقات.</p>

Cette unité a commencé par un travail de révision : les élèves étaient appelés à reconstruire un texte-puzzle. Le cours s'est ainsi déroulé selon une démarche déductive : les élèves avaient à justifier leurs réponses en évoquant essentiellement les temps et les connecteurs, les passages descriptifs et les passages narratifs, etc. L'enseignant d'arabe a alors induit les élèves à distinguer deux formes du passé : «ماضي ناجز» et «ماضي ناقص» qui correspondaient à l'imparfait et au passé simple. En effet, nous ne trouvons cette distinction dans aucun des manuels du CRDP ; pourtant, il s'agit d'un point capital à faire acquérir à l'apprenant ! D'ailleurs, après ce cours, les élèves ont dit au professeur de français qu'ils ont aujourd'hui travaillé avec le professeur d'arabe la valeur des temps. Bien que ne faisant pas partie de l'objectif de la séance, le professeur de français était bien ravi d'écouter les élèves parler des valeurs des temps ! Ainsi, en les lui donnant en arabe, il leur a demandé de lui préciser lequel correspondait au passé simple et lequel à l'imparfait et de justifier la réponse. Certains se sont trompés et d'autres ont directement donné la bonne réponse. L'enseignant leur a alors dit que bientôt ils reviendront sur ce point.

Sur le plan typologique, nous avons remarqué qu'en arabe, la majorité des extraits travaillés avec les élèves n'étaient pas purement narratifs et que souvent le narrateur introduisait de longs passages descriptifs, lui permettant d'éclairer certains aspects du personnage, de l'action, du cadre, ou autres. Nous avons donc tenu à faire remarquer ce point aux élèves, surtout qu'en français, cela n'est pas systématique. D'ailleurs dans les nouvelles à chute choisies, nous retrouvons très peu de passages descriptifs, parce que le narrateur cherche à condenser le plus possible l'action pour mieux surprendre son lecteur à la fin. En arabe, les passages descriptifs dans ce texte ont aidé les élèves à analyser le personnage principal en le rattachant aux autres personnages de l'histoire.

Sur le plan sémantique, nous avons incité les élèves à expliquer certaines expressions à partir du contexte. Au départ, l'enseignant a obtenu des réponses absurdes ou vagues. Mais au lieu de donner directement la bonne réponse, il a adopté une démarche déductive en leur demandant pourquoi ils avaient pensé à tel mot et en les guidant par des questions à savoir comment ils pouvaient déduire le sens d'un mot et à quel autre mot il fallait le rattacher.

Notons de surcroît que la discussion portant sur les points de convergence et de divergence entre le texte précédent et ce texte était très vive. Elle a prouvé à l'enseignant que les deux extraits étaient compris. Elle l'a de même encouragé à foncer dans l'analyse et à

demander aux élèves de réfléchir davantage sur le vrai personnage principal dans le texte de « *Im Latouf* ». D'abord intrigués, les élèves ne trouvaient aucune réponse à donner. L'enseignant a donc posé la question autrement en leur demandant de lui expliquer comment « le temps » pourrait être considéré comme étant le personnage principal. Et il a été étonné et enchanté d'écouter les élèves donnant des réponses très logiques !

Enfin, signalons que le sujet de la production écrite portant sur les disputes entre la belle-mère et sa belle-fille a largement amusé les élèves ! Preuve en est : toute la classe a rendu un travail bien développé !

الوحدة الرابعة : التعرف الى خصائص القصة القصيرة ذات الطابع الخارق والوصف			
المستندات	النشاطات	الأهداف	سير الدرس
نصّ "مطار الصّقيع"		قراءة قصّة قصيرة عليها الخيال والخارق.	تحضير المتعلم : - دراسة حواشي النصّ والتّوقّف عند العنوان وربطه بالصّور. - تدوين أبرز إجابات التّلامذة على اللّوح. - وقفة عند الصّور الثّلاث. - نشاط تعبير شفهيّ ممهّد للنّصّ: إجراء نقاش حول الدّول الكبرى التي تمتلك أسلحة دمار شامل وحول خطورة امتلاكها.
	ملء الجدول	إدراك أهميّة وجهة النّظر المعتمدة من الرّاوي من خلال دراسة أساليب الخطاب.	- قراءة النصّ وتلخيص ما فهمه التّلامذة من القصة. (هذا العمل يسمح بتصويب المسار، بالتأكّد ممّا فهمه التّلامذة وممّا ينبغي إعادة شرحه). - ملء خانات الجدول وترك خانة "الزّمان" على أن تُملأ لاحقاً. - تحديد الشّخصيّة الرّئيسة وهي الرّاوي نفسه: كلّ ما يسرد هو من وجهة نظره هو، وهي وجهة نظر داخلية تمهّد للنّهاية: كلّ ما يجري حلم).
	تطبيقات حول وجهة النّظر "		- مناقشة النّشاط وتصحيحه. - تفصيل كلّ نقطة على حدة. - استخراج المفردات والتّعابير التي تنتمي إلى الحقل المعجمي الطّاعي في النصّ وإعادة صياغة الفكرة الرّئيسة للنّصّ. - تحليل شخصيّة البطل بعد تعيين المساندة والمعاكسة. ضمن عمل فريقيّ: أ- أقسم الصّفّ إلى مجموعات. ب- أدوّن على اللّوح النّقاط الأساسيّة التي عليهم كتابتها

<p>(من خلال النقاش)</p> <p>ج- مدة العمل ٧ دقائق.</p> <p>د- أعين متحدث باسم الفريق لتقديم الإجابة.</p> <p>هـ- مناقشة نقاط الضعف وكتابة الإجابة الأسلم أو النموذجية على اللوح.</p> <p>- تحديد الأمكنة المختلفة للتحدث عن النسق المكاني الذي سرد به الكاتب القصة لدراسة المكان.</p>			
<p>- أوزع التلامذة الى فرق لوضع مخطط للقصة ثم تصحيحه كخلاصة للعمل. (نشاط 2).</p>			<p>بطاقة تقنية حول "وجهة النظر"</p>
<p>- استنتاج نمط الخطاب السائد مع مؤشراتاته وتحديد النمط المتداخل معه.</p> <p>- تحديد وظيفة الخطاب المباشر في هذا النص.</p>	<p>تحديد الأنماط المتداخلة (السرد والإيعاز)</p>		<p>الخطاب غير المباشر الحرّ والمناجاة</p>
<p>- دراسة بعض الصور البيانية التي استخدمها الكاتب.</p> <p>- استخراج الجمل التي تبين السخرية وتحليلها.</p>			
<p>ما بعد النص</p> <p>- التنسيق مع أستاذ المسرح لعرض أحداث هذا النص على شكل مسرحية.</p> <p>- كتابة قصة قصيرة حول مقولة "الغاية تبرر الوسيلة"، موضحين رأيهم من خلال سرد قصة.</p>			
<p>تعميق فكرة وجهة النظر من خلال مستند وتطبيقها على بعض النصوص. و بما أنّ المناجاة والخطاب غير المباشر الحرّ من أبرز مؤشرات وجهة النظر الداخلية، اقترح نصوص للتعرف إلى هذين الأسلوبين وتحليل أهميتهما في فهم الشخصية بشكل أعمق.</p>		<p>إعادة توظيف</p>	

Nous avons considéré qu'en arabe, la séquence portant sur la nouvelle devrait être bien dense et permettre à l'apprenant d'étudier la narration en corrélation avec la description et l'argumentation. Pour nous, ce texte était capital dans la mesure où il permettait à l'enseignant d'aborder des points intéressants que nous citons :

- La distinction entre l'auteur et le narrateur.
- L'importance du point de vue interne dans l'agencement des faits.
- L'importance du style indirect libre.
- L'analyse de l'ironie.

En effet, si nous prenons chaque point à part, nous réalisons d'emblée l'importance de la tâche et son aspect innovant : à partir de ce texte, nous avons réussi à aborder des notions intéressantes qui donnent plus de sens au texte et plus de consistance à l'analyse ! Le premier point a fixé les limites entre l'auteur et le narrateur (une confusion que nous avons rencontrée lors de l'analyse du pré-test). Le deuxième point a introduit la question de la focalisation, un concept jamais abordé dans le curriculum de la langue arabe, et pourtant d'une importance indéniable dans cette nouvelle. En corrélation avec la focalisation interne, l'enseignant a expliqué ce qu'est le style indirect libre, un style que l'on retrouve massivement dans les nouvelles arabes, et dont, à notre grande surprise, certains professeurs d'arabe n'ont jamais entendu parler ! Et, enfin, le dernier point a permis d'explorer le non dit du texte.

Notons au passage que l'enseignant a même pu faire un rapprochement entre le « مضارع » en arabe et le présent de narration et d'énonciation en français et leur a également expliqué la différence entre les deux !

صيغة الأفعال كانت صيغة المضارعة في الوصف (الطائرة تحلق..). صيغة الأفعال كانت صيغة المضارعة في الوصف (الطائرة تحلق..). كذلك وردت هذه الصيغة في مقاطع الحوار المباشر (أي حركة أو نامة أطلق الرصاص! وأي اعتراض ننسف الطائرة! أبلغكم- تحطّ- أعرّف...) ، Présent de narration Présent d'énonciation

C'était déjà un grand pas en avant qui venait d'être fait et qui insistait sur le fait que les convergences devraient être éclairées dans les deux sens.

Cette unité était assez riche et intéressante parce qu'elle nécessitait beaucoup de subtilité dans l'analyse. Le texte était un peu difficile, c'est pourquoi l'enseignant l'a expliqué en

détail, et a favorisé le travail de groupe pour traiter différents axes. Les élèves se sont amusés par la suite à faire des changements à de petits extraits narrés selon le point de vue externe pour les réécrire selon le point de vue interne ou omniscient. Ils ont également travaillé des fiches pour s'entraîner à la différence entre les différents styles et entre le style indirect libre et le monologue. A chaque fois, ils devaient préciser le rôle que jouait tel ou tel discours dans le texte, et les exercices ne se limitaient pas au simple repérage.

الوحدة الخامسة : تحضير المتعلم لكتابة قصة قصيرة			
المستندات:	النشاطات:	الأهداف:	سير الدرس:
دليل Fiche technique		كتابة قصة قصيرة المحترف الكتابي.	<p>التمهيد للمتعلم :</p> <ul style="list-style-type: none"> - يتم توزيع دليل على المتعلمين مع التشديد على التقييد ببعض الشروط الضرورية التي تشترطها القصة القصيرة والتوقف عند أبرز النقاط.
	وضع تصميم		<p>البدء بوضع تصميم:</p> <ul style="list-style-type: none"> - تحديد الشخصية الرئيسية من خلال توجيه الأسئلة التالية: من هو البطل الرئيسي بين شخصيات قصتك؟ ما الذي يحبه أو يكرهه؟ ما ملامح شخصية بطل القصة؟ كيف يبدو الشكل العام للبطل؟ - صنع دائرة ورقية وتدوين اسم لشخصية في وسطها، ثم الإشارة إلى الخصائص المميزة لهذه الشخصية بشكل خيوط تنبعث من الدائرة إلى الخارج بشكل شعاع. - التحضير: أين تقع أحداث قصتك؟ متى تقع أحداث القصة؟ هل التجهيزات المحيطة بالأحداث تساعد في إظهار وتفعيل ملامح شخصية البطل؟ - المشكلة: ما التحدي الذي يتعين على بطل قصتك مواجهته والتصدى له والتغلب عليه؟ - الحل: كيف يستطيع البطل في النهاية حل المشكلة؟
	مسودة		<p>تسليم المسودة مع الملاحظات لإعادة كتابة القصة بشكل نهائي. (اقتراح بعض التعديلات).</p>

-استلام العمل النهائي، تقييمه واختيار الأصح للفوز بالجائزة.		عمل نهائي	
--	--	-----------	--

Comme en français, la séquence s'est parachevée par un travail d'écriture. Les élèves devaient rédiger une nouvelle qui respecte les caractéristiques du genre et qui soit cohérente, logique et bien développée. Le professeur d'arabe les a beaucoup encouragés et leur a proposé parfois quelques phrases pour enrichir leur production. Il a de même exigé l'insertion de certains passages descriptifs. L'effectif d'élèves lui a permis de travailler avec chaque élève, chaque élément à part pour lui proposer des rectifications. Ce travail d'ailleurs s'est déroulé sur une semaine. Mais ce qui est ravissant dans le produit final, c'est que les élèves se sont beaucoup inspirés des nouvelles à chute étudiées en français. Une bonne partie d'ailleurs a rédigé des nouvelles qui surprenaient le lecteur à la fin. Ils ont de même réalisé à quel point le plan était essentiel.

En guise de conclusion à ce chapitre, nous tenons à dire que le travail fait au cours d'un mois dans les deux classes du complémentaire est loin d'être exhaustif. Pour nous, ce n'était qu'une expérience qui pointe les problèmes et tend le mieux que possible à les résoudre. Les séquences préparées avaient deux objectifs primordiaux : d'une part, agir sur les représentations stéréotypées des élèves en guise de revaloriser les langues, et d'autre part, favoriser un enseignement décloisonné, et favoriser les va-et-vient entre les deux langues en harmonisant la démarche. Les répercussions de ce travail sur les élèves seront exposées dans les pages suivantes.

Chapitre 4 : Bilan dressant l'état des lieux final, perspective et prospective de la DI

La partie précédente a mis en évidence le projet établi ainsi que l'attitude des élèves au cours de l'itinéraire. Dans ce chapitre, nous nous attacherons à faire part de leur évolution en nous arrêtant sur les résultats du post-test pour dégager par la suite quelques perspectives et prospectives.

L'arrêt se fera à un double niveau, comme le privilégie Marquet (2004) : une analyse macroscopique, « observable à l'œil nu » et une autre microscopique, basée sur un « outillage intellectuel », qui est le post-test écrit.

1. Analyse macroscopique : changement de représentation

En effet, pour l'analyse macroscopique, nous n'avons pas utilisé d'outil de mesure à proprement parlé. Nous avons pris appui sur les commentaires des élèves et sur le ressenti des personnes investies dans le projet. Presque tous les jours, les enseignants nous faisaient part du travail accompli, des réactions des élèves et de l'évolution de la séquence. Nous avons également assisté à certaines séances pour observer de près l'interaction des élèves et l'impact de la démarche sur eux.

Comme synthèse à toutes les collectes faites, nous tenons à évoquer un point fondamental en rapport avec les représentations sur les langues. En effet, l'implantation de la DI a ouvert la voie à une meilleure considération du bilinguisme, et a constitué une source de changements dans les représentations des apprenants. Les séquences étaient conçues de manière à les engager dans une perspective de changement d'attitudes. Effectivement, elles ont réussi à entamer un réel déplacement des représentations chez eux et un changement radical de pratiques chez les enseignants. En effet, toute l'attitude et la posture des deux pôles se sont modifiées. Les élèves demandaient souvent aux professeurs pourquoi ils ne travaillaient pas toujours de cette façon. Certains ont dit que jamais dans leur manuel ils n'ont eu autant de plaisir à lire un texte et à l'analyser. La majorité des élèves des deux classes expérimentales trouvaient que le français devenait de plus en plus amusant et les cours intéressants. Ils étaient fiers de feuilleter des journaux et des magazines, de jouer au journaliste ou de prendre la plume pour écrire une histoire. Le projet final les a motivés et

encouragés à faire de leur mieux pour réussir les tâches. Ils ont également apprécié les travaux de groupes et ont montré une attitude collaborative qui a étonné les enseignants. Ils ont trouvé que cette modalité les a aidés énormément, parce qu'ils se sentaient en sécurité avec leurs amis.

Au niveau de la DI, ils ne cessaient de ressasser les mêmes phrases, avec la même stupéfaction: « c'est comme en arabe ! » ou « c'est comme en français » ! A la fin de la séquence, nous avons pénétré dans les deux classes, la EB7 et la EB8 pour écouter leurs impressions et leurs remarques et pour voir dans quelles mesures leur attitude avait changé. L'ambiance générale était positive et les élèves réclamaient une suite au travail, dans les deux langues, qui ait le même esprit. Certains étaient étonnés de voir qu'ils arrivaient à mieux comprendre un texte en français et que cette langue n'était pas aussi difficile qu'ils ne le croyaient. D'après leurs commentaires, nous avons réalisé que la démarche avait réussi à agir sur leurs représentations.

Du côté des enseignants, bien que l'effort déployé soit beaucoup plus immense qu'auparavant, ils étaient bien satisfaits de voir à quel point les élèves avaient évolué au cours d'un mois et à quel point leur interaction et leur motivation avaient changé les heures de cours. D'ailleurs, c'est ce que nous avons pu constater lors de nos observations de classe : un nombre important d'élèves participaient, s'empressaient à terminer une fiche, discutaient et prenaient la parole. En arabe, comme en français, les heures devenaient de plus en plus vivantes et les élèves de plus en plus actifs.

Le principe de décentration, fil directeur de notre projet, a ouvert la voie à un enseignement plus efficace et pertinent en permettant le développement des compétences au niveau de la programmation de l'enseignement, de la coordination entre les deux disciplines et de la démarche à adopter.

Les répercussions positives de cette démarche se sont fait ressentir également par le personnel administratif : la surveillante a remarqué que les exclusions de la classe ont considérablement diminué et les directeurs des deux établissements étaient réjouis de l'engagement de leurs élèves et du produit final.

D'ailleurs, à Hariri 3, bien que le niveau des élèves ne soit pas pareil à celui des élèves de Rawas, nous avons remarqué que le progrès s'est surtout manifesté au niveau de l'intérêt que les élèves portaient aux activités. L'un des commentaires intéressants écouté était : « ça parle du Liban, ça apparaît dans les journaux libanais ! ça nous intéresse ! Ce n'est pas en France ! ». Vu que cet établissement adopte les manuels français (Bordas), les élèves paraissaient soulagés en feuilletant *l'Orient le Jour*, ou en travaillant le texte « *Falafel* ». Ce commentaire montre à quel point les élèves ne se sentaient pas toujours impliqués dans leur apprentissage. Cela nous conduit à penser que bien qu'il soit primordial de s'ouvrir sur une autre culture, il est impératif de rapprocher tout apprentissage du vécu de l'apprenant.

Par contre, en passant aux classes-témoins à Rawas (puisque à Hariri 3 il n'y a qu'une seule section), et en faisant des observations de classe, nous avons réalisé que l'attitude était pareille à celle du départ. En EB8, le professeur d'arabe a travaillé la narration à partir de quelques textes du manuel scolaire et le professeur de français a étudié la dernière séquence « le roman policier » à partir d'un corpus qu'il avait lui-même conçu. En EB7, les deux professeurs ont étudié le journal à partir des articles qui se trouvent dans le manuel et ont tenté d'expliquer certaines notions grammaticales et lexicales pour que les résultats du post-test soient plus fiables. En fait, puisqu'il s'agit du même professeur pour la classe expérimentale et la classe témoin, dans les deux disciplines, nous avons pu aménager les cours de façon à faire passer les mêmes objectifs, en dépit des supports et de la démarche qui diffèrent.

Nous avons remarqué que la plupart des élèves étaient distraits, participaient peu et souvent ne faisaient pas leurs devoirs. D'ailleurs, les professeurs tentaient de solliciter constamment leur attention ou d'exiger d'eux un travail à faire (lecture d'un texte, exercices à faire) mais en vain. Ils se montraient souvent passifs et le professeur se retrouvait détenteur du savoir.

Nous allons procéder maintenant à l'analyse microscopique en présentant les résultats obtenus dans les deux disciplines à l'écrit.

Pour faire la comparaison entre les résultats du groupe expérimental et du groupe témoin, nous avons appliqué le Mann-Whitney U test à la EB7 et le T-test à la EB8. Pour la classe 7, c'est un test non-paramétrique parce que la taille de notre échantillon est inférieure à 30. Par

contre, pour la classe 8, nous avons eu recours à ce type de test paramétrique, parce que la taille de notre échantillon est égale à 30.

2. Analyse microscopique des résultats de la EB7:

Nous commencerons par la EB7. Nous présenterons les résultats obtenus au post-test et nous détaillerons quelques réponses d'élèves données en français. Pour ne pas tomber dans la redite, étant donné que les remarques sont plus ou moins pareilles, nous développerons les réponses des élèves de la EB7 en français et celles de la EB8 en arabe, dans un souci de présenter une vision panoramique de leur rendement après un mois de la mise en place de la DI.

2.1 En arabe

Vers la fin de la séquence, nous avons proposé aux élèves un article de presse évoquant la situation médicale de Schumacher³⁵. Nous leur avons accordé 60 minutes pour qu'ils répondent à dix questions de compréhension et à deux questions grammaticales. Les objectifs à évaluer portaient sur :

- La déduction du genre à partir des éléments du paratexte
- La structure de l'article en pyramide inversée.
- La valeur du temps dominant
- Transformation

N'ayant pas fait un pré-test, et nous étant basée sur le niveau des élèves à partir de l'évaluation semestrielle, nous nous contenterons de présenter les résultats du post-test pour comparer le rendement de la classe expérimentale à celui de la classe témoin. Mais il est impératif de noter que les élèves des deux sections avaient au départ un niveau plus ou moins identique.

En comparant Sig (degré de significativité) au taux d'erreur ($\alpha = 5\%$), nous trouvons qu'il est inférieur à α , ce qui veut dire que la différence entre les moyennes est significative.

³⁵ Le test apparaît dans l'annexe

Groupe	Moyenne des rangs	Moyenne des notes	% de variation pour les moyennes des notes	Sig	Conclusion
Témoin	6,95	3,10	36,29%	0,007 < α	la différence entre les moyennes est significative
Expérimentale	14,05	4,23			

Les chiffres montrent ainsi une avancée de 36,29 % pour la classe expérimentale au détriment de la classe témoin. Bien qu'elle ne soit pas immense, l'enseignant d'arabe considère qu'elle est tout de même importante. En effet, en nous arrêtant de près sur les réponses de notre échantillon, nous remarquons que les élèves de la classe expérimentale ont montré plus d'attention à la justification de la réponse et à l'analyse. Nous n'avons pas trouvé des réponses absurdes, mais plutôt des réponses incomplètes. Par contre, dans les copies des élèves de la classe témoin, nous avons retrouvé des réponses d'un mot (5 élèves de 10) et parfois des réponses décousues.

2. 2 En français

Comme en arabe, nous avons proposé aux élèves, vers la fin de la séquence, un article portant également sur l'accident de Schumacher. Ce support était propice à évaluer les objectifs déjà travaillés :

- L'énonciation et les éléments du paratexte.
- La structure de la pyramide inversée
- En grammaire : les reprises et les paroles rapportées au style direct.

Nous avons jugé que cet article, complémentaire de celui de l'article en arabe, aidera les élèves à comprendre plus facilement son contenu. Mais, hâtons-nous de préciser qu'il ne s'agit pas d'un point à systématiser, mais d'un outil à privilégier quand les critères de l'évaluation s'y trouvent.

Du côté des chiffres, les résultats obtenus se présentent comme suit :

Groupe	Moyenn e des rangs	Moyenne des notes	% de variation pour les moyennes des notes	Sig	Conclusion
Témoïn	7,70	2,68	33,64%	0,033 < α	la différence entre les moyennes est significative
Expérimentale	13,30	3,58			

Nous constatons encore une fois que la classe expérimentale a obtenu la meilleure moyenne avec une variation de 33,64%. Comme en arabe, bien que les notes ne soient pas très satisfaisantes, elles montrent quand même un certains progrès au niveau de l'organisation des idées et du développement de la réponse. Nous remarquons également que les fautes d'orthographe – surtout les marques de pluriel – n'étaient pas aussi récurrentes qu'auparavant. Il est vrai que le professeur n'avait pas consacré une heure pour expliquer aux élèves l'accord du pluriel, mais cette règle déjà connue nécessitait plus de concentration de leur part, et c'est toute l'ambiance du travail et des entraînements qui a permis de faire ce pas en avant.

Pour plus de précision, nous évoquerons quelques réponses qui éclaireront davantage notre propos et permettront de mieux voir à quel niveau se situe l'évolution. Par exemple, pour la première question de l'évaluation, il fallait préciser d'où était extrait l'article. Dans la classe expérimentale, les dix réponses étaient correctes et se distribuaient comme suit : sept élèves ont reformulé d'une manière claire et simple la réponse :

- « L'article est extrait du journal *Le Point* ».

Deux élèves ont fait une phrase syntaxiquement incorrecte :

- L'article (X) extrait du (X) le point.
- Le point est l'article d'où extrait du journal.

Un élève a répondu sans reprendre toute la phrase :

- Le Point.

Par contre, dans la classe témoin, deux élèves ont correctement répondu, quatre élèves ont répondu par un mot, et les autres réponses sont asyntaxiques ou incorrectes :

- AFP (deux) ;
- Le journal est extrait l'article de le point ;
- Le journal extrait l'article est extrait du journal le point on 29 janvier.

En outre, pour la question relative à la fonction du titre, six élèves sur dix ont justifié leur réponse, contre deux de la classe témoin. De plus, toutes les réponses de la classe expérimentale étaient correctes contre cinq dans la classe témoin où nous retrouvons une justification insensée : « le titre de l'article informatif car absent je ».

Nous prenons un dernier exemple. Pour la question numéro 4, il fallait identifier les personnes dont le journaliste rapporte les propos et expliquer en quoi elles sont expertes et quelles informations elles apportent. Dans la classe expérimentale, 4 réponses étaient plus ou moins correctes et complètes avec quelques fautes au niveau de la syntaxe. 3 réponses étaient à moitié correctes parce qu'elles ont évoqué toutes les phrases entre guillemets, or la question demandait de relever les propos cités par des personnes. De plus, dans ces réponses, pour la partie c, les élèves ont recopié des passages de l'article. Enfin, pour les trois autres élèves, ils n'ont pas répondu à la partie c et ont fait des confusions dans la partie b, pensant que Christophe Gernigon-Lecomte représentait trois personnes.

Par contre, dans la classe témoin, nous avons obtenu deux réponses plus ou moins correctes et les six autres réponses étaient complètement incorrectes. Deux n'ont répondu à aucune des trois parties de la question. Parmi celles incorrectes, nous citons pour la partie a: (Quelles sont les personnes dont le journaliste rapporte les propos ?)

- Les personnages dont le journaliste est : Georges Mauduit, Sabine ;
- Gernigon- Sabine- Allemagne- le Comte ;
- Michael Schumacher.

Pour la partie b (En quoi ces personnes sont-elles expertes ?) :

- L'événement de Michael Schumacher ;
- Ces personnes sont expertes de la Biche ;

- Du journaliste.

Pour la partie c (Quelles précisions ou informations apportent-elles ?) :

- Les précisions est : le service de presse de station ;
- L'événement de Michael Schumacher ;
- La médecine.

Reste à dire que certaines questions qui exigent une reformulation et une explication continuent à poser un problème dans les deux classes : les élèves tentent de recopier des passages du texte parce qu'ils sont encore incapables de résumer ou condenser dans leur propre style un énoncé, un problème qui ne se pose pas avec autant d'acuité à Hariri 3.

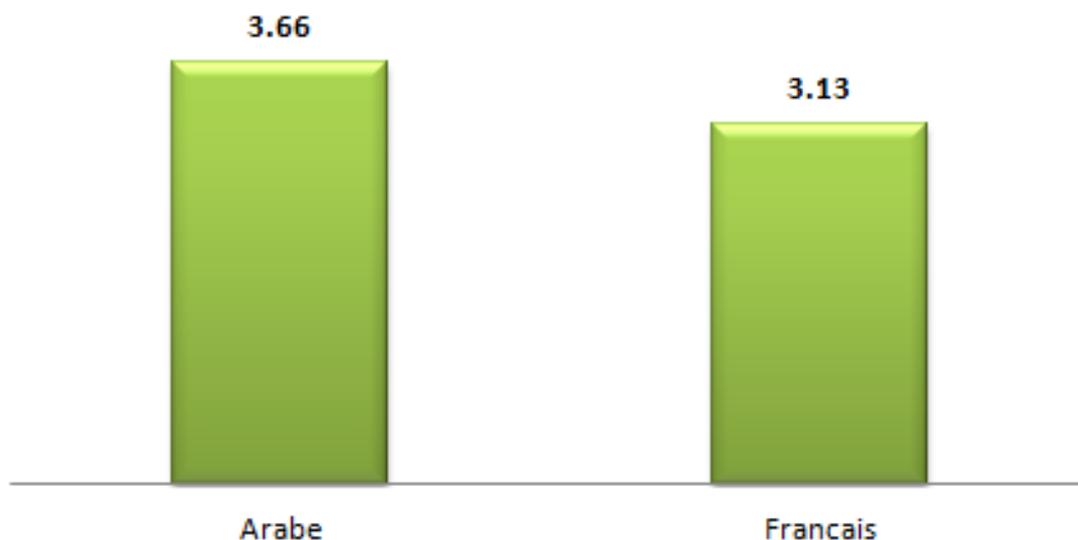
Par ailleurs, pour une vision plus complète de l'état des lieux final, nous avons tenu à faire une étude comparative entre les moyennes obtenues en français et en arabe pour voir si le progrès est presque identique. Pour ce, nous avons eu recours au Wilcoxon test qui est similaire au T-test et nous avons obtenu les chiffres suivants :

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Français - Arabe	Negative Ranks	17 ^a	9.94	169.00
	Positive Ranks	1 ^b	2.00	2.00
	Ties	2 ^c		
	Total	20		

- a. Français < Arabe
- b. Français > Arabe
- c. Français = Arabe

Comparaison des moyennes



Etant donnée que $\text{Sig} = 0,000 < \alpha$, nous constatons que la différence entre les moyennes de français et celles de l'arabe est significative. Les élèves ont fait plus de progrès en arabe et ceci est bien évident puisque la L1 (c'est-à-dire l'arabe littéral) est plus proche de leur LM (le libanais). Nous pouvons de même noter que la mise en œuvre de la DI n'a pas mené à une évolution dans un seul sens. Bien au contraire. En étudiant la L2, les apprenants ont élevé la L1 à un niveau meilleur.

Nous continuons avec les chiffres. Pour donner une vision encore plus précise des notes obtenues, nous avons fait une comparaison entre les résultats de l'arabe et ceux du français pour chaque groupe :

Ranks

Groupe			N	Mean Rank	Sum of Ranks
Témoin	Français - Arabe	Negative Ranks	7 ^a	4.86	34.00
		Positive Ranks	1 ^b	2.00	2.00
		Ties	2 ^c		
		Total	10		
Expérimentale	Français - Arabe	Negative Ranks	10 ^a	5.50	55.00
		Positive Ranks	0 ^b	.00	.00
		Ties	0 ^c		
		Total	10		

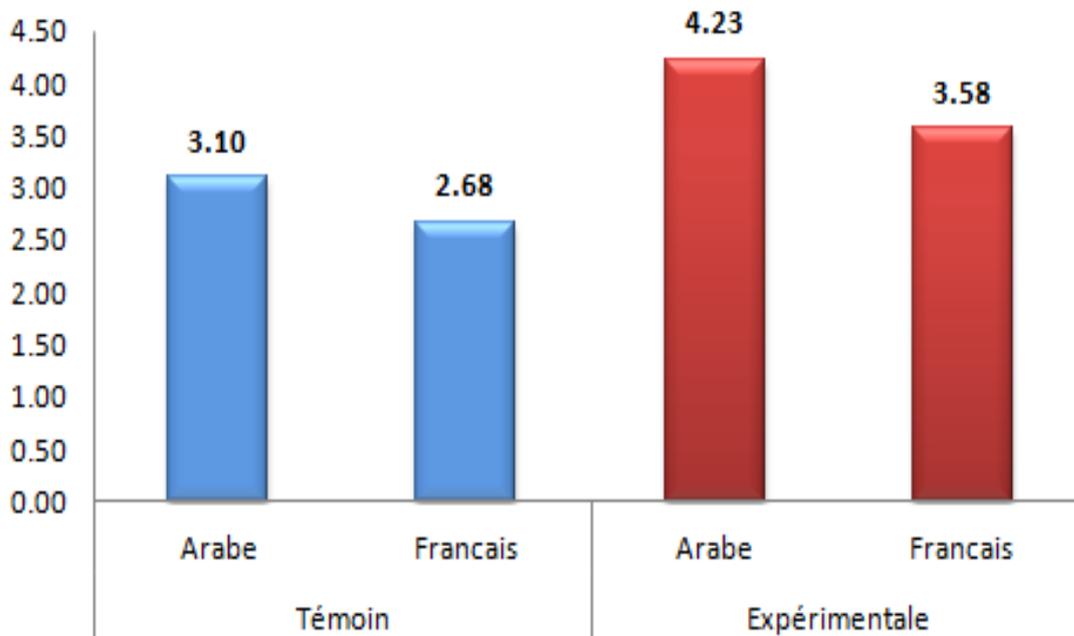
a. Français < Arabe

b. Français > Arabe

c. Français = Arabe

Les moyennes ainsi obtenues se présentent comme suit :

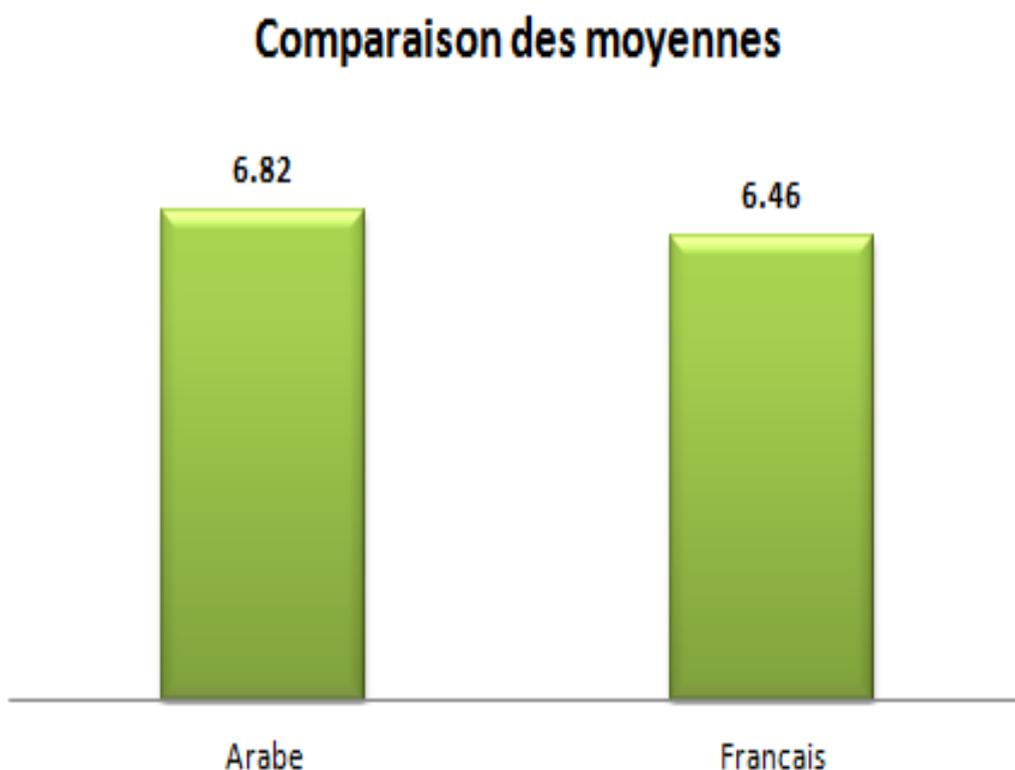
Comparaison des moyennes



Pour le groupe témoin, $\text{sig} = 0,024$ alors que pour le groupe expérimental $\text{sig} = 0,004 < \alpha$. Ceci veut dire que les différences entre les moyennes de français et arabe sont significatives.

Pour conclure, à partir des exemples que nous avons donnés, nous pouvons comprendre pourquoi les moyennes ne sont pas meilleures : un travail sur la syntaxe est impérieux dans des classes qui ont un niveau faible comme celui de notre échantillon. La DI a enfoncé le clou mais le travail est évidemment à continuer et à enrichir.

Pour notre échantillon à Hariri 3, le test n'était pas le même, mais les objectifs étaient identiques. La coordinatrice qui a pris en charge la correction des copies a remarqué que ce sont les élèves de niveau faible qui avaient fait un progrès (7 sur 28). Pour les autres, ils étaient plus à l'aise et ont considéré que cette épreuve était beaucoup plus facile que la trimestrielle, ce qui explique en quelque sorte la moyenne assez élevée obtenue. Comme pour les élèves de Rawas, le progrès s'est opéré en arabe plus qu'en français. ($\text{Sig} = 0,008 < \alpha$).



Passons maintenant à la EB8.

3. Analyse des données de la EB8

3.1 En arabe

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, nous tenterons d'illustrer les chiffres obtenus par des explications concrètes à partir des réponses données par les élèves.

Pour cette classe, nous avons fait un pré-test à partir duquel nous avons pu recenser les fautes dans le deuxième chapitre.

Les résultats obtenus montrent que le niveau était presque pareil dans les deux classes. La moyenne de la classe expérimentale est 3,33 et celle de la classe témoin est 3,20 ; elle est basse et confirme qu'il y a un travail sérieux à mettre en place.

Mais, en comparaison avec les résultats du post-test, nous constatons que la classe expérimentale a progressé, contrairement à la classe témoin qui a régressé.

	Les moyennes		% de variation pour les moyennes des notes	Sig	Conclusion	
	Pré-test	Post test				
Témoin	Arabe	3,20	2,88	-9,90%	0,003 < α	la différence entre les moyennes est significative
Expérimentale	Arabe	3,33	3,90	17,00%	0,004 < α	la différence entre les moyennes est significative

En effet, le test proposait une nouvelle intégrale écrite par Yousef Idris, suivie de 9 questions. Celles-ci gravitaient autour de la narration : identification des personnages, précision du cadre spatio-temporel, déduction du type et du genre et du statut du narrateur, schématisation des étapes de la structure narrative, etc.

Le texte n'était pas aussi facile que celui du pré-test et les questions étaient plus nombreuses et englobaient les différents objectifs travaillés au cours de la séquence.

Exposons quelques exemples pour mieux montrer l'avancée de la classe expérimentale par rapport à la classe témoin qui n'apparaît peut-être pas assez à partir des chiffres.

Pour la première question, il s'agissait d'identifier les personnages en distinguant les principaux des secondaires. Dans la classe expérimentale, 13 élèves ont répondu d'une manière plus ou moins correcte, contre sept élèves de la classe témoin. D'ailleurs, parmi les réponses données par cette classe, nous citons quelques unes qui traduisent le manque de concentration des élèves et leur lecture inattentive du texte :

- الشخصيات الأساسية: الكاتب- الطفلة الصغيرة. الشخصيات الثانوية : انسانا كبيرا ستي- الاطفال- الخادمة الطفلة.
- الشخصيات الأساسية: الكاتب- الطفلة الصغيرة. الشخصيات الثانوية : انسانا كبيرا ستي- الاطفال- الخادمة الطفلة.
- الشخصيات الأساسية: الطفلة- الصينية- الكاتب. الشخصيات الثانوية : أطفال.
- الشخصيات الأساسية: الكاتب- الطفلة الصغيرة. الشخصيات الثانوية : الاطفال و الكرة التي يلعبون بها و الفران.
- الشخصيات الأساسية: الكاتب- الطفلة الصغيرة. الشخصيات الثانوية : انسانا كبيرا ستي- الاطفال- الخادمة الطفلة.
- الشخصيات الأساسية: الكاتب. الشخصيات الثانوية : البنات والحملات.

Ces réponses montrent que les élèves n'ont pas compris la notion de reprise lexicale : c'est pourquoi ils ont considéré que certaines reprises constituaient un personnage. D'ailleurs, ils épiaient certains mots sans les rattacher au contexte, comme le mot «ستي», ou à ce qui leur précède ou les suivent comme «انسانا كبيرا» : Pourtant juste après, le mot «متلي» montrait que ce qualificatif renvoyait à l'auteur-narrateur. D'autre part, certaines réponses comme «صينية», «الكرة» ou «الحملات» traduisent davantage leur manque de concentration, surtout qu'il s'agit de mots usuels, utilisés dans leur langue maternelle ! Pour conclure sur ce point, nous réalisons que presque la moitié des élèves de la classe témoin est encore incapable de distinguer le personnage principal du personnage secondaire ou bien le personnage de l'objet. Ils sont complètement désarmés face à un texte narratif, censé évaluer leur pré-requis et leurs

acquis. Cette première question a donc montré que ces élèves continuent à affronter les mêmes problèmes de compréhension, analysés antérieurement.

De surcroît, pour la deuxième question, il s'agissait de préciser le cadre spatio-temporel de l'action en donnant des indices à l'appui. Dans la classe expérimentale, cinq élèves ont répondu d'une manière correcte en donnant des justifications logiques, sept élèves ont répondu d'une manière vague, sans justification et le reste a donné une réponse incorrecte ou incomplète. Dans la classe témoin, les chiffres varient énormément : aucun élève n'a donné une réponse bien justifiée, deux élèves ont relevé, dans un tableau, les indications temporelles dans une case et les indications spatiales dans une autre, mais leur repérage n'était pas totalement correct : nous retrouvons par exemple «كان», ou «كل ثانية», qui ne représentent pas le cadre général de l'action. Pour les autres, les réponses étaient vagues ; certains se sont limités à un seul mot, ou au repérage de quelques indices, d'autres ont confondu les indications spatiales avec les indications temporelles, et quelques-uns ont donné des réponses décousues. Nous citons à titre illustratif les exemples suivants :

- المؤشرات هي : في الشارع - كل دقيقة.
- الزمان هو الماضي لأن كثرة الجملة المضارعة التي تبدأ بها كان* , المكان في الشارع العريض.
- الزمان : كان غريبا فعل ماضي ناقص . المكان : و هي تخترق الشارع العريض.
- الزمان : في الماضي. المكان : الحارة.
- المؤشرات للزمان : الصاج كل دقيقة. المؤشرات للمكان : الحوض - الفرن.
- المكان : السيارات - أطفال الحارة. الزمان : أفعال ماضية.

Personne dans la classe témoin n'a su reformuler cette réponse comme l'a très bien développée un des élèves de la classe expérimentale :

- المؤشرات التي تحيل الى الزمان هي قول الكاتب (أن تخترق الشارع المزدهم) أي أن الأحداث جرت في النهار. أما مؤشرات المكان تتجلى في قول الكاتب (نصحتها أن تعود الى الفرن) و (تخترق الشارع العريض المزاحم بالسيارات). هذا يعني أن المكان الذي جرت فيه الأحداث هو حي في مدينة لأن المدن تكون مكتظة بالسيارات و الاناس.

A partir de cette réponse, nous pouvons réaliser comment le travail sur les inférences et l'attention particulière accordée à l'analyse ont permis de rehausser le niveau d'un élève compétent. Cet exemple est une preuve de la pertinence et du succès de notre démarche à améliorer le niveau des faibles et des bons éléments.

Passons rapidement aux questions 4 et 5, où il fallait identifier le type du texte et son genre. Pour le type du texte, neuf élèves de la classe expérimentale ont donné une réponse correcte et plus ou moins bien justifiée, contre trois de la classe témoin et pour le genre du texte, nous avons obtenu sept bonnes réponses contre deux dans la classe témoin.

Arrêtons-nous enfin sur une question d'analyse (question 8) où les élèves étaient appelés à analyser les traits de caractère des deux personnages principaux. Deux de la classe expérimentale contre quatre de l'autre classe n'y ont pas répondu. Pour le reste des élèves de notre échantillon, bien que leurs réponses ne soient pas à la hauteur de nos attentes, celles de la classe expérimentale demeurent mieux reformulées que celle de la classe témoin. Nous les recensons dans un tableau pour mieux rendre compte de la différence entre les deux classes :

Les réponses de la classe expérimentale	Les réponses de la classe témoin
- تبتت لي شخصية الطفلة فقيرة بسبب الثياب التي كانت ترتديها و رجليها ووجهها و أنها متسرعة في اتخاذ قراراتها. أما الراوي فهو محب، ساعدها لكي تضبط الأغراض التي كانت على وشك السقوط.	- تبدو لي شخصية الطفلة شجاعة و شخصية الراوي حنونة. هو بطل عندما أنقذها.
- أرى شخصية الطفلة جريئة و مسكينة وأرى الراوي شجاع و فضولي لأنه كان يراقبها عن كثب طوال الوقت.	- الشخصية هي أنها منهمكة تعرض حياته للخطر لتوصيل الحملة.
- تبدو شخصية الطفلة و مسكينة و جريئة و حزينة و قوية في آن معا. و تبدو شخصية الراوي أنه يتألم لكل ما يرى من ظلم اجتماعي. الشواهد للطفلة : تكلمت مع الراوي بجرأة : "كان غريبا أن تسأل طفلة..."	- تبدو شخصية الطفلة فقيرة و شخصية الراوي حنون.
- تبدو لي شخصية الطفلة من عائلة فقيرة أرغمت على العمل أثناء طفولتها بدل من الاستمتاع بها. أما شخصية الراوي فهي حنونة و قلبها نقي وطيب، لأنه لحق بالفتاة خوفا من أن يحصل لها أي مكروه.	- تبدو لي شخصية الطفلة و شخصية الراوي رائعة. وتبدو لي شخصية الطفلة لطيفة، مسكينة، جريئة.
- ظهرت شخصية الطفلة بريئة و فقيرة	- الطفلة : محروقة.

<p>(تسأل الطفلة الصغيرة شخصا لا تعرفه . اما شخصية الراوي تتسم بالمحبة: ساعدها و نجح في الاطمئنان عليها.</p>	<p>الراوي : كان انسانيا.</p>
<p>- شخصية الطفلة حزينة و فقيرة أما الكاتب فهو مراقب حزين عليها وتأثر بها.</p>	<p>- كانت شخصية الطفلة بسيطة و مسكينة و جريئة و بريئة و كانت شخصية الراوي أنه انسانا كبير.</p>
<p>- شخصية الطفلة شخصية بريئة و بسيطة و فقيرة أما شخصية الكاتب فهو رجل طيب لأنها أعارها اهتمامه.</p>	<p>- شخصية الطفلة هي فقيرة و بريئة و شخصية الكاتب أنه يساعد الناس و ليس لثيما و محبوب.</p>
<p>- شخصية الطفلة طفلة صغيرة تريد عيش طفولتها كأى طفل آخر وذلك بقول الكاتب : "واقفة في ثبات تتفرج على الأطفال يلعبون" و شخصية الكاتب طيبة ، هو رجل يريد الاطمئنان و مساعدتها وذلك بقوله : "راقبتها طويلا".</p>	<p>- تبنت لي شخصية الطفلة: فقيرة، بشعة، مسكينة ، جريئة ، يتيمة. أما الرجل فقد كان : سعيدا- لطيفا مساعدا. فالفتاة كانت تلبس ثوبا مهلهلا أما الرجل كان يساعدها.</p>
<p>- عند الطفلة اصرار يظهر بتمسكها بحمل الصينية و عندها شجاعة حيث طلبت مساعدة من رجل لا تعرفه. و تبدو لي شخصية الكاتب مساعد، فهو يساعد الأخرين.</p>	<p>- تبنت لي شخصية الطفلة : فقيرة- بشعة- مسكينة- جريئة .</p>
<p>- شخصية الطفلة هي فقيرة و مسكينة، تتكلم مع الآخرين ببراءة و بساطة. أما شخصية الكاتب : هو شجاع يحب مساعدة الآخرين و يحب الخير لهم.</p>	<p>- كانت الطفلة مسكينة و جريئة لأنها سألت الكاتب و قطعت الطريق. كان الراوي يروى حركات الطفلة الفقيرة لأنه يسرد حركات الطفلة.</p>
<p>- شخصية الطفلة مسكينة لأنها محرومة من اللعب مع الصغار و قوية لأنها استطاعت ان تحمل الحمل على رأسها دون أن يقع. و شخصية الكاتب أنه محب، يساعد الناس.</p>	<p>- تبدو لي شخصية الطفلة قوية. شخصية الراوي: حنون، يحب مساعدة الآخرين.</p>
<p>- هذه الطفلة فقيرة كما يتبين من ثيابها و مظهرها الخارجي و انها تعيسة لأنها تود اللعب مع الأطفال ولكن لا تستطيع. عليها أن تعمل. أما الكاتب، فهو المنقذ، لأنه ساعدها بأن يعدل الصينية كي لا تقع.</p>	<p>-</p>
<p>- شخصية الطفلة هي فقيرة و مسكينة.</p>	<p>-</p>

شخصية الكاتب: طيب القلب، يساعد الطفلة.	
---	--

En regardant ce tableau, nous réalisons d'emblée l'avancée de la classe expérimentale par rapport à l'autre classe à partir du développement de la réponse. En effet, la plupart des élèves de cette classe expérimentale ont tenté de justifier un des traits de caractère déduit ou bien ont essayé de retrouver plusieurs attributs pouvant qualifier les personnages, contrairement à la classe témoin où nous retrouvons neuf réponses sur onze non justifiées. En outre, au niveau de l'analyse elle-même, nous constatons que dans la classe expérimentale, trois élèves ont évoqué d'une manière ou d'une autre, l'injustice sociale qui empêche la jeune fille de vivre son enfance et un élève a parlé de sa détermination, ce qui n'est pas le cas dans la classe témoin où tous les élèves étaient restés au premier niveau de la lecture et de l'analyse.

Bref, à travers l'exposition de certaines réponses, nous pouvons être plus sensibles au progrès qui s'est opéré au cours d'un mois dans la classe expérimentale et plus conscients de la réalité du niveau des élèves. La mise en œuvre de la DI a permis de faire un pas en avant, mais un pas qui à lui seul, ne pourra pas changer radicalement le paysage éducatif.

3.2 En français

Nous avons suggéré aux élèves des deux sections une nouvelle policière pour pouvoir évaluer leurs acquis à la fin de la séquence d'une manière juste et fiable. La nouvelle est de Frédéric Brown « *cauchemar en jaune* », une nouvelle qu'ils avaient déjà eu l'occasion de connaître par le biais d'un court métrage visionné au début de la séquence. Nous avons hésité entre ce support et une autre nouvelle du même auteur intitulée « *Fatale erreur* », plus courte, mais l'enseignant a opté pour celle-là, pour dissiper les problèmes de l'incompréhension. La nouvelle était suivie de 7 questions portant sur les personnages, le statut du narrateur et le point de vue adopté, sur le cadre spatio-temporel de l'action, le schéma narratif et les temps verbaux. Vu la longueur du texte, nous leur avons accordé deux périodes, pour qu'ils aient suffisamment de temps pour lire et rédiger des réponses. Les résultats se présentent comme suit :

		Les moyennes		% de variation pour les moyennes des notes	Sig	Conclusion
		Pré-test	Post test			
Témoin	Français	2,57	2,38	-7,14%	0,013 < α	la différence entre les moyennes est significative
Expérimentale	Français	2,62	3,28	25,48%	0,002 < α	la différence entre les moyennes est significative

Comme pour la classe 7, bien que les notes demeurent insatisfaisantes, le progrès, lui, s'avère immense dans la mesure où il faudrait prendre en ligne de compte le niveau de départ des élèves qui était très faible. En effet, pour un texte plus long et plus difficile que le pré-test, la moyenne obtenue dans la classe expérimentale devient plus acceptable.

Sans rentrer dans les détails, nous signalons que dans la classe expérimentale, les notions relatives au sous-genre en question, au statut du narrateur et au personnage sont plus ou moins acquises par la majorité des élèves. Il en va de même pour la valeur des temps verbaux. Par contre, le concept de point de vue est plutôt en voie d'acquisition. En outre, pour les questions où il s'agit de faire des phrases pour expliquer, reformuler ou analyser, le problème de la langue continue à se poser avec acuité, ce qui est un phénomène évident et prévu : tout ce qui relève de la langue nécessite beaucoup de temps pour se perfectionner.

Toutefois, dans la classe témoin qui a régressé (-17,4%), nous continuons à retrouver des confusions au niveau des concepts narratologiques étudiés au cours de la séquence : les personnages principaux, secondaires ou évoqués se confondent et parfois certains objets apparaissent dans la liste comme « la valise », ou « l'interrupteur ». De surcroît, ces élèves ont continué à parler de l'auteur au lieu du narrateur et parmi les réponses données sur le point de vue adopté, personne n'a justifié sa réponse.

Enfin, la liste des erreurs que nous avons relevées dans cette section semble interminable et montre qu'après un mois de travail, les élèves stagnent toujours au même endroit et continuent à traîner avec leurs faiblesses et leurs lacunes.

Pour obtenir une vision panoramique et plus minutieuse du total des résultats, comme nous l'avons fait pour la classe 7, nous exposerons les résultats obtenus suite à une comparaison entre le pré-test et le post test pour le français et l'arabe et une autre, plus détaillée selon les groupes :

• Comparaison générale entre Pré-test et Post test (Français et Arabe)

	Les moyennes		% de variation pour les moyennes des notes	Sig	Conclusion
	Pré-test	Post test			
Français	2,59	2,83	9,32%	$0,025 < \alpha$	la différence entre les moyennes est significative
Arabe	3,27	3,39	3,83%	$0,255 > \alpha$	la différence entre les moyennes n'est pas significative.

• Comparaison entre Pré-test et Post test (Français et Arabe) selon les groupes (Wilcoxon)

Ranks

Groupe			N	Mean Rank	Sum of Ranks
Témoïn	FrancaisPost - FrancaisPre	Negative Ranks	9 ^a	5.67	51.00
		Positive Ranks	1 ^b	4.00	4.00
		Ties	5 ^c		
		Total	15		
	ArabePost - ArabePre	Negative Ranks	12 ^d	7.29	87.50
		Positive Ranks	1 ^e	3.50	3.50
Ties		2 ^f			
Total		15			
Expérimentale	FrancaisPost - FrancaisPre	Negative Ranks	1 ^a	1.00	1.00
		Positive Ranks	12 ^b	7.50	90.00
		Ties	2 ^c		
		Total	15		
	ArabePost - ArabePre	Negative Ranks	1 ^d	7.50	7.50
		Positive Ranks	13 ^e	7.50	97.50
		Ties	1 ^f		
		Total	15		

a. FrancaisPost < FrancaisPre

b. FrancaisPost > FrancaisPre

c. FrancaisPost = FrancaisPre

d. ArabePost < ArabePre

e. ArabePost > ArabePre

f. ArabePost = ArabePre

En effet, contrairement à la classe 7, en EB8, les élèves ont évolué en français plus qu'en arabe. Nous nous demandons si les multiples questions d'analyse dans le test arabe sont à l'origine d'un tel résultat.

A travers l'étude des résultats et l'arrêt sur les copies des élèves de notre échantillon, nous avons réalisé que la mise en place de la DI a permis une amélioration du rendement des élèves et a montré en même temps qu'il s'agit d'un travail de longue haleine, qui ne pourra pas se limiter à une séquence bien limitée dans le temps, ni à une initiative personnelle. Les résultats ont également montré que plus sa mise en application se fait tôt, plus les résultats sont meilleurs : les élèves n'auraient pas encore cumulé autant de faiblesse et de lacunes. De plus, en l'exposant le plus possible à des activités d'observation, de comparaison entre les différentes structures linguistiques et d'analyse, l'apprenant acquiert petit à petit ces stratégies de travail et les développe d'une année à l'autre.

Quelles perspectives et prospectives alors lancer suite à cette étude-pilote ?

4. Lancement de perspectives et de prospectives

Suite aux constatations faites et aux réflexions qui ont orienté notre travail, il est temps de proposer quelques pistes de travail qui soient susceptibles d'optimiser le paysage éducatif esquissé ci-dessus. L'entrée que nous avons prévalué n'est pas exclusive et nos séquences ne constituent pas un ensemble exhaustif, mais plutôt un modèle expérimental, une illustration des orientations qui régissent la DI et une proposition qui pourra inspirer les enseignants.

Ce que nous tenterons de suggérer, en complémentarité à ce qui précède, ce sont d'autres entrées possibles à envisager et d'autres activités à mettre en place.

Mais avant tout, il est important de rappeler que le travail qui devance la mise en place des séquences communes est aussi important que la préparation elle-même. Les enseignants doivent avant tout définir des pratiques de travail communes et des méthodes d'approche convergentes. L'harmonisation des deux didactiques pourra ainsi aboutir à des rencontres à différents niveaux :

1. Une entrée par thème

En effet, selon le niveau des élèves, leur besoin et le programme de la classe, les enseignants peuvent privilégier une entrée par thème. D'ailleurs, dans le programme de toutes les classes de l'éducation de base, nous retrouvons un ou deux thèmes communs entre l'arabe et le français. Nous citons à titre illustratif le thème de l'environnement en EB6, le thème des médias en EB8 et le thème des métiers et de la jeunesse en EB9. Mais hâtons-nous de préciser qu'une telle entrée ne remplira sa fonction primordiale que si le thème est travaillé dans une optique socioculturelle et aboutit à un projet. Nous pensons d'ailleurs que certains thèmes se prêtent à une telle approche beaucoup plus que d'autres, comme le thème de la jeunesse en EB9. Les enseignants des deux langues pourront travailler ce module en insistant sur les caractéristiques de cette tranche d'âge dans deux sociétés différentes : la société orientale et celle occidentale.

En outre, il nous semble que certains thèmes se prêtent à une approche socioculturelle - comme le thème des « fêtes » que nous retrouvons en EB7 en arabe - doivent prévaloir dans un curriculum intégré pour que l'apprenant libanais puisse s'ouvrir réellement sur d'autres cultures. En effet, une des failles du curriculum mis en place réside dans l'absence de thèmes interculturels. Pourtant, il s'agit de modules qui favorisent le développement de la curiosité des apprenants à partir d'activités de découverte.

A partir de ce qui précède, nous réalisons que l'entrée thématique ne devient pertinente que si le thème choisi permet de développer des capacités à produire des conduites langagières, une condition parfois difficile à remplir.

2. une entrée par type de discours

Les enseignants peuvent également harmoniser leur démarche dans le but d'apprendre aux élèves un type de discours bien déterminé. Selon les classes et les besoins, les enseignants peuvent traiter un type afin de sensibiliser les élèves à ses caractéristiques dans chacune des deux langues. Les enseignants seront également appelés à intégrer les notions grammaticales qui s'y rattachent : par exemple, pour le type descriptif, les enseignants pourront aborder la notion d'adjectif qualificatif ainsi que l'expression du temps et du lieu. Au niveau de la structure de ce type de texte, ils peuvent préparer une fiche en commun sur

l'organisation d'une description ou d'un portrait. A la fin d'une telle séquence, les élèves seront poussés à reformuler les caractéristiques du type en arabe et en français et à faire un tableau récapitulatif leur permettant de mieux voir les points communs. Ils peuvent même concevoir des fiches où l'on retrouve de petits extraits en arabe et en français portant sur un seul objectif ; le professeur d'arabe commence le travail et le professeur de français vient consolider l'acquis.

3. Des activités métalinguistiques

Comme nous l'avons montré dans nos séquences, les activités réflexives sur la langue représentent un terrain privilégié pour la mise en œuvre de la DI. C'est pourquoi nous leur avons accordé une attention toute particulière. Ces activités constituent un lieu de rapprochement entre les deux langues et incitent l'apprenant à acquérir une certaine conscience du fonctionnement des deux systèmes en question. Vu leur importance indéniable, nous considérons qu'elles ne doivent pas être occasionnelles.

De surcroît, pour que cette dimension métalinguistique gagne en profondeur et puisse donner sens aux yeux de l'apprenant, il est impérieux de ne pas l'isoler de l'objectif communicatif essentiel ; en d'autres termes, il s'agit de réfléchir à des activités réflexives sur la langue qui soient centrées sur les aspects pragmatiques de la communication ; c'est en partant de la langue en contexte que nous pouvons aboutir à une réflexion sur la langue et sur son fonctionnement.

Dans ce sillage, nous pensons également qu'il serait judicieux de se pencher du côté des emprunts, des transferts, des expressions figées, des erreurs résultant du transfert (cas de l'arabisme). Cette étape s'inscrit dans un processus de critique textuelle apte à recenser les rapprochements plausibles et possibles entre les deux langues ainsi que les écarts et les divergences qu'il faudrait souligner. A ce moment de l'analyse, l'apprenant serait capable de questionner la langue dans laquelle il s'exprime en arborant une attitude culturelle innovante vis-à-vis de ce qu'il est censé apprendre.

En outre, l'approche contrastive de l'arabe et du français déclenche au niveau pragmatique un côtoiement des deux langues : dans cette mesure, la traduction et la version viendraient parachever les étapes signalées précédemment. La traduction de passages courts

accorderait à l'apprenant la possibilité d' «écouter» ce que dit le texte, d'éviter la paraphrase et de veiller à l'unité du sens et à la fiabilité de la transposition des idées d'une langue à une autre.

Bref, les entrées que nous venons d'exposer ne sont pas des modèles à suivre, mais plutôt des suggestions qui permettront de nourrir les orientations et la mise en application de la DI. Ce sont des pistes de travail concrètes qui cherchent à valoriser la collaboration entre les professeurs de langues.

En guise de conclusion, nous tenons à insister sur le fait que la DI est un sol à défricher et un chemin à explorer. Pour qu'elle se mette en place, une commission devra former les enseignants, favoriser la publication des articles et de comptes-rendus afin de publier les expériences qui seront faites et veiller à la pertinence des travaux à explorer dans les salles de classe.

Au niveau curriculaire, pour réussir l'intégration, les décideurs doivent ajuster les objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'arabe et du français, d'une manière à promouvoir une certaine progression conjointe.

Conclusion de la troisième partie

A partir de l'étude pilote que nous avons réalisée dans deux établissements situés à Beyrouth, nous avons tenté d'évaluer la DI mise à l'épreuve de la compatibilité des données. Pour réfléchir aux potentialités qu'offrirait cette approche à l'enseignement du français et en retour, à l'arabe, nous avons créé deux séquences pour les classes 7 et 8. Le travail conçu englobe des démarches et des activités qui respectent les principes de la DI.

En amont de ces séquences, nous nous sommes d'abord attachée à compléter notre enquête sociolinguistique en exposant les représentations que se fait notre échantillon des langues. Les résultats ont montré que les collégiens de l'établissement public ont une vision très dépréciative du français et qu'ils ne lui trouvent aucun intérêt ou fonction dans un usage futur, contrairement aux collégiens de Hariri 3 qui lui ont assigné plusieurs fonctions. Nous avons notamment constaté que cette attitude stéréotypée et dévalorisante du français chez les élèves de Rawas affectait largement leur apprentissage de cette langue. Toutefois, au niveau de la convergence, ce qui a regroupé notre échantillon c'était bel et bien ce besoin de se référer à la L1 comme passerelle pour comprendre ou consolider une notion en L2.

En outre, en plus du questionnaire qui a sondé leurs représentations, nous avons réalisé un pré-test écrit, en arabe et en français pour la EB8 et nous nous sommes basée sur la trimestrielle de la EB7 pour mesurer les connaissances des élèves. L'analyse des réponses nous a alertée sur leur niveau alarmant en arabe comme en français. Notre étude s'est concentrée sur les lacunes considérables des élèves en compréhension et en expression écrites, en arabe et en français, à différents niveaux : cognitif, morphosyntaxique et lexical. A partir des productions écrites nous avons réalisé un survol des incorrections morphosyntaxiques commises en pointant les mobiles conduisant à l'incorrection.

En prenant en ligne de compte ces remarques, nous avons élaboré deux séquences qui partent de la sémiotique textuelle et qui se conçoivent dans un esprit unificateur. La préparation d'une séquence sur le journal en EB7 et la nouvelle en EB8 était une opportunité pour rapprocher les objectifs et les méthodologies de travail. L'approche actionnelle a favorisé l'harmonisation entre les deux disciplines et a replacé l'apprenant, cet acteur social, au centre de l'apprentissage. L'architecture commune aux séquences respecte une progression en spirale et divise le travail en tâches. Les quatre compétences s'y trouvent en plus de certaines activités métalinguistiques.

En aval de ces séquences didactiques, une évaluation en compréhension écrite a été faite en arabe et en français. L'analyse des résultats a montré un changement dans les représentations ainsi qu'une avancée de la classe expérimentale par rapport à la classe témoin dans les deux disciplines.

A la fin de cette partie, nous avons dégagé quelques perspectives, ou pistes de travail à envisager dans le cadre d'une approche intégrée.

Conclusion générale

Dans un contexte aussi complexe que celui intercepté au Liban, l'application de la DI dans les classes de langues aidera-t-elle à optimiser l'enseignement du français langue seconde et favorisera-t-elle une meilleure acquisition de l'arabe ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous avons construit un dispositif qui nous a permis d'évaluer les répercussions de la mise en épreuve de la DI sur l'apprentissage des deux disciplines, l'arabe et le français. Nous aurions bien aimé élargir la palette de notre échantillon, mais pour des raisons de faisabilité, nous nous sommes limitée à deux établissements, l'un public et l'autre privé.

Suite à une réflexion critique sur les programmes mis en vigueur, à des observations de classes et à l'analyse des erreurs recensées dans les copies des élèves, nous avons conçu quatre séquences qui constituent le noyau dur de notre recherche.

Armée de nos lectures théoriques qui ont jeté un éclairage sur les principes et les assises de notre approche, l'analyse des résultats obtenus en aval de la séquence nous autorise de répondre à notre problématique : *malgré la complexité du contexte libanais, due à la diglossie, la mise en œuvre de la DI a réussi à agir sur les représentations et à améliorer la qualité d'apprentissage dans les deux langues.*

Dans un souci récapitulatif et synthétique, nous allons donc retracer les grandes lignes du trajet mené au cours de cette étude.

Le premier axe, tourné vers la théorie, a tenté de retracer les prémices et les vecteurs de l'implantation de la DI. La nébuleuse des classifications et des concepts qui sillonnent les terminologies en didactique nous a incitée à enrayer la confusion entre les différents paramètres relatifs au bilinguisme et au plurilinguisme. Dans un premier temps, nous nous sommes arrêtée sur tournant décisif qui s'est imposé en Europe, à l'ère de la mondialisation : pour répondre aux défis de la pluralité et de l'éclatement des frontières, le CECR a œuvré à la promotion et à la valorisation du plurilinguisme. La compétence plurilingue a contrebalancé les idéologies monolingues profondément ancrées dans les mentalités et les esprits. Les études se sont multipliées et ont montré que le bilinguisme n'est ni un handicap ni une surcharge cognitive. Bien au contraire, parmi les vertus qui lui sont attribuées, nous citons

une disposition à une meilleure sensibilité communicative, et une meilleure compétence analytique.

Suite à l'exposition de la pléthore terminologique qui caractérise le bilinguisme, le plurilinguisme et le multilinguisme, nous avons fait un arrêt d'image sur les quatre approches plurielles telles qu'elles sont définies par le CARAP. Nous avons par la suite souligné comment, malgré les caractéristiques propres à chacune d'elles, elles visent toutes le développement de la compétence plurilingue en promouvant le transfert de compétence et l'ouverture à l'altérité :

- L'intercompréhension entre les langues parentes œuvre sur plusieurs langues et exploite d'une manière optimale le privilège de proximité ; les bénéfices visés se rattachent essentiellement à la capacité de compréhension ;
- L'approche interculturelle préconise l'appui sur des schèmes culturels différents véhiculés dans les interactions entre les interlocuteurs pour en comprendre d'autres ;
- L'éveil aux langues prône le développement de la pluralité en exposant l'apprenant à des langues et cultures que l'école n'a pas l'intention d'enseigner. La diversité linguistique s'avère un objet d'activités pédagogiques consacrées à optimiser chez les élèves leur ouverture à ce qui est étranger et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à analyser le fonctionnement des langues ;
- et la didactique intégrée incite l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues connues ou en cours d'apprentissage.

Parlant de la DI, nous lui avons alors consacré un chapitre afin de la définir, de retracer les grandes lignes de son évolution et de déceler ses aspects opérationnels et pragmatiques ainsi que ses critères de réussite. Malgré son ancienneté, la constellation des nominations nous a montré qu'il s'agit d'un concept encore en gestation ; d'où les nombreuses tentatives continuant à alimenter les réflexions des didacticiens pour le conceptualiser et le mettre à l'épreuve. Nous rappelons que cette approche repose sur un décroisement des apprentissages et sur leur intégration. Le mot « intégration » est à prendre dans le sens de l'harmonisation de l'apprentissage. En rejetant la « compartimentation », la DI invite l'apprenant à réfléchir en termes de rencontre sur le fonctionnement des langues et sur les ressemblances et les divergences entre l'une et l'autre. C'est pourquoi la coordination entre les enseignants des deux disciplines est impérieuse.

Afin de lever toute ambiguïté terminologique et justifier le choix de la nomination adoptée, nous avons consacré, par la suite, deux chapitres pour présenter les principes de la PC, telle qu'elle a été appliquée au Mali. Dans un second temps, nous avons braqué la lumière sur les aspects qui la différencient de la DI. Les nombreuses failles que nous avons recensées dans son fondement théorique et son application nous ont permis de justifier pourquoi nous avons opté pour la DI.

Dans le cinquième chapitre, nous avons rattaché le concept de la DI au contexte libanais. Pour ne pas rester dans le cadre théorique assez large, nous avons tenté d'analyser les fiches proposées dans le guide arabophone numérique qui s'intéresse à notre région. C'était une étape centrifuge dans la progression de notre réflexion. Les failles que nous avons pu relever ont montré que le concept, dans son acception actuelle, présuppose un intérêt et un chantier d'approfondissement. Les points que nous avons abordés se rattachent essentiellement à l'alternance codique, au transfert et à la pédagogie de remédiation, en confrontation avec les principes de la DI.

Le dernier chapitre de la première partie était une occasion d'évoquer deux expériences réussies de la mise en place de la DI, l'une menée au Brésil, sous le nom de Bivalence et l'autre en Val D'Aoste.

En retournant au cas du Liban, et dans un souci de comprendre le contexte dans lequel nous aurons à l'implanter, l'analyse du terrain libanais nous a permis de mieux cerner la gageure de l'intégration ainsi que les failles du bilinguisme. Suite à une exposition panoramique du paysage géographique et sociolinguistique, l'approche descriptive du terrain éducatif a permis d'explicitier les différents enjeux qui le composent. Dans le deuxième chapitre, l'enquête sociolinguistique menée auprès des lycéens de deux régions de Beyrouth nous a menée à comparer deux échantillons appartenant à deux communautés différentes et à deux sexes différents. Les résultats ont montré à quel point le poids des représentations des langues, et plus particulièrement du français, pesait lourdement sur l'état d'esprit des lycéens de Rawas et affectait leur apprentissage de cette langue. Contrairement aux lycéennes de Laure Moughayzel qui allouent au français une place de choix, les élèves de Rawas le conçoivent en termes d'entraves et d'échec. Pour compléter la mosaïque pédagogique, le troisième chapitre s'est centré sur l'analyse des recommandations actuelles des curricula et sur les brèches de leur applicabilité. En effet, les résultats du questionnaire mené auprès des

enseignants des deux langues, les entretiens semi-directifs avec les coordinateurs ainsi que les observations de classes ont souligné le décalage entre le « dire » et le « faire » : l'enseignement des langues demeure fortement imprégné par le cloisonnement et par l'image du maître, détenteur du savoir et centre du processus d'apprentissage. Notre bilinguisme n'est autre qu'un cumul de langues ajoutées et superposées, marqué par une absence de coordination et une ignorance mutuelle des contenus à faire apprendre à l'élève. Dans cet attirail pédagogique, il nous restait à analyser le contenu des manuels scolaires du CRDP. L'arrêt sur certains modules et sur leur progression nous a menée à réaliser à quel point il est impératif de réévaluer les démarches adoptées et de proposer d'autres, plus efficaces et plus variées. Nous avons eu l'occasion de souligner que le manuel doit être conçu dans une perspective intégrée, qui promeut le transfert des connaissances.

Nous touchons dès lors au troisième axe, l'étude pilote. A ce niveau de la réflexion, nous avons tenté d'évaluer la DI mise à l'épreuve de la compatibilité des données dans deux établissements situés à Beyrouth. En amont de la séquence, nous avons mené une enquête sociolinguistique pour expliciter les représentations que se fait notre échantillon des langues et pour examiner suivant quelle optique ils perçoivent la distance ou la proximité entre l'arabe et le français. Nous l'avons par la suite complétée par un pré-test écrit, en arabe et en français, afin d'évaluer le niveau des élèves et recenser les fautes qui sillonnent leurs copies. Nous nous sommes donc intéressée aux recensements des analogies et des calques dus aux interférences. L'analyse des résultats nous a alertée au sujet de leur niveau déplorable en arabe comme en français. Le survol escompté des incorrections était suffisant pour comprendre la réalité du terrain éducatif où nous aurons à appliquer la DI.

Après ce diagnostic, nous avons détaillé les grandes lignes de nos séquences au troisième chapitre. Suite à la justification de l'approche actionnelle retenue dans la préparation, nous avons souligné les bénéfices d'une entrée par genre : l'approche a valorisé la rencontre entre les deux langues et a offert l'opportunité d'harmoniser les contenus et de joindre les objectifs aux méthodologies de travail. De son côté, l'entrée par genre discursif a favorisé la maîtrise de certaines compétences langagières. En EB7 comme en EB8, les séquences ont respecté une architecture commune où les quatre compétences en plus des activités métalinguistiques se sont entrelacées dans un esprit fonctionnel et unificateur. Les unités étaient conçues d'une manière à replacer l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. En outre, la division du travail par tâches a permis d'avancer avec les élèves à pas surs. Les différentes fiches

consolidaient les acquis et le va et vient constant entre les notions données en arabe et reprises en français a permis une meilleure assimilation de la part des élèves.

Le post-test écrit réalisé dans les deux classes, et dans les deux langues en aval des séquences didactiques nous a permis de faire un bilan dressant l'état des lieux final : à travers le T-test, Mann-Withney U test et Wilcoxon test, nous avons pu analyser les données, les comparer entre elles et déceler l'avancée de la classe expérimentale sur la classe témoin. Nous avons même souligné comment les résultats ont varié d'une classe à l'autre et ont montré qu'une telle approche donnera de meilleurs résultats si elle pourra s'implanter dans les petites classes : plus nous commençons tôt, plus l'apprenant aura le temps d'assimiler une méthodologie de réflexion et bénéficiera du transfert des connaissances.

Au terme de notre étude, nous avons tenté de proposer pour ce sol encore fertile quelques perspectives et prospectives à envisager dans le cadre d'une approche intégrée. Malgré les difficultés rencontrées et les obstacles affrontés, nous avons réussi, nous semble-t-il à entrevoir l'approche didactique comme une rencontre précieuse: une rencontre entre deux traditions différentes, deux cultures différentes et deux systèmes linguistiques aussi divergents.

Ce petit grain de sable dans les discussions et les réflexions de la didactique des langues nous dispose à démontrer la faisabilité d'une démarche qui décloisonne les langues et valorise l'interculturalité entre le français et l'arabe ; C'est une approche qui considère que la diversité est une exploration radieuse du nouveau.

Nous espérons avoir offert, à travers cette étude, des pistes pratiques, construites sur les besoins de nos apprenants libanais et orientées vers l'éthique de l'ouverture sur l'autre et la tolérance.

Nous souhaitons dans cette optique, qu'un travail au niveau du curriculum soit mis en place dans l'avenir proche. Un curriculum qui favorise le développement d'une conscience plurilingue et d'un dialogue interculturel. Nous espérons de même que ce développement soit envisagé selon une progression ou un continuum visant l'économie cognitive et l'enrichissement.

Nous terminons avec cette pensée de Théodore Monod : « *Le peu qu'on peut faire, le très peu qu'on peut faire, il faut le faire, pour l'honneur, mais sans illusion* ».

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- ABOU, S, *Le bilinguisme arabe/français au Liban. Essai d'anthropologie culturelle*, Paris, PUF, 1962.
- ABRIC, J.-Cl, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994.
- BAKHTINE, M, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.
- BEACCO, J-C., & BYRAM, M. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue- Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 2007. [Disponible en ligne à l'adresse : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp].
- BLANCHET, P, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1998.
- BOUTON, C. P, *L'acquisition d'une langue étrangère: Aspects théoriques et pratiques, conséquences pédagogiques essentielles*, Paris, Klincksieck, 1974.
- BRONCKART, J.-P, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1997.
- CALVET, L.-J, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, 1996.
- CALVET, J-L. & MOREAU, M-L., *Une norme ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Didier Erudition, 1998.
- CANDELIER, M, *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- CAVALLI, M, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier, 2005.
- CHELLI, A, *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*. Éditions Publibook, 2011.

- CHOMSKY, N, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Editions du Seuil, 1971.
- CONTI, V. & GRIN, F, *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Georg éditeur, 2008.
- CUMMINS, J, *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*, Clevedon, C. Baker & N.H Hornberger, 2001.
- CUQ, J.-P., *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, 1991.
- CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.
- DABÈNE, L, *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues*, Paris, Hachette, 1994.
- DE CARLO, M, *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998.
- GAJO, L, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, 2001.
- GALISSON, R., & COSTE, D, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
- GUIMELLI, Ch., *Structures et transformation des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.
- HAFEZ, A-S., *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, Paris, l'Harmattan, 2006.
- HAGÈGE, C, *L'Enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996.
- MARQUET, P, *Informatique et enseignement : progrès ou évolution ?* Belgique, Mardaga, 2004.
- MAURER, B, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines – Langue française*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- MOORE, D, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier / CREDIF, 2006.
- ROBERT, J-P. & ROSEN, É, *Dictionnaire Pratique du CECR*, Paris, Ophrys, 2010.
- ROULET, E, *Langue maternelle et langues secondes, Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier & Crédif, 1980.

- ROULET, E, *La description de l'organisation du discours*, Paris, Crédif- Didier, 1999.
- SECA, J-M., *Les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, 2002.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004.
- TUCKER, G. R, *A Global Perspective on Multilingualism and Multilingual Education. Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. J. Cenoz and F. Genesee, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg, Multilingual Matters, 1998.
- VALIN, E, *Le pluralisme socio-scolaire au Liban*, Beyrouth, Dar el Machreq, 1969.
- VAN DE CRAEN, P. & MONDT, K, *Multilingual education, learning and the brain. The end of language education as a pre-scientific field*, Plurilinguisme-Mehrsprachigkeit, Tübingen, Francke-Verlag, 2003.
- VAN OVERBEKE, M, *Introduction au problème du bilinguisme*, Bruxelles, Editions Labor – Paris, Nathan, 1972.
- VÉRONIQUE, G.-D, « *Questions à une didactique de la pluralité des langues* », In *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Éditions, 2005.
- VYGOTSKY, L.S., *Pensée & langage*, Paris, la Dispute, 1997.
- WAMBACH, M, *La pédagogie convergente à l'école fondamentale – Guide théorique*, Belgique, CIAVER, 1995.
- WAMBACH, M, *La méthodologie de l'écrit en langue nationale*, Belgique, CIAVER, 1996.
- WAMBACH, M, *Pédagogie convergente: Principe d'élaboration des matériaux pour l'apprentissage des langues nationales et du français à l'école fondamentale*. Belgique, CIAVER, 1997.
- WAMBACH, M, *Méthodologie des langues en milieu multilingue*, Belgique, CIAVER, 2001.

طعمة، أنطوان، سيمياء القصة العربية، لبنان، دار النهضة العربية، 2014.

ARTICLES

- BIALYSTOK, E, « *Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage* ». In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère l'approche cognitive*, Le français dans le monde, Recherches et applications, Paris, Hachette, 1990.
- BLANCHET, P, *L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*, In *Synergies Chili* n°3, 2007.
- BRES, J, *L'entretien et ses techniques* In *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- BROHY, C, « *Didactique intégrée des langues : évolution et définitions* ». In *Babylonia*, n°1, 2008.
- CALVÉ, P, « *Vingt-cinq ans d'immersion au Canada, 1965-1990* », In *Études de Linguistique Appliquée*, n° 82, 1991.
- CANDELIER, M, « *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre* ». In *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, 2008 - actes du colloque Acedle, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme, 2008.
- CANDELIER, M., CAMILLERI-GRIM, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LORINCZ, I., MEISSNER, F.-J., SCHRODER-SURA, A. & NOGUEROL, A., CARAP - *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz : Centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007.
- CANUT, C, « *Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique. Quelle notion pour quelles réalités ?* » In *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- CASTELLOTTI, V, « *Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues.* » In *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, 2001.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de L'Europe, 2002.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D, « *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues pour une meilleure intégration scolaire* », Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2010.

- CAVALLI, M, *Enseignement des langues : vers une didactique intégrée*, In *L'école Valdôtaine*, numéro 24, 1994.
- CAVALLI, M. & CHAHU, C, « *Recherche-action sur les apprentissages plurilingues : quelques observables en vue d'activités de documentation et de formation* », In *Bulletin suisse de linguistique appliquée- Centre de linguistique appliquée*, N° spécial 2010/1.
- CHAVES DA CUNHA J-C, « *Métalangage et didactique intégrée des langues dans le système scolaire brésilien* », In *Études de linguistique appliquée*, numéro 121, 2001.
- CHISS, J.-L., « *Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil* ». In *Études de linguistique appliquée*, numéro 121, 2001.
- CIIP, *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*, Neuchâtel, CIIP, 2003.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Rapport du Symposium sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes*, Strasbourg, Comité de l'enseignement général et technique, 1973.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe et Paris, Didier, 2001.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1997.
- COSTE, D, « *Éducation plurilingue et langue de scolarisation* ». In *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1. Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme, 2008. [Disponible en ligne à l'adresse : <http://acedle-u.strasbg.fr>].
- DAHLET, P, *Langues distinctes et langage mutuel*. In *Études de linguistique appliquée*, 2001.
- DE PIETRO, J-F., « *De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa* », In *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Médecine et Hygiène – Georg, 2008.
- DOYÉ, P, *L'intercompréhension* », Étude de référence pour le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2005.

- DUVERGER, J, « *Repères et enjeux* », In *Enseignements bilingues*, Sèvres, Revue internationale d'éducation n° 7, 1995.
- DUVERGER, J, « *De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue* », In *Le français dans le monde* n°355, Clé International, 2008.
- GAJO, L, « *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue* », Communication au séminaire internationale, In *Intercompréhension entre langues voisines*, Genève, 6-7 novembre 2007, Délégation à la langue française de la Suisse romande, DLF/CDIP, 2007.
- GAJO, L, « *De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants* », In *Les langues modernes* 4, 2009.
- GAJO, L. & BROHY, C, *Didactique intégrée : mise en perspective et en contexte* ». In *Babylonia* 4, 2009. [Disponible en ligne à l'adresse http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/20094/baby4_09forum_brohy_gajo.pdf].
- HAFEZ, A-S, « *Liban : Une tradition en marche* », In *Diagonales*, N°34, 1997.
- JODELET, D, « *Représentations sociales, un domaine en expansion* », In *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- KERVRAN, M, « *Didactique convergente du langage et des langues à l'école primaire : le rôle de la mémoire didactique* », In *Revue française de pédagogie*, numéro 175, 2011.
- KOTOB, H, « *Importance et limites de l'audiovisuel dans la transmission d'une langue dans sa globalité* », Actes du VII^e colloque « *Le SGAV et l'enseignement/apprentissage des langues à l'aube du III^{ème} millénaire* », Beyrouth, Université Saint-Joseph, mai 2000.
- KOTOB, H, « *Bilingue malgré lui !* », Actes du colloque « *la psychopédagogie au Liban : Etat des lieux* », Balamand, Université de Balamand, septembre, 2001.
- KOTOB, H, « *Mais d'où le français cherche t-il son dynamisme ?* », Actes du colloque international « *The Challenges of translation and interpretation in the third millennium* », Beyrouth, Notre Dame de Louizé University, (NDU), mai, 2002.
- KOTOB, H, « *L'influence des nouvelles technologies sur la communication quotidienne* », Actes du colloque "La Didactique et les TICE" Beyrouth, Université Antonine, décembre, 2007.

- LUC, C, *Quelle articulation entre conceptuel et communicatif en début d'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre scolaire ?* In *Didactiques des disciplines*, Triangle XI, tiré à part, 1992.
- LÜDI, G, « *L'enfant bilingue: chance ou surcharge?* », In *Dialogues entre linguistes. Recherches en linguistique à L'Institut des langues et littératures romanes*, Université de Bâle, 1998. [Disponible en ligne à l'adresse : sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html, dernière consultation : 22 février 2013].
- LÜDI, G, « *Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielles* », In *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang, 2008.
- MACKEY, W-F., « *Bilinguisme* », In *Sociolinguistique. Concepts de base*, Belgique, Mardaga, 1997.
- MARCAIS, W, « *La langue arabe dans l'Afrique du Nord* », In *Revue pédagogique* N°1, Alger, 1931.
- MAURER, B, « *Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone* », In *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, 2010. [Disponible en ligne à l'adresse : <http://acedle-u.strasbg.fr>.]
- MERKELBACH, C, « *Quelle place pour la didactique intégrée dans le Plan d'études romand ?* » In *Babylonia* n°4, 2009.
- MONTAGNE-MACAIRE, D, « *D'une didactique des langues à une didactique du plurilinguisme. Réflexions pour la recherche* », In *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, n° 1, 2008. [Disponible en ligne à l'adresse : <http://acedle-u.strasbg.fr>.]
- MOORE, D, « *Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues* », In *Babylonia*, 1995.
- MOORE, D, « *Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?* » In *Études de linguistique appliquée*, numéro 121, 2001.
- MOSCOVICI, S, « *Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire* » In *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- NABOULSI, R, « *Pour une didactique intégrée des langues* », Actes du premier Colloque international *Le français langue étrangère entre hier et aujourd'hui*, Université Islamique du Liban, mai 2001.
- NEUNER, G, « *Le rôle de la compétence interculturelle dans l'enseignement et apprentissage des langues vivantes* », In *Le français dans le monde* n° spécial, juillet 1998.

- NONNON, E, « *Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral* » In *Repères* 22, 2000.
- NONNON, E, « *Mettre au tableau, mettre en tableaux, ou comment structurer les discussions d'enfants ?* » In *Études de linguistique appliquée*, 1991.
- POTH, J, *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle. La mise en application d'une pédagogie convergente* (version Afrique) CIPA. ACCT, Centre International de Phonétique Appliquée - Guide pratique Linguapax, numéro 4, 1997.
- PY, B, « *Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde* », In *Autour du multilinguisme*, Grenoble, Lidil numéro 6, PUG, 1992.
- Ó RIAGAIN, P., & LÜDI, G. (2003). *Éléments pour une politique de l'éducation bilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. [Disponible en ligne à l'adresse www.coe.int/t/dg4/.../Educ_bilingue_FR.doc, dernière consultation : le 22 février 2013]
- PEARL, E., & LAMBERT, W-E., "The relation of bilingualism to intelligence" In *Psychological monographs*, Washington D.C, American Psychological Association, 1962.
- PERREGAUX, C, « *Un projet promis à un bel avenir : l'Eveil aux langues* », In *CREOLE* 16, 2009.
- RASTIER, F, « *Éloge paradoxal du plurilinguisme* » in *Texto!*, vol. XII, n°3, 2007. [Disponible en ligne à l'adresse : <http://www.revue-texto.net>.]
- ROULET, R, « *Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues ?* », In *Babylonia* 2, 1995.
- TRAORÉ, S, « *La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif malien* », In *Genève, UNESCO-BIE*, 2001.
- VIGNER, G, « *Nommer le français* ». In *Études de Linguistique Appliquée*, N°130, 2003.
- WAMBACH, M, « *Accès au sens dans la pédagogie convergente de l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue seconde ou étrangère* », In *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde*, Parcours et procédures de construction de sens, Volume 1, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- WAMBACH, M, « *Méthodologie des langues en milieu multilingue* », In *Nordic Journal of African Studies* 13, 2004.
- WOKUSCH, S, « *Didactique intégrée: vers une définition* ». In *Babylonia*, 2005.

- WOKUSCH, S. *et al.* « *La didactique intégrée des langues à l'école. Tentative de conceptualisation* », Version 1, Travaux du Groupe de référence pour l'enseignement des langues en suisse romande (GREL), HEP de Lausanne, Université de Lausanne, 2007.
- WOKUSCH, S, « *Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves* », in *Babylonia*, 2008.

THÈSES DE DOCTORAT

- ABDOURAHMAN, H, *Pour l'enseignement du français et des « langues nationales » à Djibouti*, Thèse de doctorat dirigée par Maurer B., Université Paul Valéry, 2010.
- GYAN, K, *Description des systèmes verbaux de l'akan et du français : vers une pédagogie intégrée*, Thèse dirigée par Lefebvre A., 1996.
- HAIDAR, R, *Le bilinguisme arabe-français, approche sociolinguistique du Liban à Paris*, Thèse de doctorat dirigée par Calvet L.-J., Université Paris 5, 1997
- KERVRAN, M, *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire*, Thèse de doctorat dirigée par Candelier M., Université du Maine, 2008.
- NABOULSI, R, *Interaction maître-élèves en français langue non-maternelle dans le cycle primaire libanais*, Thèse de doctorat dirigée par Lhote E., Université de Besançon, 1997.

SITOGRAPHIE

- KRNIC, B & WAMBACH, M, *L'expression corporelle et musicale et le travail phonétique*, 2006.
[Disponible à l'adresse : <http://www.ciaver.be/fr/publications.php>. Dernière consultation : 12 février 2012].
- TREMBLAY, C. « *Du multilinguisme au plurilinguisme* », 2007.
[Disponible en ligne à l'adresse <http://www.observatoireplurilinguisme.eu>. Dernière consultation : 24 février 2014].
- WAMBACH, M, « *Schéma heuristique de la pédagogie convergente* », 2003.
[Disponible à l'adresse : <http://www.ciaver.be/fr/publications.php>. Dernière consultation : 12 février 2012].

CORPUS

- *Le livre scolaire national*, 1997, Français, septième année de base, Liban, CNRDP.
- *Le livre scolaire national*, 1999, Français, huitième année de base, Liban, CNRDP.

Université Libanaise

Ecole Doctorale des Lettres, des Sciences Humaines et Sociales

**Implication et réflexivité d'une didactique intégrée au
Liban**

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en didactique du
français

Présentée par : Fatima DAMAJ

Sous la direction de Monsieur le Professeur **Hayssam KOTOB**

Volume 2

Herch Tabet

2014

Sommaire

Annexe 1 : Les questionnaires	3
Annexe 2 : Transcription des entretiens	14
Annexe 3 : Les pré-tests et les post-tests	34
Annexe 4 : Les séquences préparées	46
Annexe 5 : Quelques pages du journal réalisé par les élèves de la EB7	218

Annexe 1

Questionnaire adressé aux élèves du complémentaire et du secondaire

Je suis doctorante à l'Université Libanaise. Je réalise une enquête sur le statut des langues au Liban et sur la didactique intégrée et son application. Je vous remercie de bien vouloir accepter de répondre à ce questionnaire.

I. Votre profil

- Age :
- Lycée :
- Lieu de résidence :

II. Votre représentation des langues : statut et utilité (Vous pouvez cocher plusieurs cases)

1. Vous trouvez que le français est :

- Plus facile que l'anglais
- Plus facile que l'arabe
- Plus difficile que l'anglais
- Plus difficile que l'arabe

2. Pour vous le français est la langue :

- De culture
- De communication
- Des medias
- Des sciences
- Des affaires

3. Pour vous l'anglais est la langue :

- De culture
- De communication
- Des medias
- Des sciences
- Des affaires

4. Pour vous l'arabe est la langue :

- De culture
- De communication
- Des medias
- Des sciences
- Des affaires

5. Si vous croisez quelqu'un qui recourt au code switching dans son discours (L'arabe dialectal /français) vous trouverez qu'il est

- Eduquée
- Prétentieux
- Que c'est normal

6. Pensez-vous qu'il est utile d'apprendre le français ?

Oui Non

7. Trouvez-vous des difficultés à échanger en français ?

Oui Non

8. Trouvez-vous des difficultés à suivre un cours en français ?

Oui Non

9. Trouvez-vous des difficultés à comprendre les matières scientifiques à cause du français ?

Oui Non

III. Didactique intégrée et pratique de classe

10. En étudiant l'arabe et le français, trouvez-vous qu'il y a des ressemblances entre les deux ?

Oui Non

11. Vous est-il arrivé de comprendre une notion en arabe et de l'appliquer correctement en français ?

Oui Non

12. Vous est-il arrivé de comprendre une notion en français et de l'appliquer correctement en arabe ?

Oui Non

13. Le professeur d'arabe fait-il des rapprochements entre les deux langues (l'arabe et le français) ?

Oui Non

14. Le professeur de français fait-il des rapprochements entre les deux langues (l'arabe et le français) ?

Oui Non

15. Considérez-vous que le fait d'étudier une notion en arabe et de l'aborder par la suite en français vous aiderait à la comprendre ou à la maîtriser davantage ?

Oui Non

16. Est-il plus rassurant pour vous que le professeur de français explique certaines notions en arabe ?

Oui Non

Questionnaire adressé aux professeurs de français de l'éducation de base

Nom de l'école :

Adresse :

Nom et prénom du professeur (facultatif) :

Cursus universitaire :

La (ou les) classe(s) enseignée(s) :

I- Nouveau programme, nouveaux livres et stratégie de travail

1. Avez-vous enseigné l'ancien programme ?

Oui Non

2. Le nouveau programme permet-il à l'apprenant de mieux maîtriser le français ?

Oui Non

- Expliquez pourquoi :

3. Trouvez-vous des difficultés à enseigner le français selon le nouveau programme ?

- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Toujours
- Pas de difficultés

- Au cas où vous trouvez des difficultés, précisez où elles résident:

4. Avez-vous suivi des sessions de formation portant sur le nouveau programme?

Oui Non

- Si oui, ont-elles été fructueuses ?

- Rarement
- Parfois
- Souvent

5. Avez-vous changé votre méthodologie de travail en classe ?

Oui Non

- Si oui comment ?

6. L'établissement où vous enseignez est-il équipé en audio-visuel ?

Oui Non

- Si oui, avez-vous recours à ces supports?

- Souvent
- Parfois
- Rarement

7. Trouvez-vous que les textes du livre du CRDP et la façon de les traiter sont conformes aux épreuves des examens officiels ?

- Souvent
- Parfois
- Rarement

8. Vous contentez-vous du livre du CRDP ?

- Oui
- Non

- Précisez pourquoi :

9. Trouvez-vous que les thèmes et les textes proposés sont motivants pour des élèves ?

- Toujours
- Parfois
- Rarement

II- La convergence

10. Savez-vous ce qui se donne en arabe dans les classes que vous enseignez ?

Oui Non

11. Avez-vous essayé de travailler une séquence pédagogique en corrélation avec le professeur d'arabe en partant d'un objectif commun ou d'une compétence commune ?

Oui Non

- Si oui quel a été le résultat ?

12. Est-ce qu'il vous arrive de faire des rapprochements de termes en grammaire ou autres, en classe ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

13. Dans la répartition des heures hebdomadaires, vous accordez le plus de temps :

- A l'oral
- A l'écrit
- A l'oral autant qu'à l'écrit

14. Privilégiez-vous la compréhension d'un texte à sa typologie ?

- Oui
- Non

15. Exigez- vous de l'élève un plan avant la rédaction d'un texte ?

Oui Non

- Si oui, vous corrigez le plan avant de lui demander de rédiger ?

Oui Non

16. Est-ce-que vous demandez à l'élève de recorriger sa rédaction après les remarques que vous lui avez données ?

Oui Non

17. Est-ce que vous proposez aux élèves des expressions et/ou un lexique qui peuvent les aider dans la rédaction ?

Oui Non

18. Travaillez-vous l'expression écrite par partie ? (Introduction, développement, conclusion)

Oui Non

استمارة بحث

استبيان موجّه إلى معلّمي صفوف التعليم الاساسي

أ - معلومات عامة:

اسم المدرسة: _____

العنوان: _____

اسم أستاذة اللغة العربية: (مع حرّية ذكر الاسم أو إغفاله) _____

المؤهل العلمي: _____ عدد سنوات الخبرة : _____

الصف أو الصفوف التي تدرسها : _____

الوضع الوظيفي: ملاك متعاقد

ب - معلومات ذات صلة:

1. - هل سبق أن عملت في إطار البرامج القديمة؟

نعم كلا

في حال الإيجاب، حدد عدد السنوات:

من 1 الى 3

من 4 الى 6

من 7 الى 9

أكثر من 10

2. - هل البرامج الجديدة تجعل الطالب اكثر تمكناً من اللغة؟

نعم كلا

- ما هي في رأيك أسباب الاختيار الذي أخذته؟

3. هل تواجه صعوبات في تدريس اللغة الان حسب البرامج الجديدة؟

نادراً

أحياناً

غالباً

دائماً

لا أواجه

4. - هل تابعت دورات تدريبية للمناهج الجديدة ؟

نعم كلا

- في حال الايجاب, هل كانت مثمرة؟

نادراً

أحياناً

غالباً

5. - هل غيرت في طريقة تدريسيك؟

نعم كلا

- في حال الايجاب, حدد كيف غيرت في طريقة تدريسيك؟

6. - هل المؤسسة التعليمية التي تنتمي اليها مجهزة بأدوات سمعية وبصرية؟

نعم كلا

- في حال الايجاب, هل تستعين بها؟

نادراً

أحياناً

غالباً

7. هل ترى ان النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي الوطني وطريقة مقاربتها

تتوافق مع الاسئلة المطروحة في الامتحانات الرسمية ؟

نادراً

أحياناً

غالباً

8. هل ترى أن النصوص المقترحة تشدّ التلميذ؟

غالباً

أحياناً

نادراً

9. - هل تكتفي بنصوص الكتاب؟

نعم كلا

- إذا كان الجواب لا ، حدد لماذا؟

10. هل تطلع على الدروس المعطاة في اللغة الفرنسية ؟

نعم كلا

11. - هل جربت تحضير وحدة تعليمية كاملة مع استاذ اللغة الفرنسية في كفايات مشتركة؟

نعم كلا

- في حال الإيجاب , ما كانت النتائج ؟

12. في القواعد أو غيره , هل تقارب بعض المفاهيم بين اللغتين العربية والفرنسية؟

غالبا

أحيانا

أبدا

13. هل تركز على فهم النص أكثر من النمط؟

نعم كلا

14. هل تعطي الأولوية في صفك إلى:

نشاط التعبير الشفهي

نشاط التعبير الكتابي

نشاط التعبير الشفهي والكتابي على حد سواء

15. - في التعبير الكتابي, هل تطلب من التلميذ وضع تصميم قبل التوسيع؟
 نعم كلا

- في حال الإيجاب, هل تصحح التصميم و بعدها تطلب منه ان يوسع؟
 نعم كلا

16. - هل تطلب من التلميذ اعادة تصحيح التعبير؟
 نعم كلا

17. هل تقترح على التلميذ بعض المفردات و التعابير التي من الممكن أن تساعده في توسيع موضوعه؟
 نعم كلا

18. في التعبير الكتابي, هل تجزّء العمل ؟ (المقدمة, بعدها توسيع الموضوع و بعدها الخاتمة) ؟
 نعم كلا

مع جزيل الشكر

Annexe 2

Le code de transcriptions des séances filmées

Les transcriptions du contenu des séances se présentent sous la forme d'un tableau en trois colonnes : dans la première, nous avons signalé le numéro du tour de parole, dans la deuxième, l'acteur et dans la troisième les énoncés produits.

Le code spécifique utilisé est :

P1	Enseignante d'arabe observée
P2	Enseignante de français observée
E	Élève
EE	Deux élèves (simultanément)
EEE	Groupe d'élèves
??	
(mot)	actions non verbales
< ... >	Absence de réponse à une sollicitation

Décodage des entretiens

Code	Indication
(E)	Enquêtrice
E.1 – (C.F ¹)	Entretien 1, coordinatrice de français (cycle complémentaire)
E.2 – (C.F ²)	Entretien 2, coordinatrice de français (cycles primaire et complémentaire)
E.3 – (C.F ³)	Entretien 3, coordinatrice de français (cycle complémentaire et secondaire)
E.4 – (C.F ⁴)	Entretien 4, coordinatrice de français (cycle complémentaire)
E.5 – (C.F ⁵)	Entretien 5, coordinatrice de français (cycle complémentaire)
E.6 – (C.A ¹)	Entretien 6, coordinateur d'arabe (cycles complémentaire et secondaire)
E.7 – (C.A ²)	Entretien 7, coordinatrice d'arabe (cycle primaire)
E.8 – (C.A ³)	Entretien 8, coordinatrice d'arabe (cycle complémentaire)
E.9 – (C.A ⁴)	Entretien 9, coordinatrice d'arabe (cycles primaire et complémentaire)
E.10 – (C.A ⁵)	Entretien 10, coordinatrice d'arabe (cycle complémentaire)

Le code de transcription des entretiens

(/)	La barre oblique marque une pause plus ou moins longue dans le discours.
(//)	
(///)	
(...)	Les trois points de suspension notent qu'il y a une interruption

	d'un tour de parole.
[...]	Les trois points de suspension entre crochets indiquent qu'il ya un passage non transcrit ou supprimé.
(:)	Les deux points marquent un allongement de la dernière syllabe
(;)	C'est un symbole qui encadre un énoncé prononcé avec un rire ou un sourire
(*)	L'étoile marque un changement de programme phrastique ou un énoncé erroné ou mal prononcé.
< ... >	absence de réponse à une sollicitation
MAJUSCULES	Les majuscules soulignent une forme d'insistance et intonation marquée dans la verbalisation.
<u>iii</u>	Le soulignement de certains mots ou expressions en arabe équivaut aux majuscules en français.
(<i>mot</i>)	Les mots entre parenthèses, saisis en italique, expliquent ou traduisent un mot prononcé en arabe libanais ou en arabe lors des entretiens en français.

Entretien 1

- **Entretien oral individuel** : coordinatrice du cycle complémentaire depuis plus de 18 ans
- **Contexte** : Jeudi 03/10/2013, dans son bureau, vers 1h
- **Données sur l'enquêtée**:
 - Age : 58 ans
 - Sexe : Femme
 - Cursus universitaire : Maîtrise en Littérature française
 - Lieu d'enseignement : Lycée public – Beyrouth
 - Années d'expérience : 35 ans
 - Code de l'entretien : **E.1 - (C.F¹)**

1.	(E)	:	Avez-vous déjà enseigné les anciens programmes ?
2.	(C.F ¹)	:	tout à fait (/)
3.	(E)	:	Vous pensez que les programmes actuels permettent à l'élève de mieux maîtriser le français ? plus qu'avant ?
4.	(C.F ¹)	:	C'est-à-dire que (:) dans le temps (/) dans les écoles privées (/) on essayait toujours de faire communiquer les élèves (/) mais la communication avec les écoles publiques était toujours difficile (//) euh on a pu aboutir (:) un peu à de meilleurs résultats avec les élèves du public (/) avec les nouveaux programmes (/) avec les petits dialogues qu'on leur demande de faire (//) mais même avec cela(/) les résultats n'ont pas été à la hauteur de nos attentes (/) à cause du niveau socioculturel des élèves (/) et parce qu'ils n'ont pas de base dans les écoles primaires (/)
5.	(E)	:	Et est-ce la faute aux manuels en quelque sorte ? aux professeurs ? ou bien à la réforme elle-même ?
6.	(C.F ¹)	:	Pauvres professeurs (/) on ne peut toujours les culpabiliser (//) euh il m'est arrivé déjà de présenter un rapport (/) dans lequel j'ai critiqué le manuel de la classe de EB9 (//) Je l'ai présenté au CRNDP ça fait déjà des années de cela (/) depuis le lancement des nouveaux curriculums (//) Euh ils ne sont pas fameux les manuels à vrai dire (/) peut-être que le meilleur manuel de tout le complémentaire c'est celui de la EB8 il me semble (/) parce que celui de la * je ne l'ai pas essayé le manuel de la EB7(/) mais il me semble qu'il n'est pas fameux (//) celui de la EB9 PAS DU TOUT (/) euh avec le mélange de types de textes (/) avec les textes mal choisis (:) sur le plan du lexique (/) du mélange de typologies (/) du MANQUE de certains textes qui traitent le type argumentatif (/) alors qu'il est arrivé qu'on a posé aux examens officiels du brevet des textes argumentatifs (/) avec des SUJETS argumentatifs (/) Ce qui fait que les profs ont du essayer de se procurer des textes d'en dehors des livres pour les donner(//)Mais le problème a

			toujours été un problème d'ELEVE (/) je rappelle (/) dans les écoles publiques (/) parce qu'ils proviennent d'un niveau socioculturel très bas (/) parce qu'ils n'entendent jamais prononcer un SEUL mot de français dans leur milieu (/) SURTOUT que les profs des autres matières se basent sur l'explication des matières scientifiques en majorité en arabe (/) et que les profs des autres matières ne MAITRISENT PAS le français (/)
7.	(E)		d'accord (/) pensez- vous qu'il y a une progression dans les manuels du CRPD ?
8.	(C.F ¹)	:	Eum (:) je ne trouve pas (/) euh parce que (:) il me semble qu'on retrouve les mêmes indices des mêmes textes tout le temps qui se répètent sans trouver cette progression(/) cette progression (:) a toujours manqué dans les manuels (/) même en passant d'un niveau à l'autre(/)euh j'ai voulu dire quelque chose euh je ne sais plus(/) ah oui ! le seul bien que j'ai trouvé(/) euh dans ces manuels c'est peut-être ce RAPPROCHEMENT entre l'oral et l'écrit au niveau du lexique (/) au niveau de la thématique (/) c'est tout (/)
9.	(E)	:	Est-ce que vous avez eu l'occasion de coordonner avec les professeurs d'arabe pour préparer une séquence pédagogique commune?
10.	(C.F ¹)	:	Non (/) ça ne m'est jamais arrivé (;)
11.	(E)	:	Mais vous pensez que le fait de faire des rapprochements entre les langues pourrait être fructueux pour l'élève ? C'est-à-dire que le prof d'arabe se base sur les connaissances qu'a l'élève en français et vice versa ?
12.	(C.F ¹)	:	CERTAINEMENT (/) il m'est même arrivé de faire ces rapprochements sur le plan du lexique (/) dans certains mots surtout en parlant de genre et du type du texte (/) quand les élèves confondait entre le genre d'un texte et le type de ce même texte (/) alors je leur demandais de traduire en arabe (/)ben qu'est-ce que c'est ? ça c'est * vous appelez cela « نمط » (/) vous appelez cela « نوع » (/) il s'agit de quel « نمط » ? il s'agit de quel « نوع » ? c'est UNIQUEMENT pour consolider euh disons (/) l'acquis des élèves et pour leur rapprocher les nouvelles notions à acquérir (/) parce que ce qui compte pour moi c'est l'acquisition de certaines euh notions pour qu'ils puissent les réutiliser (/)
	(E)	:	Merci

Entretien 2

- **Entretien oral individuel** : coordinatrice des cycles primaire et complémentaire depuis 20 ans
- **Contexte** : Mardi 15/10/2013, dans son bureau, vers 9h
- **Données sur l'enquêté**:
 - Age : 62 ans
 - Sexe : Femme
 - Cursus universitaire : Diplômée de l'école normale
 - Lieu d'enseignement : Collège public– Beyrouth
 - Années d'expérience : 36 ans
 - Code de l'entretien : **E.2 - (C.F²)**

1.	(E)	:	Avez-vous déjà enseigné les anciens programmes ?
2.	(C.F ²)	:	Bien sûr (;)
3.	(E)	:	Vous pensez que les programmes actuels permettent à l'élève de mieux maîtriser le français ?
4.	(C.F ²)	:	C'est un peu pareil (//) Les élèves arrivent dans les classes secondaires et ils sont incapables de comprendre seuls un texte (/) euh on leur apprend la technique (/) le thème/ propos mais (:) c'est dur pour eux (/)
5.	(E)	:	Que pensez-vous des manuels du CRPD ?
6.	(C.F ²)	:	Euh (:) bons (//) les thèmes sont intéressants et la variété des textes aussi (//) euh il y a aussi (:) les cahiers d'exercices qui permettent à l'élève de consolider les notions de langue (/) acquises dans un texte (//)
7.	(E)	:	Est-ce que vous avez eu l'occasion de coordonner avec les professeurs d'arabe pour préparer une séquence pédagogique commune?
8.	(C.F ²)	:	Non (//)
9.	(E)	:	Vous pensez que le fait de faire des rapprochements entre les langues pourrait donner de meilleurs résultats dans les deux langues ?
10.	(C.F ²)	:	Euh peut-être au niveau des thèmes (/) ça enrichit les idées (//) mais une coordination avec les profs des matières scientifiques serait aussi bénéfique (/) Euh ça leur permet d'acquérir un lexique spécifique car souvent ils ne comprennent pas les consignes (//) SUREMENT ça les aidera.
	(E)	:	Merci

Entretien 3

- **Entretien oral individuel** : coordinatrice des cycles complémentaire et secondaire depuis 27 ans
- **Contexte** : Samedi 05/10/2013, dans son bureau, vers 11h
- **Données sur l'enquête**:
 - Age : 62 ans
 - Sexe : Femme
 - Cursus universitaire : Maîtrise en Littérature française
 - Lieu d'enseignement : Lycée public – Beyrouth
 - Années d'expérience : 36 ans
 - Code de l'entretien : **E.3 - (C.F³)**

1.	(E)	:	Avez-vous déjà enseigné les anciens programmes ?
2.	(C.F ³)	:	Dans le temps (/) oui (/)
3.	(E)	:	Vous pensez que les programmes actuels permettent à l'élève de mieux maîtriser le français ?
4.	(C.F ³)	:	Non (/) je ne le pense pas (/) je ne le pense pas dans la mesure où (:) euh(/) le nombre d'heures est toujours le même (/) c'est-à-dire que le professeur de français est en classe en fonction d'un certain nombre d'heures qui n'a pas changé(/)et les professeurs de français ont commencé à enseigner (/) mais ils n'étaient pas préparés auparavant (/) SURTOUT dans les écoles complémentaires (/) pas dans le secondaire (/) parce que dans le complémentaire(/) en 97 c'était toujours les professeurs du primaire qui faisaient le cours au complémentaire (/)
5.	(E)	:	Mais le curriculum en lui-même (...)
6.	(C.F ³)	:	Il y a (/) il y a eu certains changements qui ont été TRÈS intéressants (/) mais de là à les appliquer (;) on les a plus ou moins (:) mal appliqués (/)
7.	(E)	:	Et pour les sessions de formation qu'organise le CRDP (/) pensez-vous qu'elles sont fructueuses ?
8.	(C.F ³)	:	Elles sont nécessaires (/) notamment pour les enseignantes du cycle primaire (/)
9.	(E)	:	Oui mais est-ce que vous trouvez qu'elles sont fructueuses ?
10.	(C.F ³)	:	Euh plus ou moins (/) je ne dirai pas qu'elles le sont tout à fait (;) mais je pense que le problème est du côté de l'enseignant et non pas

			du côté du formateur (/) l'enseignant n'arrive pas à appliquer ce qu'on lui donne (/) donc le problème se pose chez lui (/)
11.	(E)	:	Et que pensez-vous des manuels du CRDP ?
12.	(C.F ³)	:	C'est-à-dire moi je ne vais pas les juger (/) mais ce que je devrais dire c'est que actuellement on devrait les passer en revue (/) c'est nécessaire (/)
13.	(E)	:	Pourquoi ? Où se trouvent les failles dans de tels manuels ?
14.	(C.F ³)	:	Je ne sais pas (/) je pense que c'est dans le choix des thèmes d'une part (/) il faut que ça change nécessairement (/) dans la progression notamment en ce qui concerne la grammaire (/) la grammaire n'est pas suffisante DU TOUT dans les manuels parce que les élèves n'arrivent pas à établir le rapport entre les textes et la grammaire (//) la langue doit être donnée * doit être enseignée d'une manière totalement différente (/)
15.	(E)	:	Est-ce que vous avez eu l'occasion de coordonner avec les professeurs d'arabe pour préparer une séquence pédagogique commune?
16.	(C.F ³)	:	Non (/)
17.	(E)	:	Mais vous pensez que le fait de faire des rapprochements entre les langues pourrait être fructueux pour l'élève ?
18.	(C.F ³)	:	Je le pense effectivement (/) surtout au niveau des types (/) pourquoi pas ?
	(E)	:	Merci

Entretien 4

- **Entretien oral individuel** : coordinatrice du cycle complémentaire depuis 7 ans
- **Contexte** : lundi 21/10/2013, dans son bureau, vers 10h
- **Données sur l'enquête**:
 - Age : 38 ans
 - Sexe : Femme
 - Cursus universitaire : License Es-Lettres
 - Lieu d'enseignement : Collège public – Beyrouth
 - Années d'expérience : 14 ans
 - Code de l'entretien : **E.4 - (C.F⁴)**

1.	(E)	:	Avez-vous déjà enseigné les anciens programmes ?
2.	(C.F ⁴)	:	Non (/) mais je les connais (/) j'étais élève (;)
3.	(E)	:	D'accord (/) vous pensez que les programmes actuels permettent à l'élève de mieux maîtriser le français ?
4.	(C.F ⁴)	:	Je pense que le programme actuel présente des points négatifs malgré le changement TRÈS intéressant qu'il a fait (//) en fait (/) le problème le plus flagrant dans le programme actuel (/) euh réside dans sa mise en application dès le DÉPART (/) Qu'est-ce qu'on a fait ? Sans les préparer (/) on a IMPOSÉ les programmes aux enseignants tout en sachant que (:) certains enseignants allaient trouver des difficultés (/) parce qu'ils n'étaient pas formés à enseigner ces programmes (//) Comment chercher les supports les plus adaptés ? Comment atteindre les objectifs ? Comment changer les méthodes d'enseigner ? en plus ils n'étaient pas conscients qu'il y aura une résistance de la part des enseignants (/) donc les enseignants ont REFUSÉ ce programme parce qu'ils ne savaient pas l'appliquer (/) A mon avis (/) il fallait IMPLIQUER les profs dans l'élaboration (:) du curriculum (/) mais pour ne pas rester négatif (;) je dois comme même signaler que ce programme a réussi (:) euh à bannir le cours magistral et ainsi (/) il a rendu l'élève plus euh * c'est-à-dire que maintenant (:) c'est à lui de découvrir les choses (/) de déduire les règles grammaticales (/) de ne pas mémoriser bêtement comme avant (//) ce qui est bien aussi dans ce programme c'est la variété des supports comme par exemple la lecture d'une image ou l'écoute d'une chanson (//) donc pour récapituler euh je dirai que (:) les programmes sont assez bien mais malheureusement ils ne sont pas toujours bien appliqués (/)
5.	(E)	:	Les sessions de formation que vous avez suivies étaient fructueuses ?
6.	(C.F ⁴)	:	Elles ne sont pas suffisantes DU TOUT (//) Vous savez quoi ? disons-le directement (:) le vrai problème de ces sessions c'est qu'elles ne

			sont pas prises au sérieux par les enseignants ni par la direction ! et parfois (:) les formateurs ne sont pas compétents (/) par exemple quand on patauge (/) euh on pose des questions et on trouve que même EUX ils n'ont pas de réponse !
7.	(E)	:	Et que pensez-vous des manuels ?
8.	(C.F ⁴)	:	Les manuels ne sont pas intéressants et ne répondent pas aux exigences du nouveau programme (/) SURTOUT concernant la grammaire on ne peut JAMAIS nous contenter de ces livres (//) il manque d'informations (/) certains exercices ne sont pas faisables (/) non on peut se contenter de ces manuels non (/) on retrouve pas ce qui est demandé au brevet officiel (/) et parfois(:) on démotive les élèves avec des textes difficiles (/) yeiné (<i>c'est-à-dire</i>) qui ne sont pas à leur portée (/)
9.	(E)	:	D'accord (/) Est-ce que vous avez eu l'occasion de coordonner avec les professeurs d'arabe pour préparer une séquence pédagogique commune?
10.	(C.F ⁴)	:	Non (:)
11.	(E)	:	Mais vous pensez que le fait de faire des rapprochements entre les langues pourrait être fructueux pour l'élève ?
12.	(C.F ⁴)	:	Pourquoi pas ? ça facilitera l'apprentissage (/) parce que l'élève fait inconsciemment des rapprochements entre les deux langues (//) oui il faut faire cette coordination (/) l'élève se sentira plus à l'aise (:) les notions deviennent pour lui un déjà vu (/)
	(E)	:	Merci

Entretien 5

- **Entretien oral individuel** : coordinatrice du cycle complémentaire depuis 5 ans
- **Contexte** : jeudi 31/10/2013, dans son bureau, vers midi
- **Données sur l'enquête**:
 - Age : 38 ans
 - Sexe : Femme
 - Cours universitaire : License ès Lettres
 - Lieu d'enseignement : Lycée public – Beyrouth
 - Années d'expérience : 15 ans
 - Code de l'entretien : **E.5 - (C.F⁵)**

1.	(E)	Avez-vous déjà enseigné les anciens programmes ?
2.	(C.F ⁵)	Non (/)
3.	(E)	Vous pensez que les programmes actuels permettent à l'élève de mieux maîtriser le français ?
4.	(C.F ⁵)	En effet (:) je pense que non (/) ces programmes ne pourront jamais permettre à l'élève de mieux maîtriser le français (/) euh parce que à mon avis(/)ce sont des programmes qui partent d'une notion très particulière du français (/) ils considèrent que le français est une langue seconde ALORS que(:)si on étudie davantage le contexte sociolinguistique libanais on trouve que le français n'est PAS une langue seconde pour tous les libanais (/) c'est un programme qui considère que tous les élèves du Liban connaissent le français (/) qu'ils sont familiers avec cette langue (/) qu'ils ont eu l'occasion de l'écouter avant de rentrer à l'école (/) ce qui n'est pas toujours le cas (/) résultat d'un tel départ ? après douze ans d'apprentissage (/) euh les élèves sont souvent incapables de faire une phrase complète ! Donc (:) c'est un faux départ ou démarrage (/) à mon avis il faut commencer par enseigner le français aux libanais comme étant une langue étrangère PUIS l'enseigner comme langue seconde (/)
5.	(E)	Vous trouvez que les sessions de formation sont bien conçues ? Sont-elles fructueuses ?
6.	(C.F ⁵)	Il me semble que non (:) elles n'ont pas été fructueuses et le problème à mon avis euh est avant tout (/) un problème de formateur (/) les formateurs ne sont pas toujours APTES à faire ces sessions (/) parce qu'ils ont des connaissances livresques et n'ont pas vraiment les pieds sur la terre (/) parfois même ils n'arrivent pas à poser des questions intéressantes ou euh à proposer des démarches innovantes (/) c'est-à-dire euh ils ne répondent PAS aux attentes des professeurs (/)

7.	(E)	d'accord (/) et que pensez- vous des manuels ?
8.	(C.F ¹)	pour les manuels de français je trouve qu'ils sont CATASTROPHIQUES ! premièrement (/) ils ne répondent PAS aux objectifs posés par le curriculum (/) deuxièmement (/) on trouve pas une cohérence (/) ce sont des manuels qui doivent être revus à coup sûr (/) personnellement j'accepte que les enseignantes euh trouvent d'autres textes pour REMPLACER ceux du manuel parce que les textes de leur manuel sont (/) ou bien loin de leur vécu (/) ou bien euh ils sont difficiles (/) c'est-à-dire qu'on a plus de mots difficiles à expliquer que des notions à faire passer (/) on passe notre temps à expliquer des mots plutôt qu'à apprendre à l'élève COMMENT découvrir le texte (/) le travail de l'enseignant devient un travail de simplification au lieu qu'il soit un travail qui cherche euh à impliquer l'élève dans le processus d'apprentissage (/) un travail (:) qui le pousse à analyse etc (/)
9.	(E)	Est-ce que vous avez eu l'occasion de coordonner avec les professeurs d'arabe pour préparer une séquence pédagogique commune?
10.	(C.F ⁵)	Non
11.	(E)	Mais vous pensez que le fait de faire des rapprochements entre les langues pourrait être fructueux pour l'élève ?
12.	(C.F ⁵)	Oui oui en fait cette coordination serait BIEN SUR la bienvenue ! parce que (:) elle va faciliter la tâche des enseignants du français ! et ca va faciliter l'apprentissage à l'apprenant et à avoir de meilleurs résultats ! tiens c'est une bonne idée (;
	(E)	Merci

Entretien 6

- **Entretien oral individuel** : coordinateur des cycles complémentaire et secondaire depuis 30 ans
- **Contexte** : Jeudi 31/10/2013, dans son bureau, vers 1h
- **Données sur l'enquêté**:
 - Age : 63 ans
 - Sexe : Homme
 - Cursus universitaire : Maîtrise en Littérature arabe
 - Lieu d'enseignement : Lycée public et privé – Beyrouth
 - Années d'expérience : 39 ans
 - Code de l'entretien : **E.6 - (C.A¹)**

هل سبق وعلّمت المناهج القديمة؟	:	(E)	1
نعم (:) ما يزيد على خمسة عشر عاماً تعليماً (/) وقد قمت منذ أكثر من ثلاثين سنة بتدريس اللغة العربية منسجماً لها (/)	:	(C.A ¹)	2
جيد (/) هل تعتبر ان البرامج الحالية تجعل الطالب متمكناً من اللغة أكثر من قبل؟	:	(E)	3
حتى الآن (/) لم أجد هذه الظاهرة أو هذه الميزة لأنني كنت من قبل أجد طلاب (/) أوسع معرفة وأكثر ضبطاً للكلام (/) أما الآن فهم أقل فهماً للنصوص (/) وأعتقد أن ذلك عائد الى نقص عدد ساعات التدريس (/) كنا سابقاً ندرّس سبع ساعات أما في البرامج الجديدة في المتوسط عندنا ست ساعات (/)	:	(C.A ¹)	4
هل الخلل هو فقط في عدد الساعات أم ان المنهج الذي وضعته الدولة فيه بعض الثغرات؟	:	(E)	5
ليس في عدد الساعات فقط (/) والمنهج أيضاً لا بأس به من حيث تهيئة الطالب الى اعداده الى أشياء (/) ولكن الكتب التي وضعت ولا سيما كتاب المركز التربوي لا يفي بهذا الغرض ولا يؤدي الى ما هدف اليه المنهج (/)	:	(C.A ¹)	6
اذا اردنا ان نتكلم اكثر عن كتب مركز البحوث ولا سيما كتب المرحلة المتوسطة للغة العربية (/) ما رأيك بها؟	:	(E)	7
في الواقع (/) لا أرى كتب المركز وافية (/) والدليل على ذلك أنّ المنهج مثلاً طلب دراسة الانماط فنحن لا نرى في الكتاب دراسة للانماط او تعريف للنمط وكيف يتوصل اليه (/) فهذه ثغرة في الكتاب (/) بعد ذلك (/) لم نجد مثلاً (/) تشدد حول او * الاهتمام حول دراسة الحواشي (/) دراسة الكذا * فمثلاً حول تقنية تأطير النص (/) لم نجد كثيراً الحقول المعجمية تقريباً غائبة اضافة الى الانماط كما قلت لك (/)	:	(C.A ¹)	8
هل ترى ان المحاور المقترحة ممكن ان تشد اهتمام التلميذ؟ هل هي مناسبة لعمره؟	:	(E)	9
ليس كلها (/)	:	(C.A ¹)	10
هل ممكن ان تعطيني مثالاً؟	:	(E)	11
لا يحضرني الآن مثلاً (/) ولكن أجد بعض الموضوعات لم تعد تصلح لعمره كما أن بعضها الآخر لا يتناسب واهتمامات الطالب بهذا العمر (/)	:	(C.A ¹)	12
هل سبق وتعاونت مع اساتذة اللغة الفرنسية لتحضير محور مشترك؟	:	(E)	13
لا ولكن أرى أنّ هذا من المفيد ان نتعاون في هذا المجال (/) على شرط أن يكون توحيد الطريقة (/) توحيد الطريقة وإذا كان بالامكان من توحيد المحور (/)	:	(C.A ¹)	14
تجد أن التعاون يجب ان يكون على صعيد طريقة التدريس والمحاور وليس على صعيد بعض المفاهيم التي ممكن ان ننقلها من لغة الى أخرى؟	:	(E)	15

لا (/) لكل لغة خصائصها وميزاتها (/) انما نتعاون في كيفية الوصول الى النمط السردى مثلاً (/) كيفية مثلاً الوصول الى الكلمة المفتاح (/) هذه الطرق نستطيع ان نقوم بها (/)	:	(C.A ¹)	16
شكرا	:	(E)	

Entretien 7

- **Entretien oral individuel** : coordinatrice du cycle primaire depuis 15 ans
- **Contexte** : Samedi 02/11/2013, dans son bureau, vers 10h
- **Données sur l'enquêté**:
 - Age : 63 ans
 - Sexe : Femme
 - Cursus universitaire : Diplômée de l'école normale
 - Lieu d'enseignement : Lycée public- Beyrouth
 - Années d'expérience : 37ans
 - Code de l'entretien : **E.7 - (C.A²)**

هل سبق وعلمت المناهج القديمة؟	(E)	1
نعم علمت المناهج القديمة (/)	(C.A ²)	2
هل تجددين أن البرامج الحالية تجعل الطالب متمكناً أكثر من اللغة؟	(E)	3
برأيي كلا (/)	(C.A ²)	4
لماذا؟	(E)	5
لأن البرامج والمناهج تحتاج الى كثير من التطوير (/) تطوير أشياء كثيرة (/) والذي يجعلها كذلك عدم وجود وسائل ايضاح (/) ويعني (:) هي غير كافية و الدورات التدريبية التي قام بها مركز البحوث لم تساعد كثيراً (/) هي تكتفي بشرح نظريات (/) و (:) تبقى بعيدة عن اعطاء المعلم ما هو مفيد له وللعملية التعليمية (/) فمثلا لم يشرحوا لنا كيفية قراءة الصورة وما هي الحقول الدلالية و مسألة الأنماط (/) كل ذلك كان جديد علينا و دليل المعلم بدو (يلزمه دليل ؛)	(C.A ²)	6
هل تعتبرين أن النصوص في كتب المركز التربوي هي نصوص تشد التلامذة؟	(E)	7
أبداً (/) طبعاً حسب المراحل	(C.A ²)	8
ما رأيك بكتب مركز البحوث للمرحلة الابتدائية؟	(E)	9
ليست كل النصوص جيدة (/) النصوص ليست مهمة للتلاميذ (/) يعني لا تشدهم (/) وليس فيها ما يجعلهم مشدودين الى هذه النصوص او الى تطلعاتهم (/) يعني (:) هي بعيدة عن محيطهم بعض الشيء (/)	(C.A ²)	10
هل يمكن ان تعطينا مثلاً؟	(E)	11
مثلاً (/) في صف الخامس "مهنة الغد" هذه لا يستطيع تلميذ صف الخامس أن يفهم ما معنى حسب حاجات الوطن ! هذه مفاهيم صعبة! ولا يستطيع أن يفرق بين ما يريده الاهل وما يريده هو (/)	(C.A ²)	12
هل سبق ونسقت مع اساتذة اللغة الفرنسية لتحضير وحدة تعليمية مشتركة؟	(E)	13
لا	(C.A ²)	14
هل تعتقدين ان التنسيق بين اساتذة اللغات ممكن أن يكون مجدياً للتلميذ؟	(E)	15
بعض الشيء (/)	(C.A ²)	16

على أي صعيد؟	:	(E)	17
يعني (/) عندما يأخذ نفس المفاهيم يصبح لديه فكرة واضحة أكثر (/) وسبق وحدث ذلك عندما كنت أعطي القصة (/) يقولون لي أخذنا ذلك في اللغة الفرنسية (/) يعني تكون المفاهيم قد تمكن منها أكثر (/)	:	(C.A ²)	18
شكراً	:	(E)	19

Entretien 8

- **Entretien oral individuel** : coordinatrice du cycle complémentaire depuis 10 ans
- **Contexte** : Samedi 08/11/2013, dans son bureau, vers 9h
- **Données sur l'enquêté:**
 - Age : 41 ans
 - Sexe : Femme
 - Cursus universitaire : Licence en littérature arabe
 - Lieu d'enseignement : Lycée public- Beyrouth
 - Années d'expérience : 18ans
 - Code de l'entretien : **E.8 - (C.A³)**

هل سبق وعلمت المناهج القديمة؟	: (E)	1
نعم (/)	: (C.A ³)	2
هل تجددين أن البرامج الحالية تجعل الطالب متمكناً أكثر من اللغة؟	: (E)	3
لا (/) بالنسبة للغة (/) هي تعتمد على المحاكاة و التقليد و الاكتساب من خلال المطالعة و حفظ المعلومات (/) و فاقد الشيء لا يعطيه و البرامج الحالية لم تولي اهتماماً للحفظ (/) بل على العكس (/) حذت منه و اعتمدت على الطالب بوصفه محور العملية التعليمية أكثر من اعتمادها على المعلم (/) وعلى المحتوى الدراسي (/) وعلى ترسيخه في أذهان الطلاب (/) من خلال حث طلابه على حفظ المعلومات لجعلها من مكتسباته و(:) التمرس بتوظيف المكتسبات في ابداعاته (/) خاصة وأن اللغة العربية أصبحت للأسف غريبة عن أبنائنا الطلاب (/) لأنهم يجارون اللغة المحكية و تأثروا باللهاجات العامية و لغة الانترنت و الاعلام ان صحّ التعبير (//) كما أن هذه البرامج نبذت التلقين (/) و اعتبرته وسيلة بالية في الوقت الذي أرى أنه <u>حاجة</u> لا بدّ لها (/) مع الاهتمام و البقاء على ما دعت إليه البرامج من ترك المجال للطلاب من خلال الابداع (/)	: (C.A ³)	4
هل الدورات التدريبية التي ما زال يقوم بها مركز البحوث ذو فعالية؟ هل هي مجدية؟	: (E)	5
بالنسبة للدورات التدريبية بشكل عام (/) هي عادة يكون لها أهمية كبيرة و فعالية بتطوير الاساتذة (/) فهي تزودهم بمعلومات حديثة عن أساليب التربية و التعليم (/) إلا أنني و تبعاً لما شاركت به من دورات تابعة للمركز التربوي للبحوث (/) للأسف (/) لا اعتبرها فعالة و مجدية و كافية اذ انها غالباً ما تحمل عناوين رنانة دون الاهتمام بمضمونها (/) أو أنّ من الاساتذة المكلفين باعطاء هذه الدورات هم بحاجة لدورات (؛) اذ انهم يعتمدون في معلوماتهم على أسس علمية غير واضحة المعالم (/) فكثيراً ما تثار اشكاليات تربوية تعليمية و تنتهي الدورة دون حسم للمواضيع و اعطاء حلول شافية (/) بإمكان كل أستاذ أن يتبعها بعد ذلك (/) فتبقى الموضوعات مبهمّة و يشوبها ال...	: (C.A ³)	6
هل عندك مثال على ذلك؟	: (E)	7
مثال حسي (:): مثلاً موضوع الأساليب والأنواع (/) بعد هناك من يطلق على الأساليب اسم نوع و على النوع اسم أسلوب (/)	: (C.A ³)	8
ما رأيك بكتب مركز البحوث للصفوف المتوسطة؟	: (E)	9

10	(C.A ³)	: بصراحة (: كُتِبَ الصفوف المتوسطة لا بأس بها ككتبت (/) إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن المناهج وضعت لتجرب و ليس لتبقى أكثر من سبعة عشر سنة على ما يبدو دون تعديل الكتب التي بنيت على أساسها (/) فبالتالي لا بد من إعادة النظر بهذه المناهج و بهذه الكتب (/) و هنا لا بد أن الفت النظر إلى الامتحان الرسمي الذي تتوج به هذه المرحلة الدراسية و هو امتحان الشهادة المتوسطة (/) هو بني لقياس تحقيق الكفايات بينما الكتب بنيت لتحقيق الأهداف (/) وهذه فجوة لا بدّ من إيجاد الحلول المناسبة لها من خلال إعادة النظر بالمناهج من جهة و بالكتب من جهة أخرى (/)
11	(E)	: هل سبق و حضّرت مع أساتذة اللغة الفرنسية وحدة تعليمية مشتركة؟
12	(C.A ³)	: لا (/) لم يسبق لنا في القسم أن حضرنا وحدة تعليمية (/) و (: لعل هذا الأمر يعود إلى ضعف التنسيق بين منسقي المواد اللغوية (/)
13	(E)	: هل تعتقد أن التنسيق بين أساتذة اللغات ممكن أن يساعد التلميذ على اكتساب اللغات؟
14	(C.A ³)	: طبعاً (/) ان التنسيق بين أساتذة اللغات مهم جدا (/) ممكن أن يساعد الطلاب على اكتساب اللغات (/) خاصة وأن اللغات تتداخل و تتشارك في تقنيات التعبير و في وسائله و أساليبه و أنواعه (/) من الضروري التنسيق بين أساتذة اللغات و هذا الأمر يخدم العملية التعليمية و (:) يسهل الأمور على كل من المتعلم والمعلم (/) فالمعلومة التي تقدّم بوسيلة جديدة بالنسبة للغة من اللغات قد تكون هي الوسيلة نفسها وسيلة لافادة الطالب بلغة أخرى (/) و ذلك من خلال التعلم بالمقارنة والقابلة (/) مثلا هذا ما جرى في حصة اللغة الفرنسية أو هذا ما قامت به معلمة اللغة العربية (/)
15	(E)	: أشكرك

Entretien 9

- **Entretien oral individuel** : coordinatrice des cycles primaire et complémentaire depuis 7 ans
- **Contexte** : Samedi 08/11/2013, dans son bureau, vers 1h
- **Données sur l'enquêté**:
 - Age : 41 ans
 - Sexe : Femme
 - Cursus universitaire : Licence en littérature arabe
 - Lieu d'enseignement : Collège public- Beyrouth
 - Années d'expérience : 18ans
 - Code de l'entretien : **E. 9- (C.A⁴)**

هل سبق و علمت المناهج القديمة؟	: (E)	1
نعم (/)	: (C.A ⁴)	2
هل تجددين أن البرامج الحالية تجعل الطالب متمكناً أكثر من اللغة؟	: (E)	3
نعم (/) باعتقادي أن البرامج الحالية قد جعلت الطالب متمكناً أكثر من اللغة (/) لكن الأمر أنا أجده لا يتعلّق في البرامج باعتقادي بمقدار ما هو قرار سياسي يهّمش اللغة (/) فلقد حذفنا التعبير الشفوي في الامتحانات الرسمية (/) وإذا أردنا أن نقارن مقارنة بالمواد الأخرى (/) كاللغة الفرنسية (/) ما زال التعبير الشفوي موضع ثقل (/) في الامتحانات الرسمية (/) فالبرامج الحالية تجعل الطالب متمكناً أكثر من اللغة (/) لكن الأمر أجده * أن النقص يتعلّق بالقرار السياسي (/) بالأهداف العامة والخاصة للمناهج (/) و(؛) أيضاً بالوسائل والطرائق التي تجعل الطالب بعيداً عن لغته (/) وربما هذا سبب عدم استخدامها من قبل المتعلّم (/) فالبرامج الحالية جيدة (/) لكن الخلل في تطبيقها (/) في تطبيق هذه البرامج (/) ولو أن دخلتها بعض هذه الأخطاء لكن بشكل عام (/) فهي راهنت على تقنيات حديثة (/) على جعل اللغة حيّة للطالب لكن الخلل في التطبيق (/)	: (C.A ⁴)	4
هل الدورات التدريبية التي ما زال يقوم بها مركز البحوث ذو فعالية؟ هل هي مجدية؟	: (E)	5
الدورات التدريبية التي يقوم بها مركز البحوث والإنتاج أنا أصفها " كمن فسر الماء بالماء " (/) هي (؛) تبتغي الكلام والحشو وتدعي أنها تحسن مستوى التعليم (/) لكن لا يوجد خطوات جذرية على أرض الواقع (/) لذلك فالدورات التدريبية نخضع لها في اليوم ذاته لنتناساها في اليوم التالي أو بالأحرى نتناساها (؛) لأنها بمثابة كلام فقط دون هدف على الأرض (/)	: (C.A ⁴)	6
ما رأيك بكتب مركز البحوث للصفوف المتوسطة؟	: (E)	7
هي جيدة (؛) وفيها تمارين حيّة تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية (/) على الرغم من الأخطاء (/) لكن المناهج كانت تجريبية وبقيت إلى عصرنا تجريبية (؛) فكل خطوة جديدة لا بد أن تحمل أخطاء ولكن الخطأ الفادح أنها بقيت دون تعديل (/) وهنا الحق لا يقع على واضعي المناهج بمقدار ما يقع على وزارة التربية والقرار السياسي في لبنان (/)	: (C.A ⁴)	8
هل سبق وحضرتكم وحدة تعليمية مع أساتذة اللغة الفرنسية؟	: (E)	9
لا ، لم نحضر أي وحدة تعليمية مع أساتذة اللغة الفرنسية ، " لم يبلغنا ذلك الشرف اللغوي ! "	: (C.A ⁴)	10
هل تعتقدون أن التنسيق بين أساتذة اللغات يمكن أن يساعد التلميذ على اكتسابها بشكل أفضل؟	: (E)	11
نعم ، بالطبع وبكل تأكيد ، التنسيق مع أساتذة اللغات ممكن أن يساعد على اكتساب اللغات لأنني مؤمنة بأن الطالب يجب أن يتعلّم ما هو معقد ، فاللغات واللهجات تجعل عقل المتعلّم أكثر انفتاحاً وتعقيداً ، وكل ما هو معقد يستسيغ أذهان وعقول المتعلّمين	: (C.A ⁴)	12
أشكرك	: (E)	15

Entretien 10

- **Entretien oral individuel** : coordinatrice du cycle complémentaire depuis 9 ans
- **Contexte** : Jeudi 21/11/2013, dans son bureau, vers 1h
- **Données sur l'enquêté:**
 - Age : 43 ans
 - Sexe : Femme
 - Cursus universitaire : Licence en littérature arabe
 - Lieu d'enseignement : Lycée public- Beyrouth
 - Années d'expérience : 19ans
 - Code de l'entretien : **E. 10- (C.A⁵)**

هل سبق وعلمت المناهج القديمة؟	(E)	1
نعم (/)	(C.A ⁵)	2
هل تجددين أن البرامج الحالية تجعل الطالب متمكناً أكثر من اللغة؟	(E)	3
أن البرامج الحالية للغة العربية لا تجعل الطالب متمكناً من اللغة أكثر (/) لأن هذه البرامج لا صلة لها بالوسائل التكنولوجية الحديثة التي سيطرت على عقول الشباب (/) و هي بعيدة كل البعد عن الثورة التكنولوجية التي تتطور يوماً بعد يوم (/) ان هذه البرامج جامدة (/) لا تستدعي انتباه الطالب الذي بدوره (:). لا يشعر برغبة في تعلمها (/) لأنها تجعله يملّ و يكلّ (/) لذا من الضروري اعداد برامج مواكبة للتطور (/) بحيث تولد في نفس الطالب حبّ اكتساب المعرفة و(:) اتقان لغته الأم التي لا يجب أن تسيطر عليها لغة أخرى أو تحلّ محلّها (/) و طالما تقبل الطالب هذه البرامج (/) فأنه سيسعى الى اتقان اللغة العربية التي لا غنى عنها (/)	(C.A ⁵)	4
ما رأيك بالدورات التدريبية التي يجريها مركز البحوث؟	(E)	5
ان الدورات التدريبية التي يجريها مركز البحوث في معظمها لا فائدة منها(//) المعلم الذي يخضع الى هذه التدريبات لا يعتمد ما اكتسبه داخل غرفة الصف (/) او انه ينسى كل ما قدّم اليه (/) لأن هذه التدريبات يجب أن تستثمر لكي تصبح جزءاً من المناهج أو الطرق المعتمدة في التدريس (/) على أنه في بعض الأحيان (/) و هذا ما يحصل نادراً (/) يحاول المعلم تجربة ما أخذه مع تلاميذه كمرحلة أولى و ان لاقى نجاحاً فيها سيعتمدها طيلة أيام السنة (//) فالشهادات التي يقدمها المركز هي تزيد من أهمية المعلم كونه معلماً (/) ولكن يجب أن تعطى بعد نجاح المعلم في تطبيق ما تدرب عليه كي يكون أهلاً لاستحقاق هذه الشهادة (/)	(C.A ⁵)	6
ما رأيك بكتب مركز البحوث للصفوف المتوسطة؟	(E)	7
ان كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة غنية بمعظمها في سائر فروع اللغة (/) إلا أنه اذا أردنا أن نقيم الكتب واحداً واحداً (/) لوجدنا ثغرات في كلّ واحد (/) فمنها من يصبّ التركيز على النصوص الأدبية أو الشعرية (/) و يغفل عن الأهتمام بقواعد اللغة أو التعبير الشفهي و الكتابي (/) و (:). بعض الكتب يركّز على القواعد دون النصوص (/) ولكنها بالمجمل لا بأس بها مقارنة مع المنهاج الذي أدرجته وزارة التربية لكلّ صفّ (/) و(:) هنا يقع على عاتق	(C.A ⁵)	8

الأستاذ أن يقيم كتاب التلميذ و يعتمدده حسب حاجات التلميذ (/) لأن الرسالة الاولى و الأخيرة للمعلم أن يتلقى تلميذه العلم النافع و المفيد (/)		
هل جرى أن نسقت مع أساتذة اللغة الفرنسية لتحضير وحدة تعليمية مشتركة؟	(E)	9
لا ولكن أعتقد ان الوحدة التعليمية تنظيم منهجي (/) ينطلق من واقع التلاميذ (/) و(:) يراعي خصائصهم و الفروق الفردية بينهم (/) لذا من الضروري أن ينسق معلم اللغة العربية مع معلمي اللغات الأجنبية (/) حول الطرق المعتمدة في اشراك المتعلم في عملية التعلم كي لا تتغير الطرق فيضيع تركيز التلميذ سدى(//) لذا جلسة التنسيق تركز على تحديد أهداف الوحدة التعليمية (/) و اختيار الخبرات التعليمية (/) و تنظيمها (/) ثم انتقاء الوسائل التعليمية و مصادر التعلم (/) و وضع اطار لطرق التدريس و تحديد طرق التقييم (/)	(C.A ³)	10
أشكرك	(E)	11

Annexe 3

Pré-test (EB8/français)

La légende des échecs

Il était une fois un roi de Chine qui s'ennuyait. Il fit alors promulguer un édit invitant tous ces sujets à lui proposer des jeux et des divertissements nouveaux. Comme récompense, il promettait d'exaucer le vœu - quel qu'il soit- de l'auteur de l'invention qui parviendrait à le distraire.

Une foule immense se pressa au palais. Mais le roi ne se déridait pas et renvoyait d'un geste las les concurrents de ce plaisant concours. Un jour cependant, un homme se présenta avec une boîte et une planchette. Celle-ci était un échiquier de soixante-quatre cases. De la boîte il sortit deux rois, deux dames, quatre tours, quatre cavaliers, quatre fous et seize pions. La moitié de ces pièces était noire, l'autre moitié blanche. « C'est le roi des jeux et le jeu des rois », affirma-t-il, et il initia le souverain aux échecs. Le roi fut immédiatement enthousiasmé, et il ordonna à toute la cour de se mettre à ce jeu nouveau. Puis il dit à son inventeur :

- Toi seul es parvenu à me divertir. Je tiendrai ma promesse. Quel est ton vœu? Quel qu'il soit, je l'exaucerai.[...]

- Seigneur, répondit l'homme, ce jeu n'a pas de prix, mais puisque vous insistez, sachez donc que je ne souhaite qu'une certaine quantité de riz.

- Du riz? s'écria le roi. Voilà une bien modeste exigence! Et quelle quantité de riz veux-tu comme récompense?

-Très précisément celle qu'indiquent les cases de l'échiquier. Un grain de riz sur la première case, deux grains sur la deuxième, quatre sur la troisième, huit sur la quatrième, et ainsi de suite en doublant chaque fois jusqu'à la soixante-quatrième case.

- J'admire ta modération, lui dit le roi. Je vais immédiatement ordonner à mon comptable qu'il calcule le nombre de grains qui te reviennent, et tu pourras dès aujourd'hui rentrer chez toi avec ton sac de riz.

Le comptable se mit au travail. Mais les minutes et les heures passaient sans qu'il parvint au bout de son calcul. Enfin huit jours plus tard, il fut en mesure de communiquer

au roi le résultat de ses additions et de ses multiplications : c'était un nombre qui correspondait à la récolte de riz de la Chine tout entière pendant un siècle.

P.S. Un ami mathématicien m'apprend que ce nombre est tout simplement : 18 446 000 000 000 000 soit $2^{46} - 1$.

Michel Tournier, *Les contes du médianoche*, Folio junior

Questions :

I- Le cadre spatio-temporel :

1. Relevez les indications de temps et de lieu.

II- Le rôle de personnages :

1. Qui sont les principaux personnages de cette légende?
2. Que souhaite le roi? Pourquoi ?
3. Quelle récompense propose-t-il ?

III- La progression de l'action :

1. Quelle est la situation initiale?
2. Quel événement intervient et change cette situation?
3. Par quel indicateur de temps est-il introduit?
4. Sur quel ordre du roi l'action s'achève-t-elle?
5. Dans quelle situation le roi se trouve-t-il à la fin du récit?

Post-test (EB8/ français)

CAUCHEMAR EN JAUNE

Il fut tiré du sommeil par la sonnerie du réveil, mais resta couché un bon moment après l'avoir fait taire, à repasser une dernière fois les plans qu'il avait établis pour une escroquerie dans la journée et un assassinat le soir.

5 Il n'avait négligé aucun détail, c'était une simple récapitulation finale. A vingt heures quarante-six il serait libre, dans tous les sens du mot. Il avait fixé le moment parce que c'était son quarantième anniversaire et que c'était l'heure exacte où il était né. Sa mère, passionnée d'astrologie, lui avait souvent rappelé la minute précise de sa naissance. Lui-même n'était pas superstitieux, mais cela flattait son sens de l'humour de commencer sa vie nouvelle à quarante ans, à une minute près.

10 De toutes façons, le temps travaillait contre lui. Homme de loi spécialisé dans les affaires immobilières, il voyait de très grosses sommes passer entre ses mains ; une partie de ces sommes y restait. Un an auparavant, il avait « emprunté » cinq mille dollars, pour les placer dans une affaire sûre, qui allait doubler ou tripler la mise, mais où il en perdit la totalité. Il « emprunta » un nouveau capital, pour diverses
15 spéculations, et pour rattraper sa perte initiale. Il avait maintenant environ trente mille dollars de retard, le trou ne pouvait guère être dissimulé désormais plus de quelques mois et il n'y avait pas le moindre espoir de le combler en si peu de temps. Il avait donc résolu de réaliser le maximum en argent liquide sans éveiller les soupçons, en vendant diverses propriétés. Dans l'après-midi il disposerait de plus de
20 cent mille dollars, plus qu'il ne lui en fallait jusqu'à la fin de ses jours.

Et jamais il ne serait pris. Son départ, sa destination, sa nouvelle identité, tout était prévu et figolé, il n'avait négligé aucun détail. Il y travaillait depuis des mois.

25 Sa décision de tuer sa femme, il l'avait prise un peu après coup. Le mobile était simple : il la détestait. Mais c'est seulement après avoir pris la résolution de ne jamais aller en prison, de se suicider s'il était pris, que l'idée lui était venue : puisque de toutes façons il mourrait s'il était pris, il n'avait rien à perdre en laissant derrière lui une femme morte au lieu d'une femme en vie.

30 Il avait eu beaucoup de mal à ne pas éclater de rire devant l'opportunité du cadeau d'anniversaire qu'elle lui avait fait (la veille avec vingt-quatre heures d'avance) : une belle valise neuve. Elle l'avait aussi amené à accepter de fêter son anniversaire en allant dîner en ville, à sept heures. Elle ne se doutait pas de ce qu'il avait préparé pour continuer la soirée de fête, Il la ramènerait à la maison avant vingt heures quarante-six et satisferait son goût pour les choses bien faites en se rendant veuf à la minute précise. Il y avait aussi un avantage pratique à la laisser
35 morte : s'il l'abandonnait vivante et endormie, elle comprendrait ce qui s'était passé et alerterait la police en constatant, au matin, qu'il était parti. S'il la laissait morte, le cadavre ne serait pas trouvé avant deux et peut-être trois jours, ce qui lui assurerait une avance bien plus confortable.

40 A son bureau tout se passa à merveille ; quand l'heure, fut venue d'aller retrouver sa femme, tout était paré. Mais elle traîna devant les cocktails et traîna encore au

restaurant ; il en vint à se demander avec inquiétude s'il arriverait à la ramener à la maison avant vingt heures quarante-six C'était ridicule, il le savait bien, mais il avait fini par attacher une grande importance au fait qu'il voulait être libre à ce moment-là et non une minute avant ou une minute après. Il gardait l'œil sur sa montre.

Attendre d'être entrés dans la maison l'aurait mis en retard de trente secondes. Mais sur le porche, dans l'obscurité, il n'y avait aucun danger ; il ne risquait rien, pas plus qu'à l'intérieur de la maison. Il abattit la matraque de toutes ses forces, pendant qu'elle attendait qu'il sorte sa clé pour ouvrir la porte. Il la rattrapa avant qu'elle ne tombe et parvint à la maintenir debout, tout en ouvrant la porte de l'autre main et en la refermant de l'intérieur.

Il posa alors le doigt sur l'interrupteur et une lumière jaunâtre envahit la pièce. Avant qu'ils aient pu voir que sa femme était morte et qu'il maintenait le cadavre d'un bras, tous les invités à la soirée d'anniversaire hurlèrent d'une seule voix :

55 - Surprise !

Fredric BROWN *Fantômes et farfafouilles*, Denöel - 1963

Questions (10 pts)

1. Présentez le personnage principal en illustrant chacune de vos réponses par une citation du texte. (1.5 pts)

Pronoms qui le désignent	Age	Profession	Statut social

2. Quels sont les autres personnages du texte ? (1 pt)

3. A quelle personne est raconté le récit ? (1 pt)

4. Complétez le tableau suivant : (3 pts)

Etapas du schéma narratif	Les lignes	Information (s)	Temps dominant et valeur
S.I	L.1→ L.22		
E.P			
Péripétie 1		Le diner dans un restaurant à 7h.	Conditionnel
Péripétie 2			
Péripétie 3	L.46→L.51		
E.R		Le narrateur rentre à la maison avec le cadavre et allume la pièce.	
S.F			—

5. Combien de temps se déroule-t-il entre le début et la fin de l'histoire ? Justifiez votre réponse en citant le texte. (1 pt)

6. Quel est le point de vue adopté dans le texte ? Justifiez votre réponse. (1. 5 pt)

7. A partir de ce qui précède, précisez le genre de cet écrit et justifiez votre réponse. (1 pt)

Pré-test (EB8/arabe)

الثعلب الهابط من القمر

في ليلة من الليالي خرج الثعلب يبحث عن الطعام فسقط في وعاء كبير، فيه لون فضي كان في بيت أحد النقاشين. نجا الثعلب بصعوبة من الغرق ومن عصا النقاش. وذهب ليغسل جسمه في النهر ولكن اللون كان قد صبغ جسمه تمامًا ولم يغسله الماء. وفكر الثعلب، ثم ذهب إلى الغابة ونادى الحيوانات ليسمعوا الرسالة التي حملها إليهم من ملك القمر العظيم. دُهِشت الحيوانات جميعها، حتى الفيل الحكيم والسحفاة الساحرة لأنهم رأوا حيوانًا غريبًا عجيبًا قال لهم: إنني ابن ملك القمر وقد أرسلني إليكم لأصبح ملكًا عليكم بالنيابة عنه.

ومنذ ذلك اليوم أصبح الثعلب ملكًا على الغابة، يحمله الفيل فوق ظهره ويطيعه النمر ويحرسه الأسد نفسه، فمن منهم يستطيع أن يخالف أمر القمر وأشعته تصل إلى كل مكان في الغابة؟

ولما اشتاق الثعلب إلى أمه وأراد أن يحضرها لترى ملكه العظيم، أرسل لها رسولاً. وطبعًا رفضت الأم الحضور، ولكن الرسول بعد عودته همس للجميع: إن الملك هو ثعلب عادي جدًا، لقد رأيت أمه. ولم تصدق الحيوانات هذا، فطلبت السحفاة من عدد من الثعالب أن يغنوا معًا أغنياتهم المشهورة في ضوء القمر. وكانت الحيوانات تراقب ملكها ابن ملك القمر المزعوم لترى ماذا يفعل عندما يسمع أغنية الثعالب. وكانت المفاجأة المدهشة حين نسي الثعلب نفسه وانطلق يرقص ويغني أغنية الثعالب، ولكنه لم يكملها فقد انقضت عليه الجميع وألقوه في النهر.

الأسئلة :

- 1- عرّف بالفن الأدبي الذي ينتمي إليه النصّ.
- 2 - حدّد النمط السائد في النصّ واذكر ثلاثة من مؤثراته، مستخرجًا من النصّ شاهدين لكلّ مؤثر.
- 3 - املأ مخطّط الأقصوصة (الوضع الأوّل ← الوضع النهائي)
- 4 - حلّل شخصيّة الثعلب مقدّمًا صفة مناسبة له ومعللاً.
- 5 - استخلص مغزى هذه الأقصوصة.
- 6 - أبد رأيك بالأشخاص الذين يلهثون خلف المناصب، ولو لم يلمسوا في أنفسهم الكفاية والجدارة لاحتلالها، فلا يابھون إلا لمصالحهم ولو كانت على حساب الآخرين من أصحاب الكفاية والجدارة.

نظرة

كان غريبا أن تسأل طفلة صغيرة مثلها . إنسانا كبيرا مثلي لا تعرفه. في بساطة وبراعة أن يعدل من وضع ما تحمله، وكان ما تحمله معقدا حقا . فوق رأسها تستقر " صينية بطاطس بالفرن " وفوق هذه الصينية الصغيرة يستوي حوض واسع من الصاج مفروش بالفطائر المخبوزة . وكان الحوض قد انزلق رغم قبضتها الدقيقة التي استماتت عليه ، حتى أصبح ما تحمله كله مهددا بالسقوط ولم تطل دهشتي وأنا أهدق في الطفلة الصغيرة الحيرى، وأسرعت لإنقاذ الحمل . وتلمست سبلا كثيرة و أنا أسوي الصينية فيميل الحوض، وأعدل من وضع الصاج فتميل الصينية . ثم أضبطهما معا فيميل رأسها هي . ولكنني نجحت أخيرا في تثبيت الحمل ، وزيادة في الاطمئنان نصحتها أن تعود إلي الفرن ، وكان قريبا ، حيث تترك الصاج وتعود فتأخذه . ولست أدري ما دار في رأسها ، فما كنت أري لها رأسها وقد حجبته الحمل . كل ما حدث أنها انتظرت قليلا لتتأكد من قبضتها ، ثم مضت وهي تغمغم بكلام كثير لم تلتقط أذني منه إلا كلمة "سّتي" و لم أحول عيني عنها ، وهي تخترق الشارع العريض المزاحم بالسيارات ، و لا عن ثوبها القديم الواسع المهلهل الذي يشبه قطعة القماش الذي ينظف بها الفرن ، أو حتى عن رجليها اللتين كانتا تطلان من ذيله الممزق كمسارين رفيعين .

وراقبتها في عجب وهي تنشب قدميها العاريتين كمخالب الكتكات في الأرض ، وتهتز وهي تتحرك ، ثم تنتظر هنا وهناك بالفتحات الصغيرة الداكنة السوداء في وجهها، وتخطو خطوات ثابتة قليلة، وقد تتمايل بعض الشيء، ولكنها سرعان ما تستأنف المضي.

راقبتها طويلا حتى امتصتني كل دقيقة من حركاتها، فقد كنت أتوقع في كل ثانية أن تحدث الكارثة، وأخيرا استطاعت الخادمة الطفلة أن تخترق الشارع المزدهم في بطء كحكمة الكبار.

واستأنفت سيرها علي الجانب الآخر، وقبل أن تختفي شاهدها تتوقف ولا تتحرك ، وكادت عربة تدهمني وأنا أسرع لإنقاذها، وحين وصلت كان كل شيء علي ما يرام، والحوض والصينية في أتم اعتدال، أما هي فكانت واقفة في ثبات تتفرج، ووجهها المنكمش الأسمر يتابع كرة من المطاط يتقاذفها أطفال في مثل حجمها، وأكبر منها، وهم يهللون ويصرخون ويضحكون .

ولم تلحظني ، ولم تتوقف كثيرا ، فمن جديد راحت مخالباها الدقيقة تمضي بها، وقبل أن تنحرف ، استدارت علي مهل ، واستدار الحمل معها ، وألقت علي الكرة والأطفال نظرة طويلة ثم ابتلعتها الحارة .

يوسف إدريس

الاسئلة

- 1- سمّ الشخصيات الواردة في النص . ثم افرزها بين شخصيات أساسية وشخصيات ثانوية.
- 2- ثمة مؤشرات تحيل على الزمان و المكان الذي جرى فيها الحدث . أذكرها.
- 3- أ للجمل الأسمية الغلبة أم للجمل الفعلية ؟ و بماذا توحى لك الاجابة ؟
- 4- ما صيغة الأفعال المهيمنة على النص ؟ ألا تكشف لك الاجابة عن نمطه ؟ سمّه.
- 5- بعد معرفتك لنمط النص هل تستطيع معرفة النوع الأدبي ؟ أذكره.
- 6- لهذا الفن الأدبي ترسيمة : طبقها على هذا النص .
- 7- يتدخل الكاتب تدخلا مباشرا في رسم بعض ملامح الشخصيات , استخرج من النص جملا تؤيد ذلك.
- 8- كيف تبدّت لك شخصية الطفلة وشخصية الراوي ؟ عزّز رأيك بشواهد .
- 9- احتشدت في النص صور بيانية , استخرج منها ثلاثة أنواع مختلفة . ثم أذكر في أي نمط تكثر عادة.
- 10- في النص ملامح للوصف الخارجي . استخرجها ثم اذكر فائدة وجودها هنا.

Post-test (EB7/français)

Sports

Le pilote Michael Schumacher hospitalisé après un accident de ski



Après un accident de ski en hors-piste (photo prise en 2005), hier à Méribel, le champion allemand a été héliporté vers l'hôpital de Moûtiers pour être soigné. Patrick Hertzog/AFP

L'ancien champion allemand de formule 1 Michael Schumacher a été hospitalisé hier à Grenoble, après avoir été victime d'un accident de ski dans la station de Méribel (Savoie), a-t-on appris auprès de cette station.

D'abord conduit à l'hôpital de Moûtiers (Savoie), Michael Schumacher a ensuite été transféré au CHU de Grenoble (Isère).

Schumacher « souffre d'un traumatisme crânien grave mais son pronostic vital n'est pas engagé », selon la station de Méribel où s'est produit l'accident. L'ancien pilote a fait une chute et a reçu un choc à la tête, alors qu'il évoluait sur un secteur hors-piste en compagnie d'autres personnes, a-t-on précisé confirmant une information initiale d'Europe 1.

« L'accident s'est produit vers 11h00 (heure de France) dans un secteur non balisé entre les pistes Georges Mauduit et de la Biche », a indiqué le service de presse de la station savoyarde.

Selon le directeur de la station, Christophe Gernigon-Lecomte, Michael Schumacher portait un casque au moment de l'accident, mais sa tête a vraisemblablement heurté une pierre.

Après sa chute, l'ancien pilote a immédiatement été pris en charge par deux secouristes de la station puis par des gendarmes du PGHM de Courchevel. À l'arrivée des secours, « il était conscient mais un peu agité », a précisé à l'AFP M. Gernigon-Lecomte.

Sabine Kahm, la manager de l'ex-pilote, a confirmé l'accident et l'hospitalisation dans une déclaration écrite hier à SID, filiale d'information sportive de l'AFP en Allemagne. « Michael est tombé sur la tête au cours d'un séjour au ski d'ordre privé dans les Alpes françaises. Il portait un casque et n'était pas seul », a-t-elle dit. « Schumi » a été évacué « en moins de dix minutes » à bord d'un hélicoptère médicalisé des secours aériens français (SAF) vers l'hôpital de Moutiers, a dit M. Gernigon-

Lecomte.

Un peu plus d'une heure plus tard, il a été transféré au CHU de Grenoble où il est arrivé vers 13h30, selon la direction de l'établissement hospitalier.

Michael Schumacher, qui va avoir 45 ans le 3 janvier, est à ce jour le pilote de formule 1 le plus titré au monde avec 7 titres de champion du monde entre 1994 et 2004 et 91 victoires en Grands Prix.

(Source : AFP)

Le Point, 29 janvier 2013

Questions :

L'énonciation et le titre :

1. a. Identifiez le journal d'où est extrait l'article.
b. Sous quelle rubrique apparaît-il ?
2. a. Le titre de l'article est-il incitatif ou informatif ? Justifiez votre réponse.
b. La phrase du titre est-elle verbale ou nominale ? Transformez-la.

Les informations

3. Montrez que le journaliste répond aux 5 questions de références

Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Où ?	Comment ?

4. a. Quelles sont les personnes dont le journaliste rapporte les propos ?
b. En quoi ces personnes sont-elles expertes ?
c. Quelles précisions ou informations apportent-elles ?
5. A partir de ce qui précède, justifiez en quoi cet article adopte la structure de la pyramide inversée.
6. Relevez les termes ou expressions qui désignent Schumacher.
7. Quelle est la visée de l'article ?

طاق العالم من دون طائرة

دخل البريطاني غراهام هيوز موسوعة "غينيس" للأرقام القياسية, بعد أكثر من عام على اتمامه جولة زار خلالها جميع دول العالم, من دون ركوب أي طائرة.

وقطع الرحالة البريطاني رحلته البريطاني رحلته عبر 201 دولة حول العالم, في أربع سنوات و 31 يوماً, م أهله ليصبح رسمياً صاحب "أسرع زمن للسفر عبر جميع دول العالم مستخدماً وسائل المواصلات العامة على سطح الأرض" بحسب ما ورد في "غينيس" .

واسغرقت عملية التحقق من مصداقية الرقم القياسي لهيوز حوالي خمسة أشهر, علماً أن عملية التحقق من الأرقام القياسية للموسوعة لا تحتاج أكثر من ثمانية أسابيع, لكن الكم الهائل من البيانات التي قدمها "هيوز" للقائمين على "غينيس" هو ما أدى الى اطالة المدة.

وتضمنت عمليات التوثيق مراجعة التاشيرات المسجلة في نحو 193 من صفحات جواز سفر الرحالة البريطاني, الى جانب أكثر من عشرة آلاف صورة, وأكثر من مليون نقطة من نقاط تقنية "جي بي اس" لاثبات حضوره في الأماكن التي تواجد فيها, علاوة على تسجيلات فيديو متعددة, تصل مدتها الى أكثر من 400 ساعة .

وكان هيوز بدأ رحلته من العاصمة الأرجنتينية بوينس آيرس, منتقلاً الى كولونيا في الاوروغواي عبر احدى المراكب النهرية, مختتماً اياها في جنوب السودان .

وتأتي الموافقة الأخيرة, بعد أن كانت موسوعة "غينيس" رفضت من قبل اعتبار رحلة هيوز ضمن أرقامها القياسية نظراً لدخوله الى روسيا بصورة غير شرعية عبر استونيا في العام 2009, ما دفعه الى العودة الى مدينة "غدانسك" البولندية والحصول على تاشية الى روسيا التي زار فيها مدينة "كالينينغراد" الواقعة على الحدود الروسية مع كل من بولندا وليتوانيا .

(عن "سكاي نيوز")

دراسة الحواشي والنوع

1 - من أي جريدة أُخذ هذا المقال ؟

2- ما مصدره؟

3- العنوان ابلاغي أم إثاري ؟ علّل اجابتك .

4- استنتج نوع النص معللاً اجابتك.

بنية الهرم المقلوب

1- إملأ خانات الجدول :

من ؟	ماذا ؟	متى	أين	كيف ؟ لماذا؟

2- ما هي الألقاب التي أعطاهها الصحفي إلى غيراهام هيوز ؟ و ما المعلومات التي أضافتها هذه الالقباب ؟

3- كيف تحققت " غينس من الرقم الذي سجّله "هيوز"؟(أجب بنقاط مستخدما جمل اسمية)

4 - سمي البلدان التي مرّ بها "هيوز"

5- ضع في جدول معلومتين أساسياتين ومعلوماتين ثانويتين؟ ما الذي تستنتجه حول بنية النص؟ كيف نسميها؟

6- استخرج من النص جملة في صيغة الخطاب المباشر. من المتحدث؟ ما قيمة هذا الأسلوب في المقال.

في اللغة

1- حوّل من المعلوم الى المجهول الجمل التالية:

- قدّم هيوز كما هائلا من البيانات.

- بدأ هيوز رحلته من العصمة الأرجنتينية.

2 - ما الافعال المهيمنة على النص ؟ ماذا تستنتج ؟

Annexe 4

Présentation de la séquence

But de la séquence

Cette unité est conçue dans le but de familiariser les élèves avec la presse écrite (plus précisément avec le journal) et de les amener à rédiger des articles, des brèves et des faits divers. Faisant partie de notre quotidien, le journal est un panel de documents riches et motivants.

Projet

- Créer un journal scolaire.
- Participer au concours du journal scolaire.

Thème: Le journal

Mise en situation

- Je discute avec les élèves du genre de magazines qu'ils lisent, des articles auxquels ils s'intéressent le plus (sportifs, scientifiques, faits divers, beauté, mode...). Et pourquoi ? (Pour vous, qu'est-ce que la presse ? Que lisez vous comme genre de presse à la maison ou au CDI ?)
- Je leur demande si un de leur parent achète régulièrement un journal et s'ils ont l'habitude ou la curiosité de le feuilleter.

Tâches

- Se familiariser à la presse, ses composantes et son lexique (par confrontation de journaux arabes et francophones)
- Etudier la structure de la Une.
- Analyser le rôle des images.
- Dégager les caractéristiques d'un article de presse.
- Distinguer différents sous-genres journalistiques : la dépêche, le fait divers, l'article de fond, l'interview en s'attardant sur la syntaxe.
- Effectuer des exercices de pastiches
- Transformer un article en une dépêche, ou un article en une interview
- Transformer un reportage audiovisuel en article
- Rédiger un journal scolaire.

Matériel

- Le matériel sera indiqué au moment de chaque activité

Les répercussions positives d'un tel travail sur l'élève

En lecture:

- L'élève se familiarisera à la presse et s'intéressera davantage à ce qui se passe autour de lui.
- Il déduira les fonctions de la Une.
- Il aura une meilleure capacité à organiser les informations développées dans un article et les analyser.

En écriture:

- L'élève sera capable de rédiger un article (de différents genres) d'une manière autonome à partir d'informations recueillies.
- Il sera capable de le mettre en page et de l'organiser.

En communication orale:

- Il racontera un fait divers et justifiera son choix.
- Il sera capable de faire une interview ou un reportage et présentera son travail à ses collègues.

En compréhension orale

- Il sera capable de reformuler les informations d'un document audiovisuel.
- Il rédigera un article à partir d'un reportage audio-visuel
- Il transformera un reportage en interview.

Évaluation

Voir chaque unité

Commentaires (points à améliorer pour la prochaine fois)

Unité 1: Je découvre les composantes de la Une

Matériel

- Les Unes des journaux libanais (d'expression arabe)
- Les Unes de l'Orient le jour
- Les Unes des journaux français
- Des rubriques et des titres
- Maquette-type de la Une.
- Une grille à remplir

Préparation à l'apprentissage : Quoi?

La Une est la première page du journal ; elle est la vitrine du journal ; c'est elle qui incitera le lecteur à acheter le journal et à le lire. Il s'agira dans un premier temps de se familiariser avec le lexique journalistique en confrontant des journaux arabes et francophones.

Pourquoi?

On fera une confrontation pour :

- aider l'élève à partir de ses acquis en langue arabe et de son quotidien.
- rassurer l'élève et lui montrer qu'il a déjà des connaissances qui lui faciliteront l'acquisition des techniques du genre journalistique.

Quand?

Les professeurs des deux langues (français/ arabe) doivent envisager des activités dans le cadre d'une application de la didactique intégrée aussi souvent que possible pour renforcer les acquis cognitifs et pour économiser du temps.

Comment?

Le professeur d'arabe aura déjà abordé ce genre à partir d'un certain nombre d'activités. Le professeur de français introduira par la suite le lexique journalistique en français. En outre, à partir des activités de confrontation, il montrera à l'apprenant les schèmes partagés, en matière journalistique, entre les deux langues. Il l'amènera également à établir des liens sur le plan syntaxique entre l'arabe et le français.

Mise en situation

- Je fais un remue-méninge sur les composantes de la Une telles qu'elles ont été abordées en arabe. (à partir de la maquette-type)
- Je leur demande de me rappeler les caractéristiques de la Une et ses fonctions.

Déroulement des tâches

- Je leur distribue des quotidiens arabes (libanais) et des exemplaires du journal francophone L'Orient-le-jour et je leur demande de les observer et de les manipuler librement afin d'émettre par la suite des remarques relatives au format, à l'ordre des rubriques dans la pagination, à la présence plus ou moins importante de la publicité, etc. (chaque élève aura au moins 2 quotidiens, un arabe et un autre francophone). [pour les rubriques, les élèves feront la fiche 2 : il s'agit d'un retour sur un acquis puisqu'il s'agit d'une activité travaillée en arabe. Je peux leur demander de répertorier oralement les différentes rubriques qu'on y trouve.]
Ce travail vise essentiellement à faire parler l'élève et à le rassurer en commençant par une activité qui part de ses acquis.
Je leur distribue également des exemplaires de *l'Orient le jour Junior* et je leur demande de lire un petit article et de le présenter aux camarades (en commençant par la phrase : *j'ai lu un article paru sous la rubrique x ; il parle de...*)
- Je leur demande par la suite d'observer les Unes et de relever les différences majeures qu'on pourrait retrouver entre une Une et une autre au niveau de leur organisation. On guidera les élèves en leur demandant de parler de la place qu'occupe l'image, de la distribution des articles, de la présence ou de l'absence de sommaire, des articles entièrement rédigés, etc. (Je les incite à employer les adverbes de lieu : en haut de la page, à gauche,...)
Les élèves n'auront pas à lire les articles mais à faire un tour d'horizon sur la mise en page de chaque Une.
Je les aide enfin à reformuler les variantes. (Quel événement est mis en avant ? est-il le même dans tous les journaux ? le grand titre est-il accompagné d'un article ? d'une photo ? ou renvoie-t-il aux pages intérieures du journal ? Je les amène à travers ces questions à déduire que la Une traite différemment une même information.
- Je leur demande par la suite de me nommer en arabe les différents éléments qui composent la Une (à partir de la maquette-type élaborée en coordination entre le professeur de l'arabe et le professeur de français) : ... الرأس, البطن, المانشيت, et je leur demande de traduire certains mots (comme ventre, oreille, manchette (qui sont les mêmes)
- Je leur distribue par la suite une maquette-type en français. Je leur expliquerai qu'elle correspond à un bandeau, une manchette, une tribune, une sous tribune, un ventre, un rez-de chaussée ou un pied mais que cette maquette ne cesse d'évoluer et les journaux modélisent ces composantes. Je leur préciserai *grosso modo* que la Une ressemble à un être humain, qu'elle possède une tête, des oreilles, un ventre et un pied. [chaque journal adopte une organisation qui constituera son identité]

Connaissance des composantes de la Une

- Comme travail de fixation concernant les grandes composantes de la Une, je leur demande de colorier dans une « Une » : la manchette en rouge, le bandeau en vert, (ils peuvent colorier, encadrer ou entourer) et le sommaire en jaune
 - ❖ Le bandeau : c'est la carte d'identité du journal où l'on trouve le nom du journal, son logo, son prix, la date, l'édition...
 - ❖ La manchette : c'est le titre du jour (titre en gros caractères)
 - ❖ L'oreille : est située à droite ou à gauche du nom du journal.
 - ❖ Le ventre est souvent occupé par une photo ou une illustration du gros titre.
 - ❖ Le sommaire : Liste de titres ou de résumés très brefs des rubriques ou des articles principaux du journal.
- Pour la deuxième activité, je leur distribue des Unes découpées et des feuilles A3. En groupe de 3 ou 4, ils auront à restituer cette page, à nommer les éléments. Le porte-parole de chaque groupe expliquera à partir de quels critères il a pu accomplir cette tâche. (ils disposeront d'un bandeau, d'une manchette, d'un sommaire, d'articles, de photos et de publicités).
- Activité alternative : leur proposer une grille à remplir

Objectivation

- J'aide les élèves à faire l'objectivation de la tâche avec les questions suivantes, ou d'autres:
 - ✚ Quels sont les éléments communs que tu as pu retrouver dans le journal arabe et le journal francophone ?
 - ✚ Quel est la fonction de la Une dans tous les journaux ?
 - ✚ Qu'est-ce que tu as trouvé difficile dans les activités ?

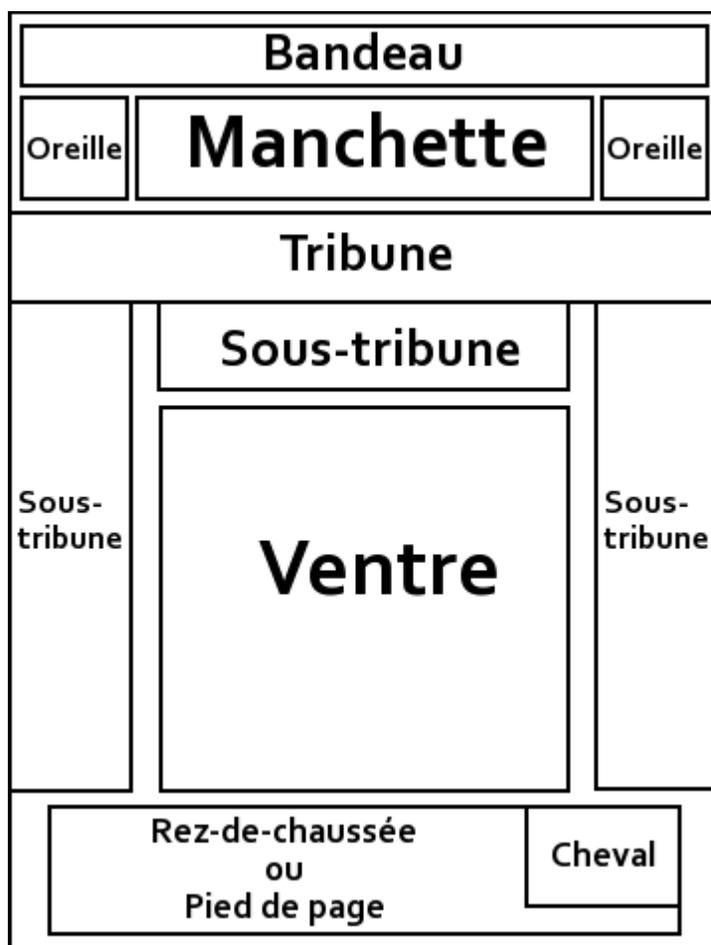
Réinvestissement

- Je rappelle aux élèves que nous pouvons lire un journal pour nous informer, pour nous détendre (jeux, blagues, etc), pour avoir plus de connaissance sur un sujet donné.
- Puisque nous parlons d'une détente, nous pourrions proposer aux élèves une fiche de mots croisés qui leur permettra de revoir le lexique appris lors de cette séance¹.

Commentaires (points à améliorer pour la prochaine fois)

¹ Activité tirée du site pom4.pagesperso-orange.fr/docsclaire/presse/.../motcroise2.doc

Fiche 1 : Maquette-type



Unes à reconstruire

- **La dépêche du midi (20 nov)**
- **L'est éclair- mardi, mercredi**
- **Sud ouest mercredi**
- **Le journal de centre mardi**
- **Libération mardi**

Fiche 1 LA UNE, VITRINE DU JOURNAL

- Remplis la grille en cherchant les réponses dans le journal :

Précise	Réponse	Où se trouve la réponse ?
Le nom du journal		
Sa date de parution		
Son numéro		
Nombre de pages		
Son format (grand, moyen, petit)		
Donne le nom de cinq rubriques		
Dans la Une, l'article le plus important		

Fiche 2 : Les rubriques et les titres articles ont été mélangés. A toi de les associer.

- « Beirut and Beyond », de la musique partout
- L'Irak doit radicalement changer de méthodes
- BLOM bank obtient le prix « meilleure banque au Liban » pour l'année 2013
- Chelsea qualifié pour le 8 e de la ligue des champions
- La protection des arbres pour compenser le CO2
- Berry : l'ennemi israélien nous guette
- Retrouver un ordinateur en pleine forme : toutes les solutions
- Actualité
- Le monde
- Art/culture
- Environnement
- Sport
- Technologie
- Economie



Mot croisé du journaliste

Feuille de définition, à laisser sur place

Remplissez un formulaire-concours et rendez-le sans oublier de noter votre nom. Remettez ensuite cette feuille de définition à sa place.

- 1- Représentation graphique d'une information : pourcentages sous forme de camembert, vision en coupe, schéma, ...
- 2- Abréviation de "rotative", pour "presse rotative", machine sur laquelle sont imprimés les journaux et magazines.
- 3- Faute d'orthographe ou d'impression.
- 4- Désigne le pavé de texte qui regroupe les informations administratives obligatoires : nom du directeur de publication, nom de l'imprimeur, noms des collaborateurs, adresse du journal...
- 5- C'est le haut de la première page d'un journal. C'est là qu'on trouve "l'état civil" du journal : son nom et son logo, la date du jour, le numéro, le prix...
- 6- Article sur un sujet qui revient à date fixe chaque année : la rentrée des classes, les fêtes de fin d'année, le premier avril, la saint-valentin...
- 7- Rythme de parution : tous les jours, toutes les semaines, tous les mois...
- 8- Ensemble des éléments d'un titre (surtitre, titre principal, sous-titre).
- 9- Information exclusive, c'est-à-dire que l'on est seul à posséder, au moins pour quelques minutes.
- 10- Court texte qui précède l'article pour piquer la curiosité du lecteur, ou pour résumer l'article.
- 11- Espace situé sous la manchette. C'est un endroit de choix, où l'œil du lecteur se pose souvent en premier. On y place donc le ou les titres importants du jour. Parfois, les journalistes appellent cet espace "la tête".

- 12- Partie située au beau milieu de la première page d'un journal, entre la tribune en haut et le pied du journal en bas.
- 13- Première page d'un quotidien : on y trouve l'information principale du jour, un aperçu du journal tout entier. Elle doit donner envie d'acheter le journal.
- 14- Revue paraissant une fois par semaine, en abréviation.

Unité 2 : J'étudie l'importance du titre d'un article de presse

Matériel

- Journaux arabes, francophones et français
- Fiche 1 : tableau
- Fiche 1 a : correction du tableau
- Fiche 2 : distinguer un titre informatif et un titre incitatif
- Fiche 2a : correction
- Fiche 3 : articles à titrer et articles dont le titre est à retrouver
- Fiche 4 : exercices : la nominalisation

Préparation à l'apprentissage

- Je rappelle aux élèves que l'article de presse est très souvent titré et je leur fais remarquer qu'avant de commencer le journal télévisé ou radiophonique, on a l'annonce (العناوين) qui exposent les grands titres.

Mise en situation de classement

- Je demande aux élèves de me préciser les fonctions d'un titre. La réponse attendue est « pour nous donner une idée du thème du texte »
- Pour les inciter à trouver la deuxième fonction d'un titre, je leur donne quelques exemples de titres : « Bravo ! » (titre à la Une de DNA paru le mercredi 20 novembre) ou « Seul un miracle... » (titre à la Une de La Dépêche du midi paru le mardi 19 novembre 2013) ou « Ressuscités » (titre à la Une de La Dépêche du midi paru le mercredi 20 novembre 2013). Les élèves remarqueront qu'il s'agit de titres ambigus, incompréhensibles, qui cherchent à piquer la curiosité du lecteur, à l'inciter à lire la suite de l'article,...
- Je les aide ainsi à déduire qu'il y a des titres informatifs et des titres incitatifs.
- Je m'arrête par la suite sur les caractéristiques d'un titre d'un article et je leur demande de me les énumérer : un titre doit être court et concis.

Déroulement des tâches

- Je distribue aux élèves d'abord deux journaux parus le même jour, un arabe et un autre francophone.
 - ❖ Je leur distribue la fiche 1 et je leur demande de recopier 4 titres arabes et 4 titres français de la Une.

- ❖ Je leur demande par la suite de souligner les verbes conjugués dans les deux cas. Après ce travail, je les amène à confronter les titres pour voir si un (ou plusieurs) des titres arabes fait (font) écho à un (ou plusieurs) titre(s) français.
- ❖ Je leur demande de me rappeler la différence entre une phrase verbale et une phrase nominale en français et de cette différence en arabe. Je les incite ainsi à déduire que cette notion n'est pas la même dans les deux langues même si la nomination est pareille. Je leur demande de reformuler cela clairement : en arabe, une phrase verbale est une phrase qui commence par un verbe alors qu'en français, la phrase verbale est la phrase qui contient une proposition. En arabe, une phrase nominale est une phrase qui commence par un nom alors qu'en frs c'est une phrase qui ne contient pas un verbe conjugué).
- ❖ Suite à cette reformulation, j'appelle les élèves à compléter la suite du tableau en précisant si les titres arabes et français sont des phrases verbales ou nominales (à partir de la distinction française et non pas arabe)

Après le classement, discussion sur la différence de titrage entre les deux langues :

- Quel type de phrase est le plus dominant en arabe ?
- Et en français ?
- Quelle remarque peux-tu donner quant à la longueur des titres dans les deux langues ?
- Peux-tu transformer les phrases nominales en phrases verbales et vice versa ? (pour les titres arabes, les élèves feront ce travail avec leur professeur d'arabe ; pour les titres français les titres de la Une sont difficiles, je leur proposerai d'autres titres puisés de journaux pour enfants pour les entraîner aux transformations)

Distinguer deux catégories de titres, incitatifs et informatifs :

- En utilisant le «je», je modélise à voix haute la tâche à faire en lisant les titres d'un journal :
 - ✓ Je lis les titres des unes que j'ai sous les yeux
 - ✓ Je vois si le titre me donne des informations ou s'il est ambigu, non-explicite
 - ✓ Je remplis la grille pour me simplifier la tâche
- Je leur propose des titres parus dans les unes des journaux français et je leur demander de compléter le tableau de la fiche (identifier les titres incitatifs et informatifs)

Travail de fixation

- Je leur distribue la dernière fiche formée de deux parties ; dans la première partie, il s'agit de retrouver le titre de l'article à partir de la liste proposée en face. Dans la deuxième partie, je leur demande de titrer eux-mêmes les articles.
- Je fais avec eux une mise en commun en confrontant les titres proposés aux titres originaux.

Objectivation

- J'aide les élèves à faire l'objectivation de la tâche avec les questions suivantes, ou d'autres:
 - ✚ Tu trouves qu'il est facile de distinguer entre un titre informatif et un titre incitatif ?
 - ✚ Quels sont les critères qui t'ont permis de les classer ? Quelles sont les questions que tu te poses pour les classer ? (les questions de références)
 - ✚ Ce travail t'a aidé à titrer par la suite les articles ? si ou, comment ?

Réinvestissement

Je rappelle aux élèves que le titre joue un rôle très important dans la presse. C'est lui qui donnera envie au lecteur de lire l'article.

- **Comme prolongement à cette activité, nous pouvons proposer aux élèves quelques titres (faciles) en arabe, leur demander de les traduire et puis de les nominaliser (faire comme si ces titres se trouvaient dans un journal francophone)**
- **Nous avons conçu une fiche grammaticale portant sur les phrases verbales, les phrases non-verbales et les transformations.**

Évaluation formative

Commentaires (points à améliorer pour la prochaine fois)

Fiche 1 : les titres de la Une

Titres de la Une du quotidien L'orient le Jour	Type de phrase	Titres de la Une du quotidien Al-nahar	Type de phrase

PV : phrase verbale

PN : phrase nominale

Fiche 1 a : Correction

<i>Titres de la Une du quotidien L'orient le Jour</i>	<i>Type de phrase</i>	<i>Titres de la Une du quotidien Al-nahar</i>	<i>Type de phrase</i>
De l'urgence d'une sanction	PN	مجلس الامن يؤيد مجموعة الدعم للبنان مشاورات لاقامة مخيمات للاجئين السوريين	PV
Vers une initiative française en vue d'une conférence libano-régionale	PN	التحالف السوري يرفض مشاركة الاسد... والجيش الحر لا يشارك في جنيف 2 وسيقاتل حتى اسقاط النظام	PV
Le tourisme piégé entre les remous régionaux et les événements locaux	PN	ظريف يؤكد ان المشاورات مع واشنطن اقتصرت على النووي	PV
A la recherche de filières takfiristes	PN	ناشطون مصريون تحدوا قانون التظاهر و لجنة الدستور تعلق عملها	PV
Le Conseil de sécurité lance un message de « soutien » au Liban	PV	اليوم معاودة الدروس في اليسوعية	PN
En Syrie, le stérile et très lassant dialogue de sourds	PN	سيدة اللويزة الى مزيد من الدراسات العليا	PN
L'Ecosse ne garderait que la reine et la livre sterling	PV	مجسم بيار الجميل باحساس مهندسة تعالت على الامها	PV
Neuf ouvriers blessés dans une attaque à l'arme blanche à Tyr	PN	فواتير الخدمات المزدوجة تقضم رواتب اللبنانيين	PV
Les fresques médiévales de Mar Saba, à Eddé, restaurées par des spécialistes russes	PN		

Fiche 2 : Informatifs ? Incitatifs ?

Recopie les titres des unes proposées et précise à chaque fois s'il est incitatif ou informatif

Nom du quotidien	La manchette	Deuxième grand titre	Troisième grand titre
Le Parisien (21-11-2013)	Et 1 et 2,3-0 (incitatif)	Enquête : les mystères du tireur solitaire (informatif)	Les riverains veulent sauver le stade Hebert (informatif)
Le Courrier de l'Ouest (20-11-2013)			
La dépêche du midi (21-11-2013)			
Le Parisien (20-11-2013)			
Le Dauphiné (20-11-2013)			
Le courrier de l'ouest (21-11-2013)			

Fiche 2a : correction

Nom du quotidien	La manchette	Deuxième grand titre	Troisième grand titre
Le Parisien (21-11-2013)	Et 1 et 2,3-0 (incitatif)	Enquête : les mystères du tireur solitaire (informatif)	Les riverains veulent sauver le stade Hebert (informatif)
Le Courrier de l'Ouest (20-11-2013)	Le Brésil ou les ténèbres (incitatif)	Tireur en cavale en plein Paris (informatif)	Angers, un nouvel eldorado pour les parisiens (informatif)
La dépêche du midi (21-11-2013)	Ressuscités (incitatif)	Les bons gestes dans nos poubelles (informatif)	Zones de sécurité : Un premier bilan encourageant (informatif)
Le Parisien (20-11-2013)	La cavale du tireur fou (informatif)	France-Ukraine : un miracle ou le chaos	Des souris aux galeries Lafayette (informatif)
Le Dauphiné (20-11-2013)	Les bleus ; un exploit, sinon rien (incitatif)	Tirs en plein Paris, peur sur la ville (informatif)	Une exposition sur Pierre Novat, génie des plans des pistes... (informatif)
Le courrier de l'ouest (21-11-2013)	Une soirée magique (incitatif)	Les tablettes s'offrent aussi aux tout-petits (informatif)	Au CHU, les patients obèses adoptent une hygiène de vie (informatif)

Fiche 3 : Articles et titres

I- Les articles et les titres ont été mélangés. A toi de les associer.

- Dans un zoo à Surabaya en Indonésie, le renouveau du printemps ne s'est pas fait attendre. Sept bébés varans de Komodo viennent d'éclore et se portent parfaitement bien. Ces naissances sont le résultat d'un programme urgent de reproduction de cette espèce en voie de disparition. Une excellente nouvelle pour ces gros lézards appelés aussi dragons de Komodo.
- Près de 1 215 fermiers taiwanais ont planté 3 millions de pousses de riz en l'espace de 25 minutes et ont ainsi établi un nouveau record du monde. Le record du plus grand nombre de personnes réunis pour planter du riz a été enregistré le 18 août 2012 dans les rizières de Hsinwu dans la contrée de Taoyuan au nord du pays.
- Vous serez étonnés de savoir que les cellules photovoltaïques actuelles gaspillent une quantité énorme d'énergie! En effet, seulement 60% des rayons lumineux aux alentours de la zone infrarouge est absorbé et convertie en énergie électrique. C'est une constatation des chercheurs du Massachusetts Institute of Technology(MIT) qui proposent une manière plus efficace de produire de l'électricité. Pour cela, ils ont imaginé un « patch » pouvant être appliqué sur les cellules existantes (afin de garder tous les panneaux solaires déjà produits), et qui capte et emmagasine ces 40% de gaspillage.
- **Un patch pour plus de soleil**
- **Du riz comme s'il en pleuvait**
- **Carnet rose chez les varans**

II- Voici 3 chapeaux (chapô) d'articles. Pour chacun d'eux, invente un titre qui donne envie de lire l'article.

Dans le cadre de son engagement en tant qu'acteur responsable en matière sociétale, Total Liban organise la campagne « En route pour ta sécurité »

L Les rues de Beyrouth, réservent encore bien des surprises. Comme celle de se trouver nez à nez avec Abou el-Abed, vendeurs de galettes et de gags.

Si sport rime avec bon équipement, un bon choix de chaussures reste le plus important. Mais il y a autant de chaussures de sport que d'activités. Il n'est donc pas toujours facile de trouver chaussure à son pied.

III- Voici des articles dont nous avons supprimé les titres. A vous de les retrouver ou d'en trouver de meilleurs peut-être.

Article 1 :

Depuis le 3 septembre, en vertu de la loi 174, il est interdit de fumer dans les espaces publics fermés. La loi antitabac a pour objectif de préserver la santé des personnes et leur liberté.

Le tabagisme est responsable de 3 500 décès par an au Liban. Le coût des traitements des maladies liées au tabagisme dépasse le 350 millions de dollars par an. Le Dr Atef Majdalani, président de la commission parlementaire de la Santé, expliquait au cours d'une conférence que la loi 174 n'a pas pour objectif de réprimer les gens ni de limiter leur liberté. « Au contraire, dit-il, son but est de préserver la santé des fumeurs actifs ou passifs et leur liberté. »

Article 2 :

Jour saint pour tous les blagueurs, le 1^{er} avril est traditionnellement synonyme de farce. La tradition remonte au XVI^e siècle. En 1564, le roi Charles IX a décidé que l'année ne commencerait plus le 1^{er} avril mais le 1^{er} janvier. Un changement a également décalé les échanges de cadeaux et d'étrennes qui marquaient le passage à la nouvelle année. Mais certains ont persisté à offrir des présents en avril. Avec le temps, les petits cadeaux d'avril se sont transformés en cadeaux pour rire, en blagues et en stratagèmes pour piéger les autres. Et pourquoi le choix du poisson? Les cadeaux que l'on s'offrait en avril étaient souvent alimentaires. Cette date marquant la fin du carême, période durant laquelle la consommation de viande est interdite chez les chrétiens, le poisson était le présent le plus fréquent. Lorsque les blagues se développèrent, l'un des pièges les plus courants était l'offrande de faux poisons.

Article 3 :

« Il ya six mois, raconte Tania Ezzedine, directrice de la vente au détail et du marketing à l'ABC, nous avons établi les lundis sans cigarette, une action que nous avons accompagnée d'une campagne de sensibilisation expliquant les méfaits de la cigarette et les moyens pour arrêter de fumer. Une enquête a montré que 85% de nos clients étaient satisfaits de notre action. Les réfractaires étaient en majorité des adultes. »
« La loi, ajoute Mme Ezzedine, n'est pas très astreignante au Liban puisqu'on peut toujours fumer en terrasse. Je suis optimiste, les Libanais vont s'y habitué.... » Une trentaine de restos étaient devenus non fumeurs avant l'application de la loi.

✚ Les titres proposés par *l'Orient le Jour Junior* sont :

- a. sensibilisation à la sécurité routière- Abou el Abed c'est lui- A chaque sport sa chaussure.
- b. la loi anti-tabac préserve la santé public- D'où vient l'expression « poisson d'avril »- L'ABC interdit la cigarette avant l'application officielle de la loi

Fiche 4 : la nominalisation

Série A

- Avec Lumia 920, Nokia décolle. (*L'orient le jour*, octobre 2012, N°45)
- Un environnement accessible pour tous (*L'orient le jour*, décembre 2013, N°58)
- S'engager et agir pour l'environnement (*L'orient le jour*, décembre 2013, N°58)
- Des nouvelles consoles débarquent pour les fêtes. (*L'orient le jour*, décembre 2013, N°58)
- Macbook et Ipad renouvelés. (*L'orient le jour*, décembre 2013, N°58)
- Google dévoile Android Kitkat. (*L'orient le jour*, décembre 2013, N°58)
- Place aux sciences et à la découverte. (*L'orient le jour*, décembre 2013, N°58)

1. Distinguez les phrases verbales et les phrases non verbales.
2. Pour les phrases verbales, identifiez le groupe sujet, le verbe et le complément.

Série B :

- La sécurité alimentaire, une priorité chez roadster. (*L'orient le jour*, avril 2013, N°51)
- Sensibilisation à la sécurité routière. (*L'orient le jour*, avril 2013, N°51)
- A chaque sport, sa chaussure. (*L'orient le jour*, avril 2013, N°51)
- Le pont naturel sauvé. (*L'orient le jour*, avril 2013, N°51)
- Menaces sur le patrimoine sacré de Tombouctou. (*L'orient le jour*, octobre 2012, N°45)
- Pour une réussite assurée. (*L'orient le jour*, octobre 2012, N°45)
- Les conteneurs, une révolution des transports. (*L'orient le jour*, octobre 2012, N°45)

1. Lesquelles de ces phrases nominales sont construites à partir de la suppression du verbe conjugué (auxiliaire ou verbe)
2. Lesquelles proviennent d'une nominalisation (verbe remplacé par un nom) ?
3. Transformez toutes les phrases en phrases verbales.

Unité 3 : je découvre le plan d'un article

Matériel :

- Deux articles portant sur la mort de « Paul Walker » : l'un en arabe et l'autre en français
- Fiche 1 : Les 5 W
- Fiche 2 : Les reprises
- Fiche 3 : Enoncé coupé/énoncé ancré
- Deux articles à travailler
- Vidéo montrant Aline Lahoud participant à *The Voice France*

Préparation à l'apprentissage : pourquoi ?

- La confrontation de deux articles traitant le même sujet sensibilisera l'élève aux convergences et divergences qu'on pourrait trouver dans la structure de l'article et dans le traitement de l'information.

Mise en situation de l'apprentissage :

- Je précise aux élèves que l'article obéit à une structure : (titre, sous-titre, chapeau, texte de 100 lignes maximum, attaque et chute, illustration, légende)
- Je leur rappelle également que l'article répond aux questions QUI, QUOI, OU, QUAND, POURQUOI (comment) On les appelle les 5 W parce qu'en anglais ils correspondent à (Who ? what ? where ? when ? why ?). Ce sont des questions de références.

Déroulement des tâches

- Je distribue aux élèves les deux articles (arabe et français)
 - ❖ Comme rappel au travail précédent, je leur demande de s'arrêter sur les titres : (sont-ils explicatifs ou incitatifs ?) et sur les photos et de relever les convergences ou les divergences. Dans le cas de l'article rédigé en français, le titre est incitatif : le lecteur doit savoir que James Dean est un acteur américain, mort dans un accident de voiture en Californie. (Il avait à peine 24 ans.) Par contre, le titre de l'article rédigé en arabe est purement informatif. Pour la photo, l'article en arabe a choisi une photo qui montre l'accident alors que l'autre article a choisi une photo de l'acteur.

- Quelle est l'importance de ces choix ? Dans le premier cas, on braque la lumière sur l'événement lui-même, dans l'autre sur l'acteur.
- Si vous étiez rédacteur en chef, laquelle des deux photos auriez-vous choisie ? Pourquoi ?
 - ❖ Je leur demande par la suite de repasser en couleur les différentes parties de l'article (français) en rouge le titre, en bleu le chapeau, en vert l'illustration, en jaune la légende et en rose le corps de l'article.
 - ❖ Je leur demande par la suite de me rappeler les 5 questions auxquelles répond un article telles qu'ils les ont étudiées en arabe : اين؟ من؟ ماذا؟ متى؟ لماذا؟. Je leur distribue par la suite la fiche 1 et je leur accorde 5 minutes pour lire rapidement l'article et compléter la grille.
- J'aide les élèves à comprendre que la connaissance de la situation d'énonciation dans le cas d'un article de presse est indispensable pour pouvoir interpréter certains mots comme (ce dimanche, hier, aujourd'hui, ici, etc), d'où l'importance des éléments du paratexte.
- Après une mise en commun et la correction, je leur demande de passer à la version française et de lire attentivement le texte.
 - ❖ J'écoute les premières remarques qu'ils auront à donner : le texte en français est plus long, il donne plus d'informations sur l'acteur, sur l'accident lui-même, etc. je précise alors aux élèves que dans le cas du premier article, il s'agit d'une brève, c'est-à-dire que le journaliste cherche à transmettre l'information d'une manière concise. Par contre, le deuxième article développe davantage l'événement et donne des informations sur l'acteur et sur sa carrière. C'est un article de fond.
 - ❖ Après une lecture attentive du texte, je distribue aux élèves la grille en français et je leur accorde 5 minutes pour la compléter.

Après le classement, discussion sur les différences et les ressemblances entre les deux articles:

- En comparaison avec le premier tableau, je les mène à déduire qu'on retrouve plus de précisions dans cet article.
- Dans la deuxième étape du travail, je leur demande de baliser toutes les informations générales données par le journaliste et qui ne sont pas en rapport direct avec l'accident : on pourrait également leur demander de les reformuler.
- Première information : il a fondé une association humanitaire en 2010.
- Deuxième information : c'est l'acteur qui a interprété le rôle de « Brian O'connor » dans « Fast and Furious »

- Troisième information : l'acteur a arrêté le tournage du 7^{eme} épisode pour le reprendre après la fête du Thanksgiving
- Quatrième information : les autres rôles qu'il a joués.
- Où se trouvent ces informations ? Essentiellement, vers le milieu et la fin. Pourquoi ? Parce que le journaliste doit se soucier avant tout de transmettre la nouvelle.
- Je leur demande par la suite de préciser quelles sont les personnes dont le journaliste rapporte les propos en complétant la fiche.
- Comme travail de synthèse, je leur demande si l'auteur va du général au particulier, ou du particulier au général ? je leur demande de me dire comment on appelle cette structure en arabe et de me la traduire : la structure de la pyramide inversée (الهرم المقلوب): le journaliste commence par une phrase qui résume l'événement avant de passer aux détails.
- J'explique par la suite aux élèves que le journaliste a souvent recours aux reprises nominales pour désigner un sujet. Pour éviter les répétitions et donner des informations supplémentaires, le journaliste varie les reprises (synonyme, terme générique, caractéristique). Il peut également avoir recours aux déictiques (ce, cet, ...) Je leur demande par la suite de surligner avec un crayon de couleur toutes les reprises qui désignent « Paul Walker ».

Mise au point :

- En utilisant le «je», je modélise à voix haute la tâche à faire en lisant un article de presse :
 - ✓ Je lis le titre et je vois s'il est incitatif ou informatif
 - ✓ Je m'arrête sur les autres éléments qui constituent l'article : le titre, l'illustration, le chapeau (s'il y en a), les intertitres (s'il y en a), l'encadré (s'il y en a) comme entrée.
 - ✓ Je me pose les 5 W pour savoir de quoi il s'agit.
 - ✓ Je distingue les informations qui se rattachent directement au sujet des commentaires du journaliste ou des informations secondaires.

Travail de fixation

- Je divise la classe en 2 groupes et je donne à chacun un article à lire (*skieurs danois, il repousse un requin ou lapin jade*) et je leur demande par la suite de leur poser des questions pour pouvoir restituer l'article (en brève). Le groupe aura droit à poser 6 questions. Par la suite, je leur accorde 10 minutes pour écrire la dépêche ou la brève. Le professeur laisse faire les élèves et n'intervient pas.

- C'est un travail qui devra mener les élèves à poser les bonnes questions (questions de références). Un élève du groupe passera lire la dépêche rédigée et il y aura une confrontation avec l'originale. Ce sera une occasion de fixer les acquis et d'attirer l'attention des élèves sur le temps verbal utilisé, sur la structure de l'article, sur la cohérence, etc et de leur faire prendre conscience des caractéristiques de l'écriture journalistique. (énoncé coupé, énoncé ancré)
- Emploi du passé composé et non pas du passé simple
- La première phrase (l'attaque) devra résumer l'essentiel de l'information
- La suite de l'article devra exposer les détails.
- Les reprises nominales et lexicales sont importantes pour éviter les répétitions.
- Inversement des rôles : ce sera une occasion de voir si les élèves ont pris en considération les remarques données au premier groupe.

Objectivation

- J'aide les élèves à faire l'objectivation de la tâche avec les questions suivantes, ou d'autres:
- ✚ Tu trouves qu'il est facile de retrouver les réponses aux cinq questions ?
- ✚ Quelle est le type dominant dans ce genre d'article ?
- ✚ En quoi se distingue-t-il des textes narratifs que tu as travaillés (qui sont extraits de romans ou de nouvelles ?) [réponses attendues : le passé simple est remplacé par le passé composé ; les actions dans un récit sont en général narrées d'une manière chronologique, avec parfois des retours en arrière ;]

Réinvestissement / A vos plumes

- Je demande aux élèves de transformer cet article en brève en sélectionnant les informations qui répondent au Quintilien et en les agençant d'une manière à respecter la structure de la pyramide inversée.
- Je leur montre la vidéo de Aline Lahoud et je leur demande de rédiger un article à partir de ce support (titre, chapeau, attaque, faire parler les personnages, etc) [à confronter par la suite avec l'article paru dans L'orient-le Jour ou leur proposer cet article et leur demander de le transformer en brève]²

² Le meilleur article ou la meilleure brève paraîtra dans le journal de l'école.

Réinvestissement linguistique

- Je propose aux élèves des brèves et je leur demande de souligner les reprises et de préciser leur genre.
- Je travailler également avec eux la voix active/voix passive. (identifier les phrases à la voix passive dans l'article et leur valeur)
- Je leur propose également des textes où il y aura une confrontation entre le récit et l'article de presse afin de les mener à comprendre ce qu'est un énoncé coupé et ce qu'est un énoncé ancré. (fiche 3/ facultatif : c'est selon le niveau des élèves)

مقتل بطل "Fast and Furious" في حادث سيارة



توفي بول ووكر احد ابطال سلسلة افلام الحركة "فاست اند فوريوس" في حادث سير في لوس انجليس في كاليفورنيا (غرب الولايات المتحدة) على ما اعلن وكلاء علاقاته العامة على مواقع التواصل الاجتماعي وجاء على صفحة الممثل على فيسبوك "بحزن شديد نؤكد وفاة بول ووكر في حادث سير مأسوي وجاء في رسالة مماثلة بثت عبر تويتر "كان في سيارة احد الاصدقاء وتوفي الاثنان معا". وعرف بول ووكر (40 سنة) الشهرة بفضل تأديته دور بريان اوكونور وهو عميل للشرطة ينسل في صفوف اوساط سباقات السيارات في افلام السلسلة الناجحة "فاست ان دفوريوس".

وقد مثل في خمسة من الافلام الستة في السلسلة الى جانب خصوصا فين ديزيل وميشال رودريغيس. وذكرت وسائل الاعلام الاميركية ان السيارة التي كان فيها اصطدمت بشجرة وشبت النيران فيه.

التهار, 2 كانون الاول 2103

Paul Walker, comme James Dean...



Paul Walker est mort comme il a vécu, « Fast and Furious ».
Yasuyoshi Chiba/AFP

La vedette de « Fast and Furious » s'est tuée dans une Porsche en Californie. Paul Walker, l'un des acteurs vedettes de la série de films d'action « Fast and Furious », s'est tué dans un accident de la route samedi dans le comté de Los Angeles, en Californie, ont annoncé ses agents de relations publiques sur les réseaux sociaux. « C'est le cœur lourd que nous devons confirmer que Paul Walker est décédé aujourd'hui dans un tragique accident de voiture, tandis qu'il participait à un gala de charité de son association humanitaire Reach Out Worldwide », indique le message posté par ses agents sur le compte Facebook de l'acteur. « Il occupait le siège passager dans la voiture d'un ami et tous deux sont morts », précisent ses agents. Un message similaire a été diffusé sur Twitter. Les agents se sont dit « totalement abasourdis et terriblement attristés par cette nouvelle ». Le comédien levait ce soir-là des fonds en faveur des victimes du typhon Haiyan aux Philippines. Fondée par Paul Walker en janvier 2010 suite au tremblement de terre en Haïti, Reach Out Worldwide a pour mission de soutenir les personnes touchées par des catastrophes naturelles.

L'acteur américain, âgé de 40 ans, est mort quand la Porsche rouge dans laquelle il se trouvait a percuté un arbre et a pris feu dans la ville de Santa Clarita, ont indiqué les médias locaux. Des témoins ont reconnu l'acteur, et l'un d'eux a même tenté de l'extraire du tas de débris, selon le journal local Santa Clarita Valley Signal. Star de la saga « Fast and Furious » depuis 2001, cet acteur aux yeux bleus perçants et au sourire ravageur a connu la gloire en interprétant le rôle de Brian O'Connor, un agent infiltré dans le milieu des courses automobiles. Il a joué dans cinq des six longs métrages de la série de films d'action, aux côtés notamment de Vin Diesel et Michelle Rodriguez. « Frère, tu vas me manquer énormément », a posté Vin Diesel sur son compte Instagram. « Je suis sans voix. Un ange de plus est allé au ciel. Repose en paix. » Une autre star de « Fast and Furious », Ludacris, a écrit sur Twitter : « Ton âme empreinte d'humilité s'est imposée tout de suite, où que tu sois tu as toujours laissé une trace, nous étions comme

des frères (...) tu auras toujours ta place dans nos cœurs... » L'acteur, qui avait arrêté le tournage du 7e épisode le temps des fêtes de Thanksgiving – épisode qui devait sortir en 2014 –, était lui-même un passionné de voitures et de courses automobiles. Avant *Fast and Furious*, Paul Walker, qui faisait déjà craquer les adolescentes, a campé des rôles dans *Pleasantville* (1988), *Varsity Blues* et *She's All That* en 1999. Il laisse derrière lui une fille de 15 ans, Meadow.

(Source : AFP)

L'Orient le jour, 2 décembre 2013

Fiche 1 : Les 5 W

a. Les 5 W de la dépêche arabe :

من ؟	ماذا؟	أين؟	متى؟	كيف؟ او لماذا؟

b. Les 5 W de l'article français :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand	Comment ou pourquoi ?

Fiche 2 : Les reprises lexicales

On parle de reprise nominale quand le nom ou le groupe nominal est repris ou remplacé par un autre nom ou GN. Les termes de reprises peuvent être :

- Le même terme précédé d'un déterminant démonstratif : « *le champion... ce champion* »
- Un synonyme : « *l'acteur, le comédien* »
- Un terme générique : « *l'oiseau, l'animal* »
- Un GN enrichi d'expansion : « *Le sportif, le champion de la formule 1* »

Pas de perruches pour la Saint Valentin

Amoureux ? Dites-le avec des fleurs, et dites non à l'exploitation commerciale des oiseaux.

A l'approche de la Saint-Valentin, les animaliers s'empressent d'exposer leurs perruches. Dans la rue, les marchands ambulants exhibent des cages en forme de cœur où s'agitent les petites bêtes affolées. [...]

Affectueuse, une perruche ne demande qu'à être aimée. Quand elle estime son maître digne de confiance, un lien privilégié se tisse entre eux. Elle le distingue parmi d'autres et réagit à son appel. Malheureusement, ces petites boules de plumes ne viennent pas toujours de sources fiables. Certains souffrent d'infections causées par le manque d'hygiène.

Les périls quotidiens

A long terme, les plus grands dangers restent la malnutrition, le stress et le manque d'hygiène. Pourtant, même une alimentation riche et équilibrée, douze heures de sommeil quotidien et un nettoyage régulier de la cage ne garantissent pas une longue vie aux petits volatiles.

L'Orient Le Jour Junior, février 2014, N 60

Fiche 3 : Enoncé coupé / Enoncé ancré

I- Lisez les deux extraits suivants puis répondez aux questions

Extrait 1

L'animal de compagnie d'une femme assassinée a permis d'identifier la personne qui l'avait tuée.

L'histoire semble tout droit sortie d'un roman d'Agatha Christie, mais elle est pourtant vraie: un perroquet a permis de résoudre un crime. Le 20 février dernier, le corps sans vie de Neelam Sharma était retrouvé chez elle dans la ville d'Agra, rappelle le «Times of India». Aucune indication réelle ne permettait aux enquêteurs d'arrêter l'individu responsable de la mort de cette femme de 45 ans... jusqu'à l'intervention de son fidèle perroquet, prénommé Hercule –cela ne s'invente pas. (Paris Match 27 février 2014)

Extrait 2

La seconde *disparition* fut fort curieuse. Les Christiansen vivaient à Holmenkollen, et, dans leur salle à manger, il y avait une vieille peinture à l'huile dont ils étaient très fiers. (...) Eh bien, un jour, leur fille Solveg revint de l'école en croquant une pomme. Elle dit qu'une gentille dame la lui avait donnée dans la rue. Le lendemain matin, la petite Solveg n'était plus dans son lit. Ses parents la cherchèrent partout, en vain. Puis, soudain, son père s'écria : " Je l'ai trouvé ! Solveg donne à manger aux canards ! " Il désignait le tableau et, en effet, Solveg s'y trouvait. (...) Le père courut vers le tableau, et le toucha. Mais cela ne servit à rien : la petite fille faisait partie du tableau. (R.Dahl, *Sacrées Sorcières*)

Questions	Extrait 1	Extrait 2
D'où est tiré chacun des deux extraits ?		
Repérez tous les verbes conjugués dans les deux extraits.		
A quels temps sont-ils conjugués?		
Précisez le temps de l'action		

- Que peux-tu en conclure ? :
- Laquelle des deux colonnes correspond-elle à un énoncé ancré dans la situation d'énonciation ?
 - Laquelle correspond à un énoncé coupé de la situation d'énonciation ?
 - Quels sont les critères de distinction ? (temps verbaux, indicateur spatio- temporel, déterminants...)

II- Je m'entraîne

A. Transforme cet énoncé coupé de la situation d'énonciation :

Il était à ce moment là, neuf heures. Alexandrine recommença de déambuler dans la salle. Elle pouvait dire tout ce qu'ils avaient fait la veille, minute par minute. Mais elle préféra s'intéresser à ce qu'elle ferait le lendemain matin et elle s'en expliqua.

B. Transforme cet énoncé ancré dans la situation d'énonciation :

Ce matin, Paul est sorti de chez lui à sept heures. Il a pris le métro à la station Stalingrad. A midi, il a été aperçu au buffet de la gare d'Austerlitz. Ce soir, il a été suivi par deux policiers en civil Boulevard Saint Michel. Demain matin, dès l'heure légale autorisée, il sera arrêté.

Les articles à faire lire

Article 1

Il repousse un requin au couteau et va boire une bière

Un plongeur néo-zélandais a échappé à un requin en lui assénant des coups de couteau avant de regagner la rive pour suturer ses plaies, puis le pub pour déguster une bière, a rapporté mardi la presse locale.

James Grant, un médecin de 24 ans, pêchait samedi au harpon près de Colac Bay, dans le sud de l'archipel, lorsqu'il a senti la mâchoire d'un requin se refermer sur sa jambe. *"Je me suis dit bon sang, il faut à tout prix que je libère ma jambe de ce truc"*, a-t-il raconté à la radio publique.

Le pêcheur n'a pu identifier l'espèce de requin mais la nature de ses blessures indique qu'il s'agirait d'un requin dit à "sept fentes branchiales". *"Je n'ai pensé qu'à me débarrasser du requin. Il a reçu quelques coups mais le couteau n'était pas assez long malheureusement"*, a confié le plongeur à Fairfax Media.

Sur la terre ferme, James Grant a suturé ses plaies avec un kit d'urgence qui lui sert d'ordinaire pour ses chiens dressés à la chasse au cochon sauvage. Avec ses amis d'abord incrédules, ils se sont ensuite rendus au pub le plus proche pour boire une bière.

"J'aurais bien voulu le tuer parce qu'il y avait un concours de pêche à la Colac Bay Tavern", a-t-il plaisanté.

Le Monde 28 janvier 2014

Article 2 :

Deux skieurs danois meurent dans une avalanche dans les Alpes

Deux skieurs danois d'une quarantaine d'années ont été retrouvés morts lundi, ensevelis sous une avalanche alors qu'ils skiaient dans un secteur hors piste de la commune d'Auris (Isère), a-t-on appris auprès des secours en montagne.

Leurs corps ont été retrouvés enfouis sous trois à huit mètres de neige dans la matinée de lundi, a indiqué la CRS Alpes, unité de police spécialisée dans les secours en montagne, confirmant une information du Dauphiné libéré.

Les deux hommes faisaient partie d'un groupe de quatre Danois arrivés samedi pour des vacances dans la station de sports d'hiver de l'Alpe-d'Huez. Dimanche, le groupe avait décidé de se séparer, deux des skieurs empruntant la piste vers l'Alpe-d'Huez tandis que les deux autres s'engageaient sur un secteur hors piste menant à la station d'Auris-en-Oisans.

MANTEAU NEIGEUX INSTABLE

Les skieurs hors piste, deux frères originaires de Nykøbing (est du Danemark), ne sont jamais rentrés à leur appartement de l'Alpe-d'Huez. Constatant leur absence, leurs deux amis ont donné l'alerte lundi matin à l'office du tourisme.

Une trentaine de CRS, pisteurs-secouristes et chasseurs-alpins ont été mobilisés pour tenter de les retrouver, aidés par l'hélicoptère de la sécurité civile. Les deux victimes ont été localisées peu de temps après grâce aux détecteurs de victimes d'avalanche dont elles étaient munies.

« Le manteau neigeux est particulièrement instable cet hiver. Selon les pentes, il peut être très risqué de se hasarder en hors-piste », a mis en garde le capitaine Laurent Jaunatre de la CRS Alpes. Les avalanches ont fait au moins 12 morts dans l'Hexagone depuis le début de l'hiver, selon un décompte de l'AFP. L'hiver dernier, 36 personnes avaient trouvé la mort dans des avalanches.

Le Monde.fr 27.01.2014

Article 3 :

Le « Lapin de jade » chinois en difficulté sur la Lune

Le véhicule téléguidé d'exploration lunaire chinois, le Lapin de jade, a rencontré une anomalie mécanique, a affirmé samedi 18 janvier l'agence de presse officielle Chine nouvelle. L'incident s'est produit en raison « de l'environnement compliqué de la surface de la Lune », a indiqué l'agence, citant l'administration d'Etat pour la science, la technologie et l'industrie de la défense nationale.

Les scientifiques chinois « organisaient une réparation » du véhicule, a encore indiqué Chine nouvelle, sans plus de détails. Le *Lapin de jade*, ou *Yutu* en chinois, a été déployé sur la surface de la Lune le 15 décembre, quelques heures après l'alunissage de la sonde spatiale *Chang'e-3*.

Cet exploit technologique, que sont uniquement parvenus à réaliser les Etats-Unis et l'URSS, est source de fierté en Chine, qui rêve d'être le premier pays asiatique à envoyer un homme sur la Lune, probablement après 2025. Le précédent alunissage en douceur remonte à la mission soviétique Luna 24, en août 1976, il y a plus de trente-sept ans.

Le Monde.fr avec AFP | 27.01.2014

L'article : Aline Lahoud conquiert « The Voice France » à l'orientale

Aline Lahoud conquiert "The Voice France" à l'orientale



Aline Lahoud lors de sa prestation à The Voice, France. Photo via Twitter

La star libanaise séduit le jury, le Liban et la France, avant de rejoindre l'équipe de Florent Pagny.

Il y a quelques jours encore, elle confiait à L'Orient-Le Jour qu'elle comptait user de sa dualité orientale et occidentale pour réussir dans l'émission française "The Voice : La Plus Belle Voix". Et dès son premier passage sur TF1, l'audition à l'aveugle, Aline Lahoud a mis à son profit cet atout de taille, puisque c'est sur une chanson libanaise qu'elle s'est battue samedi soir devant un jury totalement séduit. Et pas n'importe quelle chanson, mais bien le titre-phare de sa mère, Salwa el-Katrib, "Khedni Maak".

« Ma mère que j'ai perdue il y a quatre ans a enregistré ce titre au début de sa carrière, a expliqué la star libanaise. J'ai décidé de participer à The Voice France cette année en hommage à elle. Elle avait eu l'opportunité de venir en France pour faire carrière, mais elle a décidé de rester au Liban car j'étais trop jeune. Elle a sacrifié sa carrière en France pour moi ». Et d'ajouter, avant de passer sur scène : « Je sais que Salwa est à mes côtés. Ce soir, j'ai plus que jamais besoin de sa présence. »

Il n'a fallu qu'une poignée de notes orientales pour que se retourne le nouveau coach libano-américain, Mika, désireux qu'Aline rejoigne son équipe. Quelques secondes plus tard, c'est Jenifer et Florent Pagny, complètement sous le charme, qui se retournent et découvrent à leur tour la star libanaise, qui interprète le titre en toute aisance. Aline Lahoud, qui craignait que "personne ne se retourne", bénéficiant déjà d'une notoriété importante au pays du cèdre, aura finalement conquis les 4 coaches. Peu avant la fin de la chanson, la chaise de Garou se retourne, et c'est un jury tout en émoi qui tente de convaincre la chanteuse de rejoindre leurs équipes respectives.

Un jury conquis

« Bravo, crie Jenifer. Vous m'avez émue. Si vous voulez garder votre identité, c'est chez moi qu'il faudra venir ; cette musique a bercé mon enfance. Cette chanson m'évoque plein de choses. »

« Cela fait cinq ans que je recherche une telle voix, affirme Mika, à qui Aline a littéralement arraché un cri de joie en lui annonçant qu'elle vient de Beyrouth. Dès les premières notes, j'ai senti que vous aviez imposé le mood oriental, comme Feyrouz et Oum Koulthoum. Je sais qu'il va y avoir une bagarre entre coaches pour vous enrôler, mais des liens de sang nous unissent. Ce serait un très beau cadeau si vous rejoigniez mon équipe. »

Quant à Florent Pagny, il qualifie la prestation d'Aline d' « envoûtante. » « A vous voir chanter, et voir combien vous êtes belle, c'est sûr que vous êtes connue au Liban. Cette culture n'est pas la mienne, mais quand j'ai vu Mika se retourner, j'ai directement su que vous chantiez juste », a ajouté le coach, qui peine à contenir sa surprise quand Aline lui annonce qu'elle chante en huit langues. « Ne vous trompez pas d'équipe », dit-il.

Pour sa part, Garou affirme qu'il « adore le Liban ». « Il y a pas que le sang qui passe par le cœur », clame-t-il, dans une dernière tentative pour convaincre Aline de ne pas rejoindre l'équipe de Mika.

Mais c'est finalement ni l'un ni l'autre qui sera l'heureux élu, car la belle blonde choisit de rejoindre Florent Pagny, « pour réaliser son rêve de petite fille, malgré un choix très dur. »

« Je suis fan de lui, confie Aline au terme de sa prestation. C'est à la dernière minute que je me suis rendue compte que les 4 coachs se sont retournés pour moi. C'est énorme. »

« C'est juste sublime qu'elle m'ait choisi alors que j'étais moins armé que Mika », avoue Florent. Mika affirmait dans l'after-prime qu'il n'était pas déçu du choix de l'artiste libanaise, estimant qu'elle partage avec Florent Pagny, "une discipline d'interprète".

Pour la prochaine étape, "les Battles", Aline devra faire face à un talent de l'équipe de Florent Pagny, une émission qui n'a pas encore été enregistrée. Elle devra donc se rendre en France dans quelques jours, mais cette fois sans appréhension. Elle sait, après ce soir, qu'elle a déjà rendu le Liban fier.

Béchara MAROUN | OLJ 26/01/2014

Unité 4 : Je m'entraîne à l'écriture d'un fait divers

Matériel

- Fiche 1 : série de faits divers courts
- Fiche 2 : Deux faits divers et un tableau à compléter.
- Fiche 3 : Un fait divers à compléter
- Fiche 4 : Distinguer un titre objectif d'un titre subjectif
- Fiche 5 : Conjuguer les verbes d'un fait divers
- Fiche 6 : Rédaction d'un fait divers.

Mise en situation de l'apprentissage

- Je demande aux élèves de me rappeler les différentes rubriques que nous trouvons dans un journal.
- Je leur distribue par la suite une fiche contenant plusieurs faits divers courts, et je leur demande de me préciser où on peut trouver ces articles et quelle est l'intention de l'auteur : les éléments communs à tous les articles le type de sujet : (heureux/malheureux, banal/exceptionnel, etc.) et les ingrédients (lieux, décors, actions, personnages). Quelles sont les préoccupations visées (vie, mort, amour, argent, sécurité...) ?
- Je les incite à reformuler une définition des faits divers qu'ils auront à noter sur leur cahier.

Déroulement des tâches

- Pour qu'ils déduisent les caractéristiques de l'écriture d'un fait divers, je leur propose la fiche 2 :
 - ❖ Faire lire les 2 articles : « il gravit l'Aconcagua à... 9 ans », et « Quand une tortue bat un lapin » et leur demander de compléter le tableau.
 - ❖ Suite à ce travail, je les incite à compléter le texte suivant :

En général le fait divers comporte un titre qui est souvent un; la première phrase contient essentiellement des indications de, de, et informe sur les et l'événement qui les concerne. Les temps utilisés sont et

❖ Comme prolongement à cette activité, leur proposer deux faits divers qu'ils auront à réécrire en complétant les 5W (une indication de temps, de lieu, de personnage..., y manque)

❖ Point facultatif : J'aborde par la suite, avec eux la notion d'objectivité et de subjectivité. En EB7 les élèves doivent uniquement comprendre qu'on peut raconter un événement de deux manières sans rentrer dans les détails des modalisateurs, des verbes de jugement ... Je leur demande de me préciser comment un énoncé peut être neutre et comment il peut être subjectif. Je leur distribue par la suite la fiche 4 (je leur propose une série de titres et je les incite à les classer selon ce critère) pour qu'ils complètent le tableau.

Travail de fixation

- Comme révision aux temps du passé, leur proposer un fait divers et à eux de conjuguer les verbes aux temps qui conviennent.
- Je fais avec eux une mise en commun et un rappel des valeurs des temps

Objectivation

- Je demande aux élèves de me raconter un fait divers tout récent, qu'ils auront lu dans un journal ou écouté à la télé
- ✚ Tu trouves qu'il est facile de comprendre un fait divers ? Pourquoi ?
- ✚ Quels sont les critères qui te permettent de déduire qu'il s'agit d'un fait divers ?
- ✚ Tu penses qu'il est facile d'écrire un fait divers ? si oui propose un titre amusant.

Réinvestissement

En tant que journaliste, tu dois rédiger un fait divers de 10 lignes environ. Tu auras à répondre aux questions posées avant de le rédiger. L'événement à raconter doit être amusant.

Ou bien je leur propose une série de titres de faits divers avec presque la même consigne

Production écrite

1. Il invente l'enlèvement de sa fille pour avoir de ses nouvelles
2. Une mère condamnée pour avoir harcelé son fils au téléphone jusqu'à 49 fois par jour.
3. A 6 et 7 ans, ils fuguent pour se marier.
4. Un homme libéré de prison à cause de son obésité.

5. Un Japonais incendie un hôtel pour échapper au mariage.
 6. Un homme vole une voiture et la rend car un bébé s'y trouvait.
 7. Un vieil homme abat 122 arbres pour dégager la vue depuis chez lui.
 8. Miss Prison en Lituanie.
 9. Des uniformes d'écolier résistants aux coups de couteau.
 10. Un diamant retrouvé dans la douche d'une prison.
-
1. Choisissez le fait divers qui vous amuse ou qui vous intéresse le plus.
 2. Repérez les informations essentielles : Où? Quoi? Comment? Faites parler des témoins possibles.
 3. Respectez les règles de l'écriture journalistique:
 - a. Précisez dans votre première phrase le lieu et le moment de l'événement.
 - b. N'utilisez pas le "je", votre opinion ne doit transparaître que dans le choix des mots.
 - c. Rédigez au passé composé et au présent.
 - d. Veillez aux enchaînements entre les phrases.

Fiche 1 :

Oups !

La ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Valérie Pécresse, a déclaré, mercredi soir, sur le plateau d'une émission télé, diffusée sur France 2, que Facebook n'existait pas il y a un an. Aujourd'hui, elle affirme qu'il ne s'agit que d'un lapsus mais les internautes continuent à bien rire de cette phrase.

Janvier 2011

Dérapiage mortel - Verlainne

Une voiture a dérapé et heurté plusieurs arbres lundi en fin de journée sur l'autoroute de Namur à Verlainne. Le pilote, M. Raymond Blaise, 60 ans, domicilié rue du Pot d'Or à Liège, est décédé au cours de son transfert à l'hôpital.

La nuit de Noël s'est terminée de façon arrosée.

Un jeune homme qui avait sans doute un peu trop fêté Noël a conduit son Audi dans une propriété privée située près d'Alicante, en Espagne. La voiture a fracassé la barrière du chalet avant d'atterrir dans la piscine. Pris de panique, le jeune homme s'est ensuite rendu à la police pour faire croire que la voiture lui avait été volée, mais cela n'a pas suffi à tromper le flair des policiers. Le chauffard a été arrêté.

Fiche 2

Quand une tortue bat un lapin...

Une tortue a battu un lapin dans une compétition de ski ouverte aux animaux domestiques accompagnés de leur maître, dans le centre de la Chine. Parmi les concurrents de cette ménagerie sportive figuraient également des chiens, des chats, un canard jaune et un coq, a rapporté l'agence Nouvelles de Chine. Pour cette compétition, organisée sur une pente enneigée de la province du Henan, les maîtres avaient le droit de placer leur animal familier sur des skis ou sur une luge, et de les guider à l'aide d'une laisse. « Comme le lapin a surtout montré son goût pour les sauts, sans suivre les instructions de son maître, il s'est fait dépasser par la tortue », a relaté Nouvelles de Chine. Le ski séduit de plus en plus la classe moyenne chinoise, et la Chine a investi, ces dernières années, dans la construction de plusieurs stations de sports d'hiver.

Il gravit l'Aconcagua à... 9 ans

Un jeune Américain, Tyler Armstrong, a réussi la prouesse de gravir à l'âge de 9 ans le plus haut sommet d'Amérique, l'Aconcagua, à près de 7 000 mètres, dans la cordillère des Andes, selon le site Internet de l'expédition. Il est arrivé au sommet mardi, la veille de Noël, en compagnie de son père et de guides de montagne. Il a dû obtenir une autorisation spéciale des autorités argentines pour s'aventurer sur les pentes de l'Aconcagua. Tyler Armstrong a même battu le record de précocité de l'Aconcagua, situé dans la province de Mendoza (ouest de l'Argentine), près de la frontière avec le Chili, selon le chef de file de l'expédition, Nicolas Garcia. « Je suis tellement fière de toi, mon chéri ! Je peux arrêter de me faire du souci maintenant.

En fait, tu risques de continuer à me faire peur si tu continues d'être aussi aventurier », a déclaré sur Facebook Priscila Armstrong, mère du jeune montagnard.

	Article 1	Article 2
Titre		
Indications contenues dans la 1ere phrase : - Temps		
- Lieu		
- Personnage(s)		
- Evénement		

Fiche 3

I- Conjugue les verbes entre () aux temps demandés. Souligne les sujets.

1. Deux camions (se tamponner, indicatif passé composé)..... sur la chaussée de Bruxelles à Tournai.
2. Si les pompiers (pouvoir, indicatif plus-que-parfait).....arriver plus vite, ils (éteindre, conditionnel passé).....le feu immédiatement.
3. Les empoisonneurs de chats (risquer, indicatif passé composé).....gro s en agissant ainsi.
4. Mardi soir, on (signaler, indicatif plus-que-parfait).....la présence suspecte d'un individu dans la banque.

II- Conjugue les verbes entre parenthèses aux temps convenables.

Combat dans un lac : le serpent avale le crocodile

Un serpent et un crocodile (se livrer) à un combat silencieux mais impitoyable devant des badauds fascinés dans le nord-ouest de l'Australie : au bout de plusieurs heures, c'est le serpent qui (avaler) le crocodile.

Les deux reptiles « ont lutté dans l'eau », (raconter) Travis Corlis, qui (assister) à la scène se déroulant dans le lac Moondarra, ce week-end, près de la ville minière de Mount Isa, dans l'État du Queensland. Le serpent, vraisemblablement un python, (mesurer) quelque 3 mètres et (s'enrouler) autour du crocodile, long d'environ un mètre. « Nous (être) debout et nous (regarder), fascinés », (ajouter) le témoin. Plusieurs heures après le début de la lutte, Travis Corlis (s'apercevoir) que le serpent (tirer) le crocodile sur le rivage de lac.

Evaluation formative

Sports

Le pilote Michael Schumacher hospitalisé après un accident de ski



Après un accident de ski en hors-piste (photo prise en 2005), hier à Méribel, le champion allemand a été héliporté vers l'hôpital de Moûtiers pour être soigné. Patrick Hertzog/AFP

L'ancien champion allemand de formule 1 Michael Schumacher a été hospitalisé hier à Grenoble, après avoir été victime d'un accident de ski dans la station de Méribel (Savoie), a-t-on appris auprès de cette station.

D'abord conduit à l'hôpital de Moûtiers (Savoie), Michael Schumacher a ensuite été transféré au CHU de Grenoble (Isère).

Schumacher « souffre d'un traumatisme crânien grave mais son pronostic vital n'est pas engagé », selon la station de Méribel où s'est produit l'accident. L'ancien pilote a fait une chute et a reçu un choc à la tête, alors qu'il évoluait sur un secteur hors-piste en compagnie d'autres personnes, a-t-on précisé confirmant une information initiale d'Europe 1.

« L'accident s'est produit vers 11h00 (heure de France) dans un secteur non balisé entre les pistes Georges Mauduit et de la Biche », a indiqué le service de presse de la station savoyarde.

Selon le directeur de la station, Christophe Gernigon-Lecomte, Michael Schumacher portait un casque au moment de l'accident, mais sa tête a vraisemblablement heurté une pierre.

Après sa chute, l'ancien pilote a immédiatement été pris en charge par deux secouristes de la station puis par des gendarmes du PGHM de Courchevel. À l'arrivée des secours, « il était conscient mais un peu agité », a précisé à l'AFP M. Gernigon-Lecomte.

Sabine Kahm, la manager de l'ex-pilote, a confirmé l'accident et l'hospitalisation dans une déclaration écrite hier à SID, filiale d'information sportive de l'AFP en Allemagne. « Michael est tombé sur la tête au cours d'un séjour au ski d'ordre privé dans les Alpes françaises. Il portait un casque et n'était pas seul », a-t-elle dit. « Schumi » a été évacué « en moins de dix minutes » à bord d'un hélicoptère médicalisé

des secours aériens français (SAF) vers l'hôpital de Moutiers, a dit M. Gernigon-Lecomte.

Un peu plus d'une heure plus tard, il a été transféré au CHU de Grenoble où il est arrivé vers 13h30, selon la direction de l'établissement hospitalier.

Michael Schumacher, qui va avoir 45 ans le 3 janvier, est à ce jour le pilote de formule 1 le plus titré au monde avec 7 titres de champion du monde entre 1994 et 2004 et 91 victoires en Grands Prix.

(Source : AFP)

Le Point, 29 janvier 2013

Questions :

L'énonciation et le titre :

8. a. Identifiez le journal d'où est extrait l'article.
c. Sous quelle rubrique apparaît-il ?
9. a. Le titre de l'article est-il incitatif ou informatif ? Justifiez votre réponse.
c. La phrase du titre est-elle verbale ou nominale ? Transformez-la.

Les informations

10. Montrez que le journaliste répond aux 5 questions de références

Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Où ?	Comment ?

11. a. Quelles sont les personnes dont le journaliste rapporte les propos ?
d. En quoi ces personnes sont-elles expertes ?
e. Quelles précisions ou informations apportent-elles ?
12. A partir de ce qui précède, justifiez en quoi cet article adopte la structure de la pyramide inversée.
13. Relevez les termes ou expressions qui désignent Schumacher.
14. Quelle est la visée de l'article ?

Unité 4 : je découvre la silhouette d'un article de presse informatif

Matériel :

- L'article : « Falafel »
- Fiche 1 : Schéma caractéristique du texte informatif
- Fiche 1a : correction du schéma.
- Fiche 2 : SVA
- Fiche 3 : schématisation du texte
- Fiche 4 : évaluation du rappel de texte
- Fiche 5 : grille d'écriture d'un article

Préparation à l'apprentissage :

- Je demande aux élèves de me dire dans quel genre de texte nous retrouvons le plus souvent le texte informatif (encyclopédie, encarta, dictionnaire, articles journalistiques, compte rendu d'un événement, guide touristique, etc)

Mise en situation de l'apprentissage :

- Je distribue la fiche (1) du schéma aux élèves et je la leur fait lire. J'explique certaines idées, j'interroge quelques élèves sur le contenu et je fais avec eux une mise au point.
- Je leur précise par la suite que les textes informatifs n'ont pas tous la même structure : il y a des textes informatifs qui posent un problème et exposent ses causes et ses conséquences. D'autres textes énumèrent les différentes caractéristiques d'un sujet, etc.

Déroulement des tâches

- Je distribue l'article aux élèves :
- ❖ Comme rappel au travail précédent, je leur demande d'abord de préciser la source (le nom journaliste, le nom du journal d'où il est tiré et à qui il s'adresse (junior) puis de repasser en couleur les différentes parties (surtitre, titre, chapeau, illustrations, intertitres, encadrés)
- ❖ Je m'arrête sur chaque élément et je demande aux élèves de me parler de son importance, fonction ou rôle.
- Le surtitre précise la rubrique dans laquelle apparaît l'article : « manger bien » en rapport avec la nutrition sanitaire.
- Le titre expose le thème général de l'article « Falafel »

- Les intertitres aèrent et structurent l'article. Ce sont des sous-thèmes.
 - Le chapeau est une sorte de résumé de l'article.
 - Les encadrés : donnent des informations supplémentaires sur le sujet, mais qui ne sont pas en rapport direct avec lui. (le plus grand plat est un encadré : la fierté libanaise)
- ❖ Comme première synthèse, je leur fais noter sur leur cahier les caractéristiques de cette mise en page : elle guide notre lecture en nous proposant plusieurs entrées et nous facilite la compréhension de l'article.
- Avant de lire l'article, je commence par un remue-méninge sur ce qu'ils connaissent sur le « falafel » pour les aider à remplir par la suite (individuellement) la première case de la fiche 2 en utilisant des phrases simples. (c'est une façon d'activer les connaissances antérieures des élèves).
 - Dans une deuxième étape, je leur demande de me dire ce qui les intéresse à savoir sur le « falafel » : s'ils auront à interviewer un spécialiste en nutrition ou un homme qui vend le falafel, quelles questions auront-ils à lui poser ? Je leur demande par la suite de remplir la deuxième case (individuellement) en utilisant des phrases de type interrogatif.
 - Je passe par la suite au texte : je leur fais lire un paragraphe. Je m'arrête, j'explique certains mots qui pourraient poser problème à la compréhension et je leur demande après de retourner la feuille du texte et de me dire ce qu'ils sont compris. J'adopte la même démarche pour la suite du texte. Pour le troisième sous-titre, je leur demande de m'expliquer le sens du mot « relooké » : est-il un mot français ? De quelle langue provient-il ? Aidez-vous de l'image et de l'explication donnée dans le dernier paragraphe pour l'expliquer. Par quel mot français pourra-t-on le remplacer ? Connaissez-vous d'autres mots anglais qu'on commence à utiliser en français ?
 - Je leur distribue par la suite la fiche 3 et je leur demande de la compléter. Je circule entre les élèves pour m'assurer du déroulement de la tâche et j'oriente certains élèves qui ont certaines difficultés langagières.
 - Après une mise en commun, je leur fais remarquer que la schématisation du texte informatif nous aide à le comprendre et à nous rendre compte de sa cohérence.
 - Je leur demande de souligner les verbes qu'ils ont utilisés dans le schéma et de préciser leur mode et leur temps et je les mène à déduire que le présent dans cet article revêt une valeur de vérité générale.

Objectivation

- J'aide les élèves à faire l'objectivation de la tâche avec les questions suivantes, ou d'autres:
 - + Qu'est-ce qui était difficile à comprendre au départ ?
 - + La schématisation t'a-t-elle aidé à mieux comprendre l'article ?
 - + L'article a-t-il répondu aux questions que tu as posées avant la lecture ?
 - + Qu'est-ce que tu as appris ? Remplis la troisième case de la fiche par des phrases simples qui commencent par « le falafel » ou « il »
 - + Quelles sont les caractéristiques du texte informatif que tu retrouves dans cet article? [lexique spécialisé et neutre, emploi du présent de vérité générale, neutralité du journaliste qui n'intervient pas dans l'article]. Sont-elles pareilles à ce type en arabe ?
 - + Pour garder une trace écrite et faire la synthèse, remplis la fiche du départ. (1)

Réinvestissement (à loral)

- J'accorde aux élèves 5 minutes pour relire l'article et le schéma et je désigne 2 ou 3 élèves pour faire un « rappel de texte » sans avoir un quelconque support sous leurs yeux. Je leur précise les critères essentiels d'un bon rappel :
 - Se limiter aux informations essentielles sans donner des détails.
 - Respecter la cohérence du texte
 - Utiliser des phrases simples.Les autres élèves auront à évaluer le rappel de leurs amis (fiche 4)

Réinvestissement linguistique

- *« les recettes des falafels varient pour satisfaire tous les goûts. Au Liban, nous pouvons savourer des sandwiches de falafels égyptiens, japonais, mexicains, grecs... Tout dépend des épices ou des herbes ajoutées. Nous retrouvons également des hamburgers ou des quesadillas à base de falafels. »*

- a. De combien de phrases est formé ce paragraphe ?**
- b. Les phrases sont-elles simples ou complexes ? Justifiez votre réponse (rappel de la phrase simple et phrase complexe)**

A vos plumes, prêts, partez

Les élèves seront appelés à rédiger un article informatif sur un légume (le pois chiche) et sur un animal (le Koala).

Je divise la classe en groupes et je donne à chacun un article à schématiser. Après une mise en commun, (chaque groupe passera au tableau montrer le schéma et exposer

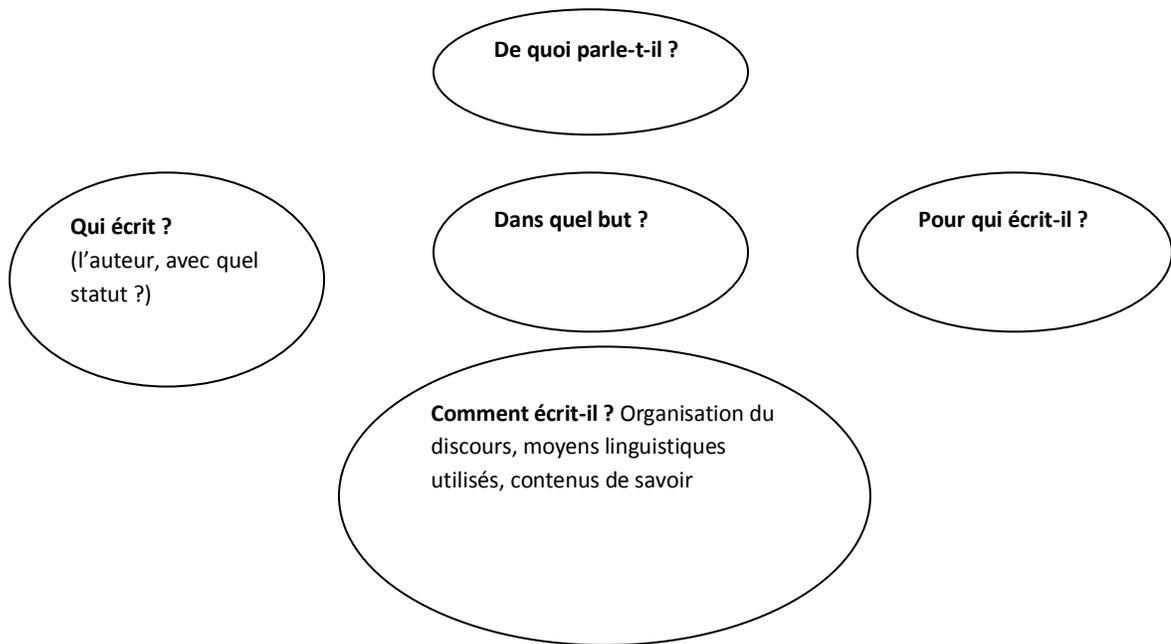
l'essentiel) je discuterai avec eux du plan le plus clair à adopter. Suit une deuxième étape de rédaction de l'article (à partir du plan approuvé et d'une grille. (fiche 5)
J'aide les élèves à reformuler l'essentiel et j'assiste les faibles.
Les articles rédigés apparaîtront dans le journal de l'école.

Fiche 1 : Le texte informatif

Définition : il est destiné à apporter des connaissances à quelqu'un.

1. L'organisation des discours :

Schématiquement, le texte informatif ou explicatif se présente ainsi :



- Il faut prendre en considération ce schéma lors de la lecture ou l'écriture d'un texte informatif.
- La progression dans un texte informatif est essentiellement logique (et pas chronologique comme dans le récit).

2. Les caractéristiques linguistiques :

- L'énonciation** : elle est impersonnelle (nous, on)
- Les temps verbaux** : souvent le présent
- Les substituts** : souvent un pronom
- Les marqueurs** : mais, toutefois, parce que, car, de même, comme (au sens de parce que), également, il est à noter que ...
- Le lexique** : précis, exact, objectif
- La mise en page** : spécifique, très structurée avec paragraphes, parties et sous parties...

Fiche 1 a : Correction du schéma complété

De quoi parle-t-il ?

Il parle du falafel

Qui écrit ?

La journaliste Diane Kassis sans intervenir dans l'article

Pour qui écrit-il ?

Il est destiné aux adolescents, parce qu'il est tiré de : L'Orient le jour Junior

Dans quel but ?

L'article est écrit dans le but de nous donner des informations sur le falafel.

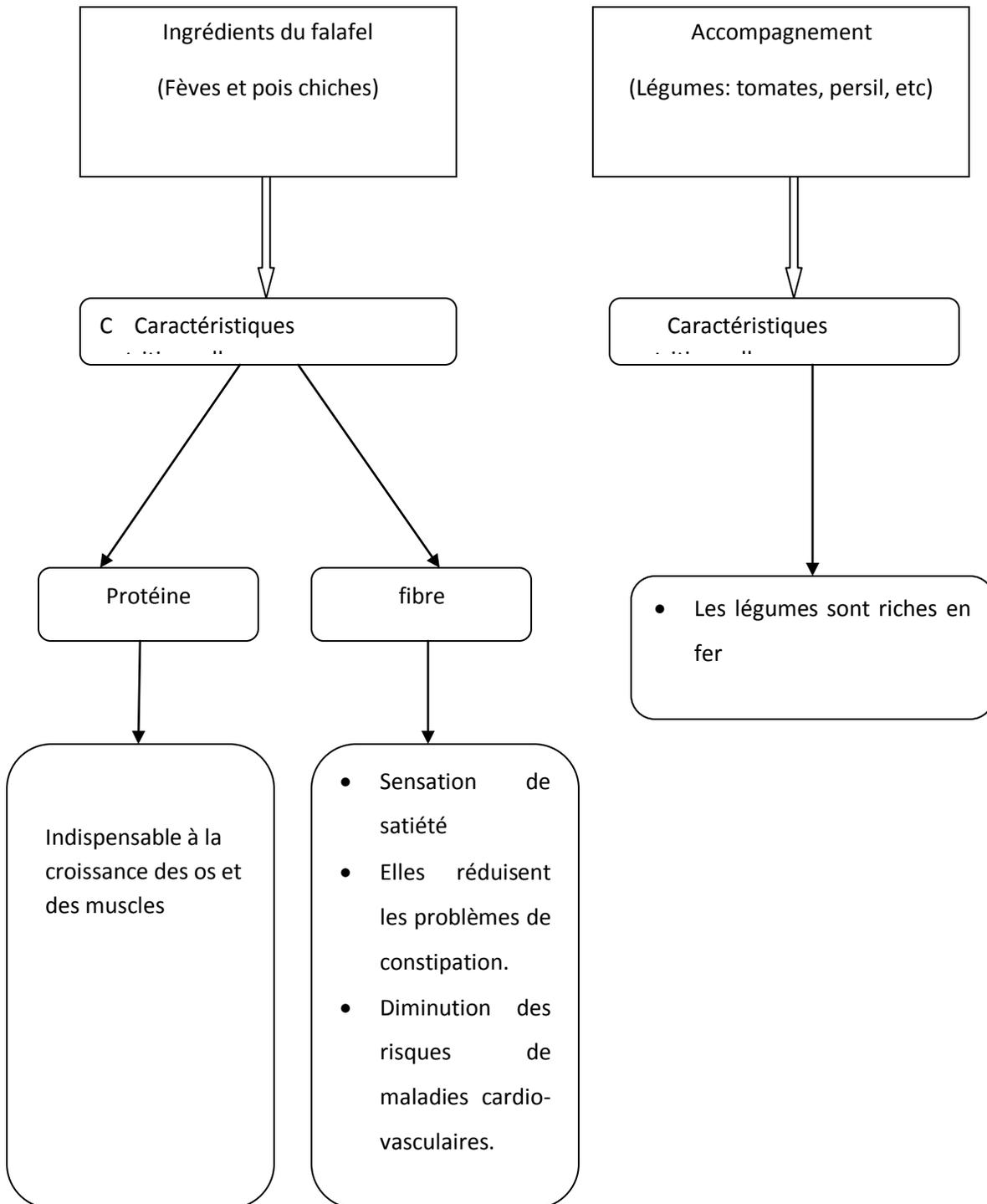
Comment écrit-il ?

- Utilisation de lexique spécifique
- Présent de vérité générale
- La neutralité du journaliste
- Le recours aux formes impersonnelles
« il est à noter que »

Fiche 2 : A remplir avant et après lecture de l'article:

S Ce que je sais	V Ce que je veux savoir	A Ce que j'ai appris et ce qu'il me reste à apprendre
1.	1.	1.

Fiche 3 : schématisation des idées de l'article



Fiche 4 : évaluer un rappel de texte

Nom :			
J'ai écouté :			
Comment était le rappel de ton ami(e) ?			
Il ou elle a commencé par introduire le thème de l'article.	oui		non
Il ou elle a respecté la cohérence du texte	oui	parfois	non
Il ou elle a exposé clairement les idées essentielles	oui	parfois	non
Il a donné des détails qui n'étaient pas très utiles			

Nom :			
J'ai écouté :			
Comment était le rappel de ton ami(e) ?			
Il ou elle a commencé par introduire le thème de l'article.	oui		non
Il ou elle a respecté la cohérence du texte	oui	parfois	non
Il ou elle a exposé clairement les idées essentielles	oui	parfois	non
Il a donné des détails qui n'étaient pas très utiles			

Nom :			
J'ai écouté :			
Comment était le rappel de ton ami(e) ?			
Il ou elle a commencé par introduire le thème de l'article.	oui		non
Il ou elle a respecté la cohérence du texte	oui	parfois	non
Il ou elle a exposé clairement les idées essentielles	oui	parfois	non
Il a donné des détails qui n'étaient pas très utiles			

Fiche 5 : Grille d'écriture d'un article informatif/explicatif

Le titre	<ul style="list-style-type: none">- il doit donner l'information principale- il doit être court et accrocheur
Le chapeau	<ul style="list-style-type: none">- Il doit préciser de quoi il s'agit- Il présente le sujet d'une manière générale sans donner des détails.
Le corps de l'article	<ul style="list-style-type: none">- Il doit apporter des informations nouvelles.- Les idées doivent suivre un cheminement logique.
Les intertitres et les encadrés	<ul style="list-style-type: none">- Ils doivent faciliter la lecture

Dans le cadre des ateliers d'écriture:

1. A la fin de la troisième unité, les élèves seront appelés à transformer un reportage en article de presse. (Aline Lahoud)
2. A la fin de l'unité 4, ils seront également invités à rédiger des articles informatifs/explicatifs (sur le pois chiche et le koala).
3. A la fin de l'unité 5, ils feront une interview sur le sujet de l'adolescence. (nous leur proposerons les documents nécessaires pour accomplir cette tâche)
4. A la fin de la séquence, les élèves se rappelleront des caractéristiques du texte injonctif et écriront la recette des « truffes au chocolat » à partir d'un document audiovisuel. (La cuisine de A à Z)
5. Comme travail de pastiche des faits divers, nous leur proposerons le texte de base suivant et à eux de le transformer en un fait divers, (ou en une annonce météo, etc)

Texte de base

Monsieur Michel Boileau sort de chez lui comme tous les matins pour faire sa promenade. Quand il est dans la rue, il commence à pleuvoir. Alors Monsieur Boileau se met à courir et il arrive sous les arcades où petit à petit beaucoup de monde se met à l'abri. Deux ou trois minutes plus tard, il n'y a plus de place pour les passants mouillés par la forte pluie. Un quart d'heure plus tard, Monsieur Boileau rentre chez lui car il ne pleut plus.

Consignes d'écriture

- Dans l'article, exposez les faits dans leur ordre chronologique. Appliquez la règle des cinq W.
- Fournissez diverses précisions.
- Citez au moins une fois les propos d'une personne.
- Disposez votre article en colonnes.
- Choisissez un titre qui pique la curiosité du lecteur.
- Utilisez les temps verbaux qui conviennent (passé composé, imparfait)
- Utilisez au moins une reprise nominale.

الوحدة الثالثة : التعرف الى بنية الهرم المقلوب

1- المستند : • المستند 1 : المقال "شومخر يحارب الالتهاب الرؤي"

2- النشاطات :

- نشاط 1: ملأ الجدول
- نشاط 2: ملأ جدول الخطاب المباشر
- نشاط 3: المعلوم و المجهول
- نشاط 4: اعادة كتابة مقال من خلال جدول

2- الهدف : • التعرف الى بنية الهرم المقلوب.
• استنتاج خصائص الكتابة الصحفية.

سير الدرس :

1- أبدأ بتذكير التلامذة أن على المقال الصحفي أن يرد على خمس أسئلة (تسمى بالإنكليزية

وهي: من؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ كيف/لماذا؟) W5

2- أوزع على التلامذة المقال و أطلب منهم أولاً دراسة العنوان : أهو ابلاغي أم اثاري : و تحديد بعدها على أي أسئلة يجيب. (من؟ شومخر / ماذا ؟ يحارب التهاب رئوي)

3- اطلب منهم قراءة المقطع الاول و من ثم أوزع عليهم النشاط 1 ليملأوا الخانات الخمس.
أجعلهم ينتبهون الى ظرف الزمان "الجمعة" و أشرح لهم كون الجريدة تصدر يومياً, فهناك إشارة الى وقت حدوث الخبر من خلال ظرف زمان مثل : "منذ يومين, البارحة, أمس..."

خلاصة 1

ينقل المقال خبراً جديداً مرتبطاً بالحاضر (énoncé ancré)

أطلب منهم بعدها متابعة قراءة المقال كاملاً

- ما المعلومات المرتبطة بالخبر الأساسي؟ سطروها بقلم أزرق
- ما المعلومات الثانوية (غير المتصلة بالخبر مباشرة)؟ حدودها بين قوسين.
- استخراجاً من النص الجمل التي تعطينا تفاصيل أكثر حول موضوع "الالتهاب الرئوي" الذي يعاني منه مايكل.
- اجعلهم يستنتجون بنية المقال: الهرم المقلوب

خلاصة 2

يبدأ الصحفي بإعطاء الخبر بشكل عام وبعدها يفصله: هذا ما يسمى بالهرم المقلوب. بهذه الطريقة يحصل القارئ على المعلومة كاملة، إذا جذبته الموضوع يكمل القراءة للحصول على التفاصيل وإذا يكون قد عرف الموضوع.

6- في اللغة :

- أوزع النشاط 2 و اطلب من تلميذ تذكير رفاقه بأسلوب الخطاب المباشر و أعطهم 5 دقائق لملاً الجدول.
- بعدها أطلب منهم تحويلها الى خطاب غير مباشر.

خلاصة 3

لتأكيد الخبر، يلجأ الصحفي إلى نقل أقوال المسؤولين و أقوال الأصدقاء ليعطي بذلك مصداقية أكبر للخبر.

7- أطلب بعدها من التلامذة كتابة كل الكلمات التي تعود الى شومخر و أضعها في خانة "من؟" (البطل الاسطوري السابق لسباقات فورمولا واحد الالمانى ميكايل شوماخر, بطل العالم 7 مرات, ميكايل, سائق فيراري السابق, "شومي")

4 خلاصة

أوضح لهم أن هذا الأسلوب يسمح للصحافي باعطاء معلومات أكثر عن هوية الشخص و بها يتفادى التكرار.

Reprise و يسمى بالفرنسية

8- أحدد لهم أن عليهم الآن استخراج ظروف الزمان و المكان من النص

ظرف زمان	ظرف مكان
منذ 29 كانون الاول/ديسمبر الماضي	في المستشفى الجامعي في غرونوبل
بعد تعرضه لحادث تزلج	في منتجع ميريبيل في جبال الالب الفرنسية.
الجمعة	في المستشفى
قبل يومين	
الاسبوع الماضي	
"قبل" ذلك	
امس الخميس	

←أجعلهم يستنتجون أن كثرة ظروف الزمان و المكان تعطينا المعلومات بشكل أدق.(حرص الصحافي على نقل الخبر بدقة)

9- أخيراً, أشرح درس "المعلوم و المجهول" من خلال المقطع التالي:

" ويرقد شوماخر منذ تعرضه لحادث التزلج في جبال الالب الفرنسية في المستشفى حيث وضع في غيبوبة مصطنعة لتخفيف الضغط عن دماغه بسبب الإصابة الخطيرة التي تعرض لها بعدما ارتطم رأسه بصخرة بعد سقوطه خلال تزلجه خارج المسار.

وتحطمت الخوذة التي كان يرتديها سائق فيراري السابق الى نصفين قبل أن ينقل الى المستشفى بصورة عاجلة واجريت له منذ ذلك التاريخ عمليتين جراحيتين في الرأس."

-أقسم اللوح الى قسمين.

- أطلب من التلامذة تسطير كل الافعال التي نجدها في هذا المقطع.

- أطلب بعدها منهم تحديد الفاعل.

- أجعلهم حينها يستنتجون أن هناك أفعالا معلومة و أخرى مجهولة. و أن الافعال المجهولة تسلط الضوء على الحدث بحد ذاته. ففي هذا المقال, يهتم القارئ ان يعرف مثلا ما الاجراءات التي اتخذت عند وقوع الحادث و هو نقل شومخر الى المستشفى و ليس "من" قام بذلك.

10- خلاصة شاملة : أطلب من كل تلميذ أن يعطيني ميزة من مميزات بنية الهرم المقلوب و الكتابة الصحافية و نسجل كل ذلك على اللوح.

- اعطاء المعلومة كاملة في المقطع الأول (والاجابة بذلك على ال5 أسئلة)

- نقل بصيغة الخطاب المباشر ما يقوله الأخصائيون أو الأقارب والأصدقاء.

- استخدام الألقاب لتفادي التكرار و اعطاء معلومات اضافية حول هوية المعني.

- استخدام ظروف الزمان و المكان لتحديد موقع الحدث.

- استخدام الأفعال المجهولة لتسليط الضوء على الحدث لا على فاعل الحدث.

أعادة توظيف لغوية

- أعط التلامذة النشاط 3 لترسيخ درس المعلوم والمجهول.

اعادة توظيف

- أعط التلامذة النشاط 4 و أطلب منهم كتابة المقال من خلال الجدول (يمكن لهذا النشاط أن يكون عملا فريقيا مؤلفا من 3 تلامذة لا أكثر)

-أمرّ بينهم للتأكد من سير العمل.

- أسمع ما كتبه كل فريق و أطلب من زملائهم اعطاءهم الملاحظات.

- أوزع عليهم أخيرا المقال ("يرفضون أن يكون جاستن بيبر جارهم") و تتم مقابلته بمقالاتهم و نقاش حول نقاط التشابه والاختلاف.

شوماخر يتغلب على التهاب رئوي

برلين (أ ف ب) - تغلب البطل الاسطوري السابق لسباقات فورمولا واحد الالماني ميكائيل شوماخر الذي يرقد في المستشفى الجامعي في غرونوبل منذ 29 كانون الاول/ديسمبر الماضي بعد تعرضه لحادث تزلج خطير جدا، على التهاب رئوي وذلك بحسب ما كشفت صحيفة "بيلد" الالمانية الجمعة.

وكانت الصحيفة عينها اشارت قبل يومين ان شوماخر عانى الاسبوع الماضي التهابا رئوياً، لكنها اوضحت الجمعة انه تعرض لها "قبل" ذلك من دون ان توضح التاريخ المحدد.

واضافت: "لم يعد الالتهاب يشكل اي خطر وشيك هذا الاسبوع، وفقاً لاحدث الملاحظات."

وكانت سابين كيهم المتحدثة باسم بطل العالم 7 مرات اكدت امس الخميس ان عائلته "لا تزال تؤمن بقوة" بشفاؤه.

وقالت كيهم "العائلة لا تزال تؤمن بقوة بشفاء ميكائيل وتضع كامل ثقتها بالفريق الطبي والممرضات ومساعدتهم. المهم ليس في سرعة ايقاظه من الغيبوبة وانما ان تتم العملية بشكل متواصل ومراقب."

واضافت كيهم "انه لا يزال في مرحلة الايقاظ" من الغيبوبة الاصطناعية التي وضع فيها.

وردت على ما نشرته "بيلد" "نحن لا نعلق على التخمينات... العائلة تطلب ان تتفهموا الوضع عندما ترغب في عدم اعطاء اي تفاصيل طبية حرصاً على حماية المسائل الحميمة لميكائيل."

واضافت "كما اكدنا في السابق، سنستمر في اعطاء معلومات حاسمة حول صحته، ونحن نعي ان مرحلة الايقاظ قد تكون طويلة."

وبدأ الاطباء عملية اخراج سائق فيراري السابق من الغيبوبة المصطنعة التي وضع فيها قبل شهر ونصف بعد تعرضه لحادث خلال ممارسته رياضة التزلج في منتجع ميريبيل في جبال الالب الفرنسية.

ويرقد شوماخر منذ تعرضه لحادث التزلج في جبال الالب الفرنسية في المستشفى حيث وضع في غيبوبة مصطنعة لتخفيف الضغط عن دماغه بسبب الاصابة الخطيرة التي تعرض لها بعدما ارتطم رأسه بصخرة بعد سقوطه خلال تزلجه خارج المسار.

وتحطمت الخوذة التي كان يرتديها سائق فيراري السابق الى نصفين قبل ان ينقل الى المستشفى بصورة عاجلة واجريت له منذ ذلك التاريخ عمليتين جراحيتين في الرأس.

ورغم الاهتمام الهائل بوضع "شومي" ومن كافة انحاء العالم، فهناك "شح" في المعلومات في ما يخص تطور حالته الصحية ما دفع البعض الاسبوع الماضي الى اطلاق شائعات عن وفاته.

يذكر ان المحققين في الحادث اكدوا بان "شومي" قرر تلقائياً التزلج خارج المضمار المخصص للمتزلجين بحسب المعطيات الاولية المتوافرة لديهم.

14-2-2014

حقوق الطبع والنشر © 2014 AFP. جميع الحقوق محفوظة

كيف/لماذا؟ (comment?/pourquoi?)	(où?) أين؟	(quand?) متى؟	(quoi?) ماذا؟	(qui?) من؟

النشاط 2

من يقولها (énonciateur)	فعل القول (Verbe introducteur)	الجملة المنقولة بأسلوب الخطاب المباشر énoncé au style direct
صحيفة بيلا	أضافت	"لم يعد الالتهاب ... الملاحظات

النشاط 3

النص

أقيمت أمس، على ملاعب مدرستنا، مباراة في كرة القدم. فتح الملعب الأخضر فاندفع المتفرجون كالسيل وراحوا يجلسون على المقاعد التي خصصت لهم. عزف النشيد الوطني ثم عرضت الفرق المشاركة، فصفق الحاضرون طويلا.

أطلقت صفارة الحكم، فانتشر اللاعبون على أرض الملعب، وراحوا يتقاذفون الكرة، حيناً بأقدامهم وحيناً برؤوسهم، والقلوب واجفة، والعيون شاخصة تلاحقهم في أي حركة. فجأة، سدت الكرة إلى المرمى وكأنها قذيفة صاروخية، فاهتزت الشباك و علا الهتاف، ودوى الصراخ، فخيل الي أن انفجارا قد وقع. ثم رأيت أحد اللاعبين يطرح أرضاً فخف المسعفون إلى نجدته و حمل إلى خارج الملعب، ولكن ما لبث أن أعيد إلى الملعب بعد ان عولجت أصابته.

استمر اللعب تسعين دقيقة، سجلت خلالها أهداف ثلاثة. و بعد انطلاق صفارة الحكم معلنة انتهاء الوقت، وزعت الجوائز على الفائزين، و أقيمت الخطب الرنانة قبل أن تختتم المباراة على وقع الأهاريج و الطبول.

(من كتاب لغتي فرحي، صف السابع أساسي.)

1- استخراج من النص الأفعال المعلومة و الأفعال المجهولة.

2- ردّ الأفعال المجهولة إلى أفعال معلومة.

3- أعد كتابة النص مستخدماً فقط أفعال معلومة مغيراً ما يلزم : " أقامت المدرسة أمس، على ملاعبها مباراة في كرة القدم. فتح صابر الملعب الأخضر فاندفع المتفرجون كالسيل وراحوا يجلسون على المقاعد التي خصصت لهم....

النشاط 4

من؟	ماذا؟	أين؟	متى؟	كيف؟ لماذا؟
سكان أحد الأحياء الراقية (السكان – المعترضون أولياء الأمور)	اعترضوا على انتقال جاستين بيبر الى حيهم	مدينة أتلانتا، ولاية جورجيا الاميركية	شباط 2014	خوفاً على أبنائهم من "تأثير بيبر السيئ".

بعض التفاصيل:

التحرك

- عزم أكثر من 200 شخص على المشاركة في مظاهرة احتجاج.

- وقعوا على عريضة.

السبب:

- خشية السكان من أن تعم الفوضى.

- "لقد عملنا بجد من أجل تحقيق أهدافنا للوصول الى ما وصلنا اليه, غير أن انتقال جاستين بيبر الى أتلانتا يحمل الضرر لأطفالنا."

- يخشون من السماح لأطفالهم باللعب أمام المنزل كي لا يقعوا تحت تأثير بيبر."

-عدم السماح "لطفل أن يحطم ما بنيناه بجهودنا".

* اعتمدوا بنية الهرم المقلوب.

* اختاروا عنواناً ابلاغياً يشد القارئ.

كيف تكتب مقالةً صحفيةً؟

*اتّبع هذه التّعليمات خطوةً تلوَ الأخرى لتحصل على مقالةٍ صحفيةٍ حسنة:

1- ضع تصميمًا لمقالتك.

2- اكتب مقالتك متبعاً التصميم الذي وضعته.

3- الفقرة الأولى: أجب عن هذه الأسئلة في الجُمْل القليلة الأولى:

من؟

ماذا؟

متى؟

أين؟

لماذا؟

4- اجذب انتباه القراء باستخدام الجُمْل الممهّدة بسؤالٍ أو بفكرةٍ غير متوقّعة.

5- الآن، قدّم التّفاصيل، و لتكن الأفكار حسنة عبر إيراد اقتباس أو اثنين ممّن تجري مقابلتهم. استخدم ضمائر الغائب. و كن موضوعياً. استخدم أفعال الحركة لإثارة اهتمام القارئ حول ما يحدث.

6- الحاشية: اذكر في النّهاية اسم كاتب المقالة: بقلم:.....

7- صحّح مقالتك و غير ما يلزم تغييره.

8- راجع مقالتك مجدّداً لتقويم العمل.

هيكلية الهرم المعكوس: pyramide inversée

لكتابة المقالة الصحافية تُعتمد هيكلية الهرم المعكوس الميّن أدناه.

المعلومات الأكثر أهميّة تُدرج في مقدّمة المقالة ، ثمّ تليها المعلومات التي تقلّ عنها أهميّة، انتهاءً بالمعلومة التي تقلّ عمّا سبقها كلّ من حيث الأهميّة.



Présentation de la séquence

But de la séquence

Cette unité est conçue dans le but de sensibiliser les élèves à la nouvelle et de les aider à rédiger un récit cohérent. La brièveté de la nouvelle accroche les élèves qui ont du mal à aborder des textes longs. Souvent riche de non-dits et d'implicites, c'est un puissant moteur de discussion. C'est également un bon déclencheur d'écriture.

Projet

- Créer un recueil de récits courts.
- Dans une école privée qui en a les moyens, les élèves peuvent filmer de petits courts métrages adaptés ou inventés et joués.

Thème: La nouvelle à chute

Mise en situation

- Je discute avec les élèves des genres d'histoires qu'ils aiment lire ou voir (nouvelles policières? fantastiques? réalistes? de science-fiction, etc.) Et pourquoi?

Tâches

- Se familiariser avec un sous-genre qui n'existe pas dans la culture arabe.
- Lire et schématiser des nouvelles.
- Dégager les caractéristiques d'une nouvelle à chute.
- Guider les élèves dans leur effort de compréhension de l'implicite.
- Animer des débats en suscitant des conflits d'interprétations (qui nécessitent un effort d'argumentation) / la chasse aux indices.
- Rédiger une nouvelle.
- Raconter sa nouvelle.

Matériel

- Le matériel sera indiqué au moment de chaque activité

Les répercussions positives d'un tel travail sur l'élève

En lecture:

- L'élève comprendra mieux la structure d'une nouvelle.
- Il aura la capacité de visualiser une nouvelle lue ou écoutée.
- Il analysera les détails pour comprendre l'implicite.

- Il aura une meilleure capacité à organiser les informations contenues dans une nouvelle et à les interpréter.

En écriture:

- L'élève sera capable de rédiger d'une manière autonome une nouvelle à partir de son propre schéma.
- Il sera capable de réviser un texte en référence au projet d'écriture (ajouter, supprimer, ou remplacer).
- Il mettra en page et organisera un document écrit dans la perspective d'un projet d'écriture.

En communication orale:

- Il racontera des nouvelles qu'il connaît déjà
- Il sera capable de formuler des hypothèses de lecture à partir des titres et de prévoir la suite
- Il sera amené à participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire.

Évaluation

Voir chaque unité

Commentaires (points à améliorer pour la prochaine fois)

Unité 1: Je découvre la silhouette d'une nouvelle à chute par comparaison (arabe/français)

Matériel

- Un exposé sur power point (Annexe)
- *Erreur fatale* de Frédéric Brown
- *La parure* de Maupassant : un court métrage
- Les textes à distribuer
- La fiche de lecture

Préparation à l'apprentissage : Quoi?

La nouvelle à chute est un court récit dont le dénouement apporte une information inattendue sur l'histoire. La confrontation de ce sous-genre en français et en arabe permettra aux élèves de comprendre que même s'il n'existe pas en tant que tel dans la culture arabe, il partage avec « la nouvelle » (الاقصوصة) des caractéristiques communes en rapport avec sa structure, le nombre des personnages, etc.

Pourquoi?

On fera cette confrontation pour :

- aider l'élève à partir de ses acquis en langue arabe
- rassurer l'élève et lui montrer qu'il a déjà des connaissances qui lui faciliteront l'apprentissage de ce sous-genre en L2

Quand?

Les professeurs des deux langues (français/ arabe) doivent avoir recours à cette approche aussi souvent que possible et doivent viser l'intégration et l'économie de temps.

Comment?

Avant de définir ce qu'est la nouvelle à chute en français, les élèves seront appelés à fournir des définitions spontanées de la nouvelle (en se basant sur leur connaissance de ce sous-genre en L1). Le professeur les note au tableau et les élèves sur leur feuille.

Mise en situation

- Je fais un remue-méninge sur les connaissances de la nouvelle (en arabe).
- Qu'est-ce qui est essentiel pour qu'une histoire se tienne?
- Je leur demande de me rappeler les caractéristiques de la nouvelle en arabe.

Déroulement des tâches

- En groupe de 3, je demande qu'on me raconte en français des nouvelles qu'ils ont lues ou étudiées en arabe.
- Je leur demande par la suite de me donner les caractéristiques de la nouvelle en arabe et je note ces éléments au tableau.
- Je fais lire le projet préparé sur power point concernant la nouvelle à chute (Annexe)
- En groupe de 3, je demande aux élèves de déceler les points communs et les points divergents.

Connaissances de la nouvelle à chute

- Afin de m'assurer qu'ils ont compris ce qu'est une nouvelle à chute, je leur fais lire *Erreur fatale* de Frédéric Brown.
- Si l'école est équipée, je fais passer le court métrage « La parure »

Objectivation

- J'aide les élèves à faire l'objectivation de la tâche avec les questions suivantes, ou d'autres:
 - ✚ Qu'est-ce que tu trouves difficile dans la structure de cette nouvelle ?
 - ✚ Quel type de texte est le plus dominant dans ce sous-genre ?
- Je distribue à chaque groupe une nouvelle avec une fiche de lecture et je leur précise qu'ils auront à la lire et la présenter oralement en classe³.

Réinvestissement

- Je rappelle aux élèves que c'est un sous-genre motivant.
- C'est un sous-genre qui nous invite souvent à réfléchir.

Commentaires (points à améliorer pour la prochaine fois)

³ Les nouvelles à proposer se trouvent dans l'annexe. Le professeur pourra prendre en considération le niveau de chaque groupe.

Texte 1 : Erreur fatale

M. Walter Baxter était un grand lecteur de romans policiers depuis de longues années. Le jour où il décida d'assassiner son oncle, il savait donc qu'il ne devrait pas commettre le moindre impair. Il savait aussi que pour éviter toute possibilité d'erreur, le mot d'ordre devait être « simplicité ». Une rigoureuse simplicité. Pas d'alibi préparé à l'avance et qui risque toujours de ne pas tenir. Pas de *modus operandi* compliqué. Pas de fausses pistes manigancées. Si, quand même, une fausse piste, mais petite. Toute simple. Il faudrait qu'il cambriole la maison de son oncle, et qu'il emporte tout l'argent liquide qu'il y trouverait, de telle manière que le meurtre apparaisse comme un cambriolage ayant mal tourné. Sans cela, unique héritier de son oncle, il se désignerait trop comme suspect numéro un. Il prit tout son temps pour faire l'emplette d'une pince-monseigneur dans des conditions rendant impossible l'identification de l'acquéreur. La pince-monseigneur lui servirait à la fois d'outil et d'arme. Il mit soigneusement au point les moindres détails, car il savait que la moindre erreur lui serait funeste et il était certain de n'en commettre aucune. Avec grand soin, il fixa la nuit et l'heure de l'opération. La pince-monseigneur ouvrit la fenêtre sans difficulté et sans bruit. Il entra dans le salon. La porte donnant sur la chambre à coucher était grande ouverte, mais comme aucun bruit n'en venait, il décida d'en finir avec la partie cambriolage de l'opération. Il savait où son oncle gardait son argent liquide, mais il tenait à donner l'impression que le cambrioleur l'avait longuement cherché. Le beau clair de lune lui permettait de bien voir à l'intérieur de la maison; il travailla sans bruit... Deux heures plus tard, une fois rentré chez lui, il se déshabilla vite et se mit au lit. La police n'avait aucune possibilité d'être alertée avant le lendemain, mais il était prêt à recevoir les policiers si par hasard ils se présentaient avant. Il s'était débarrassé de l'argent et de la pince-monseigneur. Certes, cela lui avait fait mal au cœur de détruire quelques centaines de dollars en billets de banque, mais il s'agissait là d'une mesure de sécurité indispensable -et quelques centaines de dollars étaient peu de chose, à côté des cinquante mille dollars au moins qu'allait représenter l'héritage. On frappa à la porte. Déjà ? Il se força au calme, alla ouvrir. Le shérif et son adjoint entrèrent en le bousculant: « Walter Baxter ? Voici le mandat d'amener. Habillez-vous et suivez-nous. - Vous m'arrêtez ? Mais pourquoi ? -Vol avec effraction. Votre oncle vous a vu et reconnu; il est resté sans faire de bruit à la porte de sa chambre à coucher; dès que vous êtes parti il est venu au poste et a fait sa déposition sous serment. » La mâchoire de Walter Baxter s'affaissa. Il avait, malgré tout, commis une erreur. Il avait, certes, conçu le meurtre parfait, mais le cambriolage l'avait tellement obnubilé qu'il avait oublié de le commettre.

Frédéric Brown, *Fantômes et farfafouilles*, 1961

Unité 2 : j'identifie le schéma narratif d'une nouvelle à chute

Matériel

Fiche 1: Connaissances du schéma narratif

Fiche 2: Le schéma narratif

Fiche 3 : Des images (des scènes de la nouvelle dessinées)

Fiche 4 : Texte *Histoire impossible* de Bernard Friot

Fiche 3a : Corrigé

Fiche 4 : le résumé

Fiche 5 : Des photos de fauteuil, de divan, tabouret...

Préparation à l'apprentissage

- J'évoque avec les élèves les éléments essentiels du schéma narratif.

Mise en situation de lecture

- Je rappelle aux élèves les éléments du schéma narratif en lisant avec eux la fiche 1. (C'est une sorte de mise au point nécessaire pour les aider à accomplir la tâche suivante)
- Je leur montre quelques scènes dessinées (fiche 3) et je leur demande de reformuler ce qu'ils voient en une phrase.
- J'incite les élèves à émettre des hypothèses de lecture à partir du titre et des dessins.
- Je fais lire la première phrase et je leur demande de proposer des suites possibles. (étape facultative)

Déroulement des tâches

- Je lis avec les élèves le texte et je m'arrête sur quelques expressions pour les leur expliquer.
- Je pose des questions de compréhension générale pour les préparer à la tâche suivante.
 - ❖ Faire lire par un élève le début de la nouvelle jusqu'à « Quand j'ai ouvert la porte... » (début du 2^{ème} paragraphe) et demander à la classe ce qu'ils en pensent. Ils devront remarquer que ce n'est pas possible, que le narrateur ne peut pas ouvrir la porte si la maison a disparu.
 - ❖ Leur demander de rattacher cette information au titre de la nouvelle. (c'est une confirmation de ce qu'ils auront dit) Donc la maison est toujours là, aucune catastrophe ne s'est produite.
 - ❖ Pourquoi alors le narrateur « ment »-il ? C'est ce qu'il imagine.

- ❖ En quoi la chute est-elle humoristique ? (Lien entre les films que le narrateur regarde et ce qu'il imagine. Façon dont l'imagination est modelée parce que l'on voit ou ce que l'on lit...)
- Une fois sûre que la nouvelle est comprise *grosso modo* par les élèves, je leur distribue la fiche 2 et je leur demande de la compléter. (je pourrais également leur demander de colorier leur texte : la SI en jaune, l'EP en vert, les péripéties en bleu et la chute en rouge.)
- Je les aide à réaliser cette tâche en surveillant leur travail et en les guidant à partir de la fiche 1

Après la lecture, discussion sur le contenu du texte:

- Que penses-tu de cette nouvelle?
- Quel est le message que l'auteur cherche à transmettre au lecteur ?
- Est-ce que tu es d'accord avec cette idée ? (la télé influence-t-elle ton comportement ?)
- Par quelle autre expression peux-tu remplacer « film d'horreur » ? (conte de fées, un dessin animé, un roman d'aventure...)

Discussion des éléments du schéma retenus par les élèves:

- Je modélise à voix haute la tâche à faire en lisant ce genre de texte, en utilisant le «je» :
- ✓ Je lis le titre du récit et je fais des prédictions
- ✓ je lis le début du texte pour savoir qui est le personnage principal, ce qu'il fait, où il est, à quel moment cela se passe
- ✓ je continue à lire... le mot «mais» en annonce l'élément déclencheur et je continue avec la première péripétie et son résultat, les autres péripéties et finalement, je découvre la situation finale.
- J'explique aux élèves que la structure narrative constitue en quelque sorte le résumé de l'histoire.
- Je leur distribue la fiche technique et je leur demande de faire le résumé de cette nouvelle.

Objectivation

- J'aide les élèves à faire l'objectivation de la tâche avec les questions suivantes, ou d'autres:

- ✚ Ce schéma est-il facile à faire?
- ✚ Quels sont les différents éléments qui t'ont permis de délimiter les différentes étapes ?
- ✚ Est-ce qu'ils te permettent de retrouver les différentes étapes d'une manière plus facile ?
- ✚ Est-ce que ce schéma t'aide à mieux visualiser le texte ?

Réinvestissement

Je rappelle aux élèves que la structure narrative se retrouve dans les nouvelles, dans les fables, dans les récits, dans les faits divers.

- **Comme prolongement à cette activité, nous pouvons demander aux élèves de réécrire les phrases de la nouvelle pour obtenir une « histoire possible »**

*Après l'école, je suis rentré chez moi par le chemin habituel.
J'ai ouvert la porte.
Je suis allé directement à la cuisine. J'ai ouvert le Frigidaire.
J'ai pris un yaourt à la fraise.
J'ai jeté le pot vide à la poubelle et je suis monté dans ma chambre.
J'ai fait mes exercices de math. Facile. Et j'ai commencé la rédaction pour jeudi.*

- **On peut également leur demander de continuer les phrases suivantes (c'est-à-dire d'imaginer d'autres situations) :**

- ❖ *J'ai pris un yaourt à la fraise. Ce n'était pas du yaourt, mais...*
- ❖ *Et j'ai commencé la rédaction pour jeudi. Mais...*
- ❖ *etc*

Évaluation formative

On leur demande (obligatoire) de réécrire le texte aux temps du récit (imparfait/passé simple) et de dire si l'effet est le même.

Commentaires (points à améliorer pour la prochaine fois)

Activité métalinguistique⁴

- ❖ En partant du mot « fauteuil » qui apparaît à la dernière ligne de la nouvelle, nous pouvons demander aux élèves de nous en donner des synonymes.
- ❖ Prendre deux à deux les termes proposés et leur demander de dégager leurs traits distinctifs, par ce qu'on appelle l'opération de commutation. Exemple : comparaison entre « fauteuil » et « canapé », entre « chaise » et « tabouret ». Les élèves diront par exemple que c'est avec ou sans dossier, ou c'est pour une ou plusieurs personnes, etc.
- ❖ Une fois tous les traits pertinents dégagés, les amener à établir une grille et à la compléter

	Dossier		Accoudoirs		Personnes		Pieds	
	+	-	+	-	Une	plusieurs	+	-
Chaise	x			x	x		x	
Fauteuil	x		x		x		x	
Tabouret		x		x	x		x	
Pouf		x		x	x			X
Canapé	x		x			x	x	
Banc	x	x	x	x		x	x	
Divan		x		x		x		X

- ❖ Pour aider les élèves, nous leur montrerons des images qui correspondent à chaque mot. Nous pouvons même ajouter le mot « sofa » qui n'existe pas dans la liste proposée.
- ❖ Nous pouvons même amener les élèves à prendre conscience que certains mots de la liste sont utilisés en arabe comme « sofa », « canapé » (كنبة), « banc » (بنك) mais ne sont pas employés avec la même précision, c'est-à-dire qu'en arabe, on ne fera pas la différence entre « un fauteuil » et « un canapé ».
- ❖ En plus nous pouvons amener les élèves à remarquer que le même terme est repris mais puisque le [p] n'existe pas en arabe, les arabes le prononcent [b], et c'est pour cela qu'ils disent [bouf]
- ❖ Pour le mot divan, nous leur demandons de retrouver le mot en arabe (ديوان) et leur expliquer ce qu'est un emprunt. (Divan est un mot d'origine arabe (*dīwān*) qui a désigné, d'une part un recueil de poésie (plus rarement un recueil de prose), d'autre part un registre et de là, peu après l'avènement de l'islām, un bureau où étaient enregistrés les individus ou les tribus faisant partie des troupes musulmanes : le *dīwān al-djound* (bureau de l'armée) a été le premier divan ainsi créé. L'extension du domaine musulman a ensuite entraîné la constitution d'un bureau des impôts fonciers (*dīwān al-kharādj*) qui est rapidement devenu le plus important, puis d'autres bureaux ou services)

⁴ C'est une activité qui figure dans l'ouvrage d'Eddy Roulet *Langue maternelle et langues secondes, vers une didactique intégrée* à la page 67. Elle permet de donner des idées à l'enseignant qui peut également travailler sur des adjectifs comme « affreux » et les mettre dans des ensembles selon leur sens, ou des verbes comme « prendre », etc.

Fiche 1

Connaissance du schéma narratif

1. La situation initiale

La situation initiale est caractérisée par une certaine stabilité. Elle répond habituellement à quatre questions. Les réponses à ces questions viennent préciser le contenu.

Question

Définition

Qui?

Le personnage qui jouera le rôle principal.

Où?

Le lieu dans lequel évoluera le personnage : pays, région, ville, maison, moyen de transport, école, chambre.

Quand?

Le moment, l'époque, le temps où se déroule le récit:
– une saison: printemps, été, automne, hiver;
– un moment de l'année: juin, août, janvier, etc.;
– un moment de la journée: matin, soir, une heure précise, etc.

Quoi?

C'est l'action que le personnage principal est en train de faire quand le récit commence.

En général, le temps utilisé est l'imparfait.

2. Élément déclencheur ou perturbateur

L'élément déclencheur est souvent introduit par un adverbe ou un indicateur de temps ou de lieu comme « Soudain, tout à coup, brusquement, c'est là que, un jour, une nuit, mais, etc.

Il s'agit de quelque chose qui survient d'un seul coup et provoque une rupture de la stabilité. L'action est alors déclenchée. L'élément perturbateur peut être l'arrivée d'un personnage, une révélation, une découverte, un événement particulier... L'histoire est alors au passé simple.

L'élément déclencheur est toujours raconté à l'aide de procédés qui créent des effets de suspense, de peur, d'angoisse, etc.

3. Les péripéties

Un récit d'aventures peut contenir plusieurs péripéties. Ce sont les moyens utilisés pour se mettre à l'abri de la menace. Dans d'autres genres de récit, les péripéties sont les actions qui permettent au personnage d'arriver à l'objet. Dans les péripéties, on décrit surtout les actions: le quoi et le comment. Ce sont les tentatives du personnage principal pour se sortir d'une situation difficile.

De plus, on retrouve dans les péripéties les résultats de ces différentes tentatives.

Les péripéties sont souvent introduites par: mais, alors, puis, ensuite.

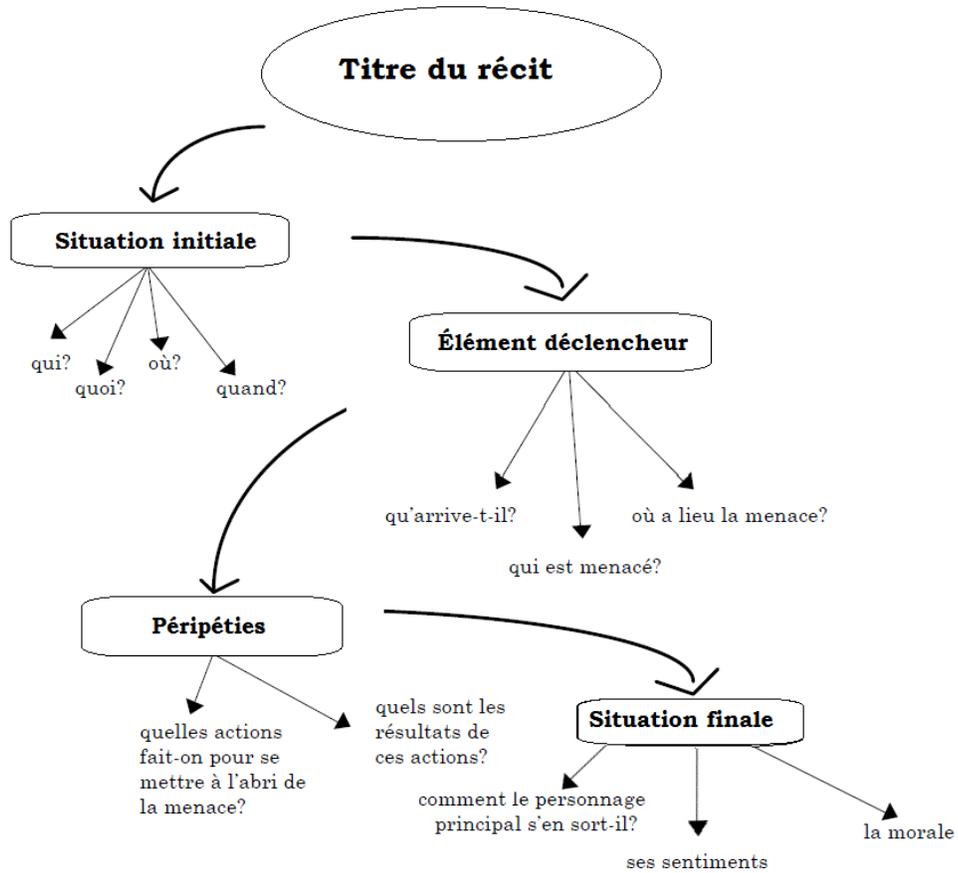
Dans les péripéties, on emploie des procédés qui créent tantôt des effets de suspense, de peur et d'angoisse, tantôt des effets de calme, d'apaisement et de retour à la sérénité.

4. La situation finale

C'est la conclusion du récit. Dans une nouvelle à chute, le dénouement apporte une information inattendue sur l'histoire.

Fiche 2

Le schéma narratif⁵



⁵ Ce schéma sera appliqué en arabe et en français

Fiche 3

Histoire impossible

Après l'école, je suis rentré chez moi par le chemin habituel. J'ai pris la bonne rue, je suis sûr, juste après la pâtisserie Fiévet. Mais quand je suis arrivé chez nous, au numéro 13, il n'y avait plus rien, plus de maison, rien qu'un trou, très profond, et comme des bulles énormes s'en échappaient.

Quand j'ai ouvert la porte, j'ai poussé un cri, horrifié. Dans le couloir des centaines de serpents sifflaient, tête dressée, gueule ouverte : un tapis rampant de reptiles menaçants. Je suis allé directement à la cuisine. J'ai ouvert le Frigidaire. Atroce ! Ma grande sœur Alice y était enfermée, pliée en quatre et congelée, et elle me regardait méchamment de ses grands yeux de poisson mort.

J'ai pris un yaourt à la fraise. Ce n'était pas du yaourt, mais du sang épais de crocodile, avec des morceaux de chair fraîche qui baignaient dedans.

J'ai jeté le pot vide à la poubelle et je suis monté dans ma chambre. L'escalier s'est écroulé et j'ai plongé dans le vide. Tandis que je sombrais, des morts vivants me griffaient et me pinçaient en ricanant.

J'ai fait mes exercices de math. Facile. Et j'ai commencé la rédaction pour jeudi. Mais trois vampires se sont jetés sur moi et ont enfoncé leurs crocs dans ma gorge, des fourmis géantes m'ont arraché la peau, des corbeaux fous m'ont picoré le dos et un homme affreux, au visage couvert de pustules puantes, m'a découpé en rondelles avec une scie électrique mal aiguisée.

Alors, fatigué, je suis descendu au salon, je me suis confortablement installé dans mon fauteuil préféré, et j'ai regardé un film d'horreur pour me changer les idées.

Bernard Friot, *Encore des histoires pressées, Milan poche junior*

Fiche 4

Après l'école, je suis rentré chez moi par le chemin habituel. J'ai pris la bonne rue, je suis sûr, juste après la pâtisserie Fiévet. Mais quand je suis arrivé chez nous, au numéro 13, il n'y avait plus rien, plus de maison, rien qu'un trou, très profond, et comme des bulles énormes s'en échappaient.

Quand j'ai ouvert la porte, j'ai poussé un cri, horrifié. Dans le couloir des centaines de serpents sifflaient, tête dressée, gueule ouverte : un tapis rampant de reptiles menaçants. Je suis allé directement à la cuisine. J'ai ouvert le Frigidaire. Atroce ! Ma grande sœur Alice y était enfermée, pliée en quatre et congelée, et elle me regardait méchamment de ses grands yeux de poisson mort.

J'ai pris un yaourt à la fraise. Ce n'était pas du yaourt, mais du sang épais de crocodile, avec des morceaux de chair fraîche qui baignaient dedans.

J'ai jeté le pot vide à la poubelle et je suis monté dans ma chambre. L'escalier s'est écroulé et j'ai plongé dans le vide. Tandis que je sombrais, des morts vivants me griffaient et me pinçaient en ricanant.

J'ai fait mes exercices de math. Facile. Et j'ai commencé la rédaction pour jeudi. Mais trois vampires se sont jetés sur moi et ont enfoncé leurs crocs dans ma gorge, des fourmis géantes m'ont arraché la peau, des corbeaux fous m'ont picoré le dos et un homme affreux, au visage couvert de pustules puantes, m'a découpé en rondelles avec une scie électrique mal aiguisée.

[Alors, fatigué, je suis descendu au salon, je me suis confortablement installé dans mon fauteuil préféré, et j'ai regardé un film d'horreur pour me changer les idées.]



Figure 1 Pouf



Figure 2 tabouret



Figure 3 fauteuil



Figure 4 Canapé



Figure 5 banc



Figure 6 Divan

Activité 2 : Je réinvestis mes connaissances dans les deux langues pour restituer un texte puzzle

Matériel

Fiche 1 : Texte *Lucien* de Claude Bourceyx

Fiche 2 : Texte puzzle *Lucien* (avec des passages en arabe et d'autres en français)

Fiche 3 : Je m'entraîne.

Préparation à l'apprentissage

- Je demande aux élèves de me rappeler des éléments essentiels du schéma narratif.

Mise en situation de lecture

- Je rappelle aux élèves les indices qui permettent de délimiter les éléments du schéma narratif.
- Je discute avec les élèves des moyens qui permettent de remettre un texte en ordre (sens, reprise de certains mots, enchaînement de détails, connecteurs logiques, temps verbaux, caractéristiques de chaque élément du schéma, etc.)
- Je m'arrête sur le titre et je leur demande de me dire s'il le trouve accrocheur, vague... et à quoi il leur fait penser.

Tâche

- Restituer le texte puzzle en argumentant

Déroulement de la tâche

- Je précise aux élèves que la nouvelle que je leur propose est en désordre, que certains passages sont en français et que d'autres sont en arabe.
- Je demande à chaque groupe (groupe de 3) de lire les passages qu'il a entre les mains.
- Je leur accorde 5 minutes et par la suite je demande à chaque groupe de préciser les indices qui lui permettent de justifier l'ordre adopté. (les élèves pourront se référer à la fiche « connaissances du schéma narratif »)

❖ Pour la SI, l'indice est la réponse aux 4 questions : qui, quoi, où, quand ? Le groupe pourrait de même justifier sa réponse en relevant le champ lexical de la joie, du bonheur (aucune menace n'est encore présente) et par l'emploi de l'imparfait duratif.

❖ Pour compléter la situation initiale (le passage en arabe), le groupe se base sur le mot « léger » qui est repris ainsi que sur la suite du champ lexical du bonheur. Il s'agit toujours du même monde euphorique (le bonheur est physique et moral)

- J'adopte la même démarche pour les autres étapes et je favorise l'échange qui va avoir lieu ; certains seront d'accord sur l'ordre des passages, d'autres non.
 - ❖ Pour l'élément déclencheur, c'est essentiellement le connecteur temporel (une nuit) et bien sûr le changement brusque de situation, passage du bonheur à la souffrance.
 - ❖ Pour les péripéties, il s'agit d'aider les groupes à dégager la gradation dans la souffrance, à se baser sur les types de phrases (interrogatives) : la douleur devient tellement insupportable que le personnage pense que c'est la fin. Le groupe devra également se baser sur la valeur des temps verbaux et sur le connecteur « alors ».
 - ❖ La situation finale sera omise au départ pour garder l'effet de surprise.
- Une fois le texte restitué, je leur demande d'identifier le personnage secondaire qui apparaît « la sage-femme » et d'émettre des hypothèses sur le lieu où se trouve Lucien
- Je note la dernière phrase au tableau. « Lucien était né. »

Après la lecture, discussion sur le contenu du texte:

- Que penses-tu de cette nouvelle?
- En quoi peut-on dire que c'est une nouvelle à chute ?
- Quel autre titre pouvez-vous proposer à cette nouvelle ? (L'exploit de Lucien, Lucien le solitaire, ...)

Discussion des éléments du schéma retenus par les élèves:

- Je leur propose de lire le texte original (voir prolongement)
- Pour faire la synthèse de ce travail, je rappelle aux élèves les indices qui nous ont permis de restituer le texte

En arabe	En français
<ul style="list-style-type: none"> ✓ المعنى ✓ الحقل المعجمي ✓ ظرف الزمان "في ليلة" ✓ "عندها" ✓ انتقال من الماضي الناقص الى الماضي الناجز 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le sens (gradation dans la souffrance) ✓ Le passage de la quiétude à la souffrance (champs lexicaux) ✓ La valeur des temps verbaux (imparfait/ passé simple)

Objectivation

- J'aide les élèves à faire l'objectivation de la tâche avec les questions suivantes, ou d'autres:
 - ✚ En quoi les passages en arabe ont-ils pu t'aider ?
 - ✚ Quels sont les indices communs aux deux langues ?
 - ✚ Après cette activité, la restitution d'un texte puzzle te paraît-elle plus facile ?

Réinvestissement

Je précise aux élèves que le schéma narratif est commun à toutes les langues et que pour savoir restituer un récit, il faut mettre en œuvre toutes les connaissances acquises dans les deux langues.

Je leur demande de faire la fiche « je m'entraîne » pour fixer les acquis.

Activité métalinguistique

- Comme prolongement à cette activité, nous pouvons demander aux élèves de comparer les passages traduits en arabe avec l'original et les amener à faire quelques remarques sur la structure de la phrase, sur les temps verbaux, etc. (s'intéresser particulièrement à la forme passive et son équivalent "نائب الفاعل")
- Avec un niveau avancé, il serait intéressant de demander aux élèves de traduire les passages en arabe, de les comparer avec l'original et de s'arrêter sur les différentes suggestions : demander aux élèves pourquoi ils ont choisi ce mot ou ce temps verbal, etc.

Fiche 1

Lucien

Lucien était douillettement recroquevillé sur lui-même. C'était là une position qu'il lui plaisait de prendre. Il ne s'était jamais senti aussi heureux de vivre, aussi détendu. Tout son corps était au repos et lui semblait léger. Léger comme une plume, comme un soupir. Comme une inexistence. C'était comme s'il flottait dans l'air ou peut-être dans l'eau Il n'avait absorbé aucune drogue, usé d'aucun artifice pour accéder à cette plénitude des sens. Lucien était bien dans sa peau. Il était heureux de vivre. Sans doute était-ce un bonheur un peu égoïste.

Une nuit, le malheureux fut réveillé par des douleurs épouvantables.

Il se sentit comme serré dans un étau, écrasé par le poids de quelque fatalité. Quel était donc ce mal qui lui fondait dessus! Et pourquoi sur lui plutôt que sur un autre ? Quelle punition lui était là infligée ? C'était comme si on l'écartelait, comme si on brisait ses muscles à coups de bâton.

« C'est la fin », se dit-il.

La douleur était telle qu'il ferma les yeux et s'y abandonna. Il était incapable de résister à ce flot qui le submergeait, à ce courant qui l'entraînait loin de ses rivages familiers. Il n'avait plus la force de bouger Un carcan l'emprisonnait de la tête aux pieds. Il se sentait attiré vers un inconnu qui l'effrayait déjà. Il lui sembla entendre une musique abyssale. Sa résistance faiblissait.

Le néant l'attirait vers lui.

Un étrange sentiment de solitude l'envahit alors. Il était seul dans son épreuve, terriblement seul. Personne ne pouvait l'aider. C'était en solitaire qu'il lui fallait franchir le passage. Il ne pouvait en être autrement. Ses tempes battaient, sa tête était traversée d'ondes douloureuses. Ses épaules s'enfonçaient dans son corps. « C'est la fin », se dit-il encore. Il lui était impossible de faire un geste.

Un moment, la douleur fut si forte qu'il crut perdre la raison et soudain ce fut comme un déchirement en lui. Un éclair l'aveugla. Non, pas un éclair, une intense et durable lumière plus exactement. Un feu embrasa ses poumons. Il poussa un cri strident. Tout en l'attrapant par les pieds, la sage-femme dit: « C'est un garçon. »

Lucien était né.

Claude BOURGEYX, *Lucien*, in *Les petits outrages*, éditions Le Castor Astral, 1984.

Fiche 2

كان لوسيان متفوقاً بشكل مريح. كانت هذه الوضعية التي يستسيغها. لم يشعر قطعاً بهذه السعادة وهذه الراحة من قبل. كان جسده كله مرتاحاً ويشعر أنه خفيف.

.....

في احدى الليالي استفاق المسكين بسبب أوجاع لا تطاق.

.....

أي قصاص كان عليه تحمله؟ كان يشعر أنه يقطع الى قسمين، وكأن جميع عضلاته تسحق بضربات. قال لنفسه: سأموت .

.....

غمره إحساس غريب وعميق بالوحدة حينها. كان وحيداً في هذا الموقف، ووحده لا تطاق. لم يكن ليستطيع أحدُ مساعدته. كان عليه أن يعبر بمفرده. لم يكن بالإمكان غير ذلك.

.....

Léger comme une plume, comme un soupir. Comme une inexistence. C'était comme s'il flottait dans l'air ou peut-être dans l'eau Il n'avait absorbé aucune drogue, usé d'aucun artifice pour accéder à cette plénitude des sens. Lucien était bien dans sa peau. Il était heureux de vivre. Sans doute était-ce un bonheur un peu égoïste.

.....

Il se sentit comme serré dans un étau, écrasé par le poids de quelque fatalité. Quel était donc ce mal qui lui fondait dessus! Et pourquoi sur lui plutôt que sur un autre .

.....

La douleur était telle qu'il ferma les yeux et s'y abandonna. Il était incapable de résister à ce flot qui le submergeait, à ce courant qui l'entraînait loin de ses rivages familiers. Il n'avait plus la force de bouger Un carcan l'emprisonnait de la tête aux pieds. Il se sentait attiré vers un inconnu qui l'effrayait déjà. Il lui sembla entendre une musique abyssale. Sa résistance faiblissait.

Le néant l'attirait vers lui.

.....

Un moment, la douleur fut si forte qu'il crut perdre la raison et soudain ce fut comme un déchirement en lui. Un éclair l'aveugla. Non, pas un éclair, une intense et durable lumière plus exactement. Un feu embrasa ses poumons. Il poussa un cri strident. Tout en l'attrapant par les pieds, la sage-femme dit: " C'est un garçon."

Fiche 3 : je m'entraîne à reconstruire un texte puzzle

- a. Voici dans le désordre, les fragments de quelques histoires. Retrouve l'enchaînement en te basant sur :
 - L'enchaînement des détails.
 - La reprise de certains mots par des pronoms ou des synonymes.
 - Les connecteurs logiques et chronologiques.
 - Les connecteurs de temps.
 - Le changement de temps verbaux.
- b. Colorie les indices qui t'ont permis de les remettre en ordre.

Texte 1 :

1. Puis, deux énormes gueules, écailleuses et horribles, apparurent.
2. Au lever du soleil du deuxième jour, une terrible tempête annonça l'arrivée du monstre.
3. C'étaient les deux têtes du monstre !
4. Les eaux du lac se mirent à bouillir, de gros nuages de vapeur les recouvrirent.

Texte 2 :

1. L'instant d'après, nous étions projetés à terre.
2. Nous venions de dépasser quelques cabanes de pêcheurs quand tout à coup, des ombres suspectes s'allongèrent devant nous.
3. Nous sortîmes gais et repus, contents de marcher le long de la plage, sur le sable mouillé, sous une lune resplendissante.
4. En un instant, nous nous retrouvâmes entourés d'une dizaine d'hommes armés d'épées et de poignards.

Texte 3

1. Il allait à travers une obscurité profonde, sous un ciel bas dont les nuages menaçaient de se résoudre en neige. Il s'obstinait à ne pas s'arrêter
2. Et, d'une voix forte, avec un inexprimable accent de patriotisme :
3. Cet homme était seul dans la nuit. Il passait comme un loup entre les blocs de glace entassés par les froids d'un long hiver.
4. « Enfin... la frontière... s'écria-t-il, la frontière livonienne... la frontière du pays! »
5. Vers onze heures du soir, cet homme s'arrêta cependant.

Texte 4

1. Ce matin là, pendant qu'il était assis devant son petit déjeuner, je ramassais la canne que notre visiteur avait oubliée, la veille au soir.

2. M. Sherlock Holmes se levait habituellement fort tard, sauf lorsqu'il ne dormait pas de la nuit, ce qui lui arrivait parfois.
3. C'était un beau morceau de bois, solide, terminé en pommeau.

Fiche 4 : Evaluation formative

Voici dans le désordre, les fragments d'une histoire contée par une grand-mère à sa petite fille. Retrouve l'enchaînement des séquences :

1. (...) Eh bien, un jour, leur fille Solveg revint de l'école en croquant une pomme. Elle dit qu'une gentille dame la lui avait donnée dans la rue.
2. La seconde *disparition* fut fort curieuse. Les Christiansen vivaient à Holmenkollen, et, dans leur salle à manger, il y avait une vieille peinture à l'huile dont ils étaient très fiers.
3. Le lendemain matin, la petite Solveg n'était plus dans son lit. Ses parents la cherchèrent partout, en vain.
4. Le père courut vers le tableau, et le toucha. Mais cela ne servit à rien : la petite fille faisait partie du tableau. Elle était peinte sur la toile ! (...)
5. Puis, soudain, son père s'écria : " Je l'ai trouvé ! Solveg donne à manger aux canards ! "
6. Et le plus curieux, c'est que la petite Solveg changeait chaque jour de place.
7. Il désignait le tableau et, en effet, Solveg s'y trouvait. Dans la cour de la ferme, elle faisait le geste de jeter du pain aux canards.

Pour t'aider, l'histoire commence par « La seconde disparition...fiers »

Fiche 4 a : correction

Texte 1

Au lever du soleil du deuxième jour, une terrible tempête annonça l'arrivée du monstre. Les eaux du lac se mirent à bouillir, de gros nuages de vapeur les recouvrirent. Puis, deux énormes gueules, écailleuses et horribles, apparurent. C'étaient les deux têtes du monstre !

Texte 2

Nous sortîmes gais et repus, contents de marcher le long de la plage, sur le sable mouillé, sous une lune resplendissante. Nous venions de dépasser quelques cabanes de pêcheurs quand tout à coup, des ombres suspectes s'allongèrent devant nous. En un instant, nous nous retrouvâmes entourés d'une dizaine d'hommes armés d'épées et de poignards. L'instant d'après, nous étions projetés à terre. (A. Maalouf, *Léon l'Africain*)

Texte 3

Cet homme était seul dans la nuit. Il passait comme un loup entre les blocs de glace entassés par les froids d'un long hiver.

Il allait à travers une obscurité profonde, sous un ciel bas dont les nuages menaçaient de se résoudre en neige,

Il s'obstinait à ne pas s'arrêter. Vers onze heures du soir, cet homme s'arrêta cependant.

Et, d'une voix forte, avec un inexprimable accent de patriotisme : «Enfin... la frontière... s'écria-t-il, la frontière livonienne... la frontière du pays !» (J. Verne, *Un drame en Livonie*)

Texte 4

M. Sherlock Holmes se levait habituellement fort tard, sauf lorsqu'il ne dormait pas de la nuit, ce qui lui arrivait parfois. Ce matin là, pendant qu'il était assis devant son petit déjeuner, je ramassais la canne que notre visiteur avait oubliée, la veille au soir. C'était un beau morceau de bois, solide, terminé en pommeau. (C.Doyle, *Le Chien de Baskerville*)

Le texte de l'évaluation :

La seconde *disparition* fut fort curieuse. Les Christiansen vivaient à Holmenkollen, et, dans leur salle à manger, il y avait une vieille peinture à l'huile dont ils étaient très fiers. (...) Eh bien, un jour, leur fille Solveg revint de l'école en croquant une pomme. Elle dit qu'une gentille dame la lui avait donnée dans la rue. Le lendemain matin, la petite Solveg n'était plus dans son lit. Ses parents la cherchèrent partout, en vain. Puis, soudain, son père s'écria : " Je l'ai trouvé ! Solveg donne à manger aux canards ! " Il désignait le tableau et, en effet, Solveg s'y trouvait. (...) Le père courut vers le tableau, et le toucha. Mais cela ne servit à rien : la petite fille faisait partie du tableau. Elle était peinte sur la toile ! (...) et le plus curieux, c'est que la petite Solveg changeait chaque jour de place. (R.Dahl, *Sacrées Sorcières*)

Unité 3 : j'explore un texte polysémique / je me frotte à un texte polysémique

Matériel

Fiche 1 : Le texte *Happy Meal* de Anna Gavalda sans les trois dernières phrases⁶

Fiche 2 : Questionnaire 1

Fiche 3 : Questionnaire 2

Fiche 4 : je justifie un point de vue

Fiche 5 : j'identifie un point de vue

Préparation à l'apprentissage

- J'attire l'attention des élèves (ou je les incite à citer) sur les différents procédés utilisés par l'auteur pour surprendre son lecteur par une chute inattendue (l'utilisation de mots qui peuvent avoir plusieurs sens, le recours aux substituts, l'adoption d'un point de vue bien déterminé- essentiellement le point de vue interne, etc.)

Mise en situation de lecture

- Je demande aux élèves de résumer le texte *Lucien*
- Je discute avec eux des moyens qui ont permis à l'auteur de tromper son lecteur (il n'a pas dévoilé l'espace où se trouve le personnage, il n'a pas explicité dès le départ les raisons de sa souffrance). Les élèves me donneront des réponses très générales de ce genre. Il s'agira dans cette unité et à travers cette activité d'approfondir le travail.

Tâche

- Je leur demande d'identifier les passages du texte qui font problème et requièrent une interprétation

Déroulement de la tâche

- Je distribue aux élèves le texte de la nouvelle et je leur dis que j'ai amputé les trois dernières phrases.
- Je fais lire le texte et j'explique certains mots qui peuvent poser problème à la compréhension générale.
- Je leur explique que suite à cette lecture, ils auront à répondre à un questionnaire sans avoir le texte sous les yeux : le texte sera déposé face cachée. (Ce travail oblige l'élève à être plus concentré et à faire un effort de mémorisation).

⁶ Le travail et la démarche sont inspirés d'une séquence disponible en ligne sur le site

- Je leur demande d'être particulièrement attentifs lors de cette première lecture, aux traits dominants des personnages principaux et à la nature de leur relation.
- Je leur distribue la fiche 2 (questionnaire 1) et je leur accorde 5 minutes pour répondre aux questions d'une manière brève.
- Je fais par la suite une mise en commun et une correction. Ainsi, je m'assure de la compréhension de la nouvelle (avant d'aller plus loin et d'approfondir l'analyse, il est judicieux de faire une mise au point pour s'assurer que le sens premier de la nouvelle dans ses grandes lignes est bien compris de toute la classe. C'est un texte plus long que les précédents, c'est pourquoi on tient à cette étape. Ce questionnaire permet également à l'élève de comprendre par la suite comment le narrateur a pu mener la chute)
- Avant de leur distribuer la fiche 3 (questionnaire 2), je leur dis qu'elle porte sur les traits physiques du personnage féminin et je leur précise quelques passages à lire avant de retourner à nouveau le texte. La deuxième partie du questionnaire (partie B) oriente davantage l'élève dans sa lecture de la nouvelle. Elle lui expliquera indirectement par la suite pourquoi il avait pensé que les deux personnages étaient deux amoureux.
- J'adopte la même démarche prévue pour la première fiche (mise en commun et correction)
- Je leur donne maintenant les trois dernières phrases de la nouvelle :
« *Cette fille, je l'aime. C'est la mienne. Elle s'appelle Valentine et elle n'a pas sept ans.* »)
 - ❖ J'écoute leur réaction.
 - ❖ Je leur demande si ce parent est la mère ou le père. Pour répondre à cette question, ils n'auront qu'à relire attentivement la nouvelle dans une chasse aux indices ! Je leur précise que seul ce travail d'orthographe grammatical pourra lever le doute et aucun autre indice. Ils relèveront le plus grand nombre d'accords possible et feront à chaque fois la transformation au féminin pour justifier la réponse (si c'était la mère, on aurait dit « *je me tiens droite* » et ainsi de suite) : « *je me tiens droit, je suis ému, comme un grand nigaud, tu n'es pas heureux, je ne serais pas obligé, je me suis trompé, prévoyant et inspiré...* »).
 - ❖ Maintenant pour leur faire comprendre pourquoi la chute était assez surprenante, je leur explique que l'auteur a fait exprès d'employer des termes polysémiques qui peuvent désigner aussi bien une jeune fille qu'une femme. Je leur donne en exemple : « *Mon Dieu, ma chérie...Te*

rendre heureuse un jour après l'autre » ou « je l'aime », des termes qui se disent d'un parent à son enfant et d'un homme à sa bien-aimée.

Après la lecture, discussion sur le contenu du texte:

- Que penses-tu de cette nouvelle?
- Quel rôle donnes-tu maintenant au titre après la lecture intégrale de la nouvelle ?
- Par quels moyens l'auteur a-t-il pu te tromper ? Tu croyais qu'il parlait de ...alors que c'était l'histoire de....

Discussion des termes ou expressions polysémiques retenus par les élèves:

- Je leur propose de relire certains passages et de relever oralement tous les termes et expressions qui représentent une manifestation de tendresse de la part du narrateur et de la jeune fille

Manifestations de tendresse du père	Manifestations de tendresse de la jeune fille
<ul style="list-style-type: none"> - J'ai envie de lui faire plaisir - m'asseoir près d'elle - Je préfère la rendre heureuse un jour après l'autre - je suis ému - Je regarde ses mains - j'en profite pour la dévisager tranquillement - Qu'est-ce que j'aime le plus chez elle ? - Je lui fais un clin d'œil - Me donnera-t-elle sa main, tout à l'heure, quand nous serons de nouveau dans la rue ? - Et puis, pour sa main, elle me la donnera, je le sais bien 	<ul style="list-style-type: none"> - elle me sourit - Elle prend ma main et la presse doucement - Mais du moins le fait-elle tendrement - Elle aussi aime me faire plaisir - c'est mon bras qu'elle prend

- S'arrêter sur l'expression « donner la main » qui a un sens figuré (demander quelqu'un en mariage). Je leur demande comment cette expression se dit en arabe pour leur faire remarquer que le même sens existe dans les deux langues.
- Je leur demande maintenant de dégager quelques indices qui auront du nous prévenir qu'il s'agissait d'une jeune fille. (le titre, les expressions comme « *jeune personne* », « *je lui apprendrai autre chose* », « *elle retrousse son mignon petit nez et tortille une mèche de cheveux* ».

- Je récapitule avec les élèves le travail fait et je dresse avec eux la liste des faux indices :
- ❖ Les désignateurs de la jeune fille qui peuvent s'appliquer à une femme : «cette fille » « jeune personne », « ma chérie »
- ❖ Ses vêtements : jupe, col de chemisier, sac, écharpe, manteau (tous ces vêtements peuvent être des vêtements de femme).
- ❖ L'expression des sentiments du narrateur : « je l'aime », « si on reste ensemble assez longtemps »

Objectivation

- J'aide les élèves à faire l'objectivation de la tâche avec les questions suivantes, ou d'autres:
- ✚ A travers qui tout est vu et perçu? (importance du point de vue interne)
- ✚ Penses-tu que le travail que tu as réalisé te permettra d'être mieux armé pour tes prochaines lectures ?
- ✚ Penses-tu déjà à certaines expressions polysémiques qui t'aideront dans la rédaction de ta nouvelle?

Réinvestissement

Je discute avec les élèves de la possibilité d'adapter cette nouvelle au cinéma ou à la télévision. Je les mène à réfléchir aux spécificités du texte littéraire : c'est un genre qui a ses propres moyens.

Je m'arrête également sur l'importance du point de vue adopté par le narrateur pour mieux mener la chute. Je leur fais un rappel des 3 points de vue et je les mène à déduire les caractéristiques de chacun et de son effet.

Activité métalinguistique

- Comme prolongement à cette activité, nous travaillerons avec les élèves le registre des langues. Nous trouvons que dans cette nouvelle deux registres opposés dominant : le familier et le raffiné ou le soutenu.
1. Faire relever tous les mots familiers : « *putain de Mc Donald* », « *graillon* », « *table dégueulasse* », « *deux braillards* », « *ce morveux* », « *cet énergumène* », « *ces machins emballés* », « *un ringard* »
 2. Faire remarquer aux élèves que c'est pour décrire la vulgarité qui émane de l'atmosphère du McDonald que le narrateur recourt à ce registre. On voit bien

qu'il n'aime pas ce genre d'endroit car il est plus âgé et ses goûts sont sans doute plus raffinés.

3. Faire le même travail pour relever certains emplois du registre soutenu : « *les ailes de son nez ...délicates et frémissantes. Roses. Douces. Adorables. »*, *impalpable dédain de celles qui se savent belles »* ; « *elle dodeline trois fois de la tête avant de laisser voir son cou gracile »*
4. Leur faire remarquer que dès qu'il s'agit d'évoquer sa fille, le langage devient raffiné.

Travail d'écriture

Proposer aux élèves une série d'expressions imagées et leur demander d'abord de chercher leur sens dans le dictionnaire. Dans un second temps, voir si certains correspondent à des expressions en arabe ou s'ils connaissent leur équivalent en arabe. Enfin, je leur demande d'insérer une des expressions de leur choix dans un court récit.

- Se mettre sur son 31
- Avoir un cheveu sur la langue
- Avoir un chat dans la gorge
- Avoir le cœur sur la main
- Avoir un cœur de pierre
- Avoir un cœur d'or
- Sauter du coq à l'âne
- Fusiller du regard
- Avoir les cheveux qui se dressent sur la tête
- Avoir un mot sur le bout de la langue.
- Avoir un poil dans la main
- Jeter de l'huile sur le feu
- Dormir sur ses deux oreilles
- Passer un savon

Fiche 1
HAPPY MEAL
d'Anna Gavalda

Cette fille, je l'aime. J'ai envie de lui faire plaisir. J'ai envie de l'inviter à déjeuner. Une grande brasserie avec des miroirs et des nappes en tissu. M'asseoir près d'elle, regarder son profil, regarder les gens tout autour et tout laisser refroidir. Je l'aime. « D'accord, me dit-elle, mais on va au McDonald. » Elle n'attend pas que je bougonne. « Ça fait si longtemps... ajoute-t-elle en posant son livre près d'elle, si longtemps... » Elle exagère, ça fait moins de deux mois. Je sais compter. Mais bon. Cette jeune personne aime les nuggets et la sauce barbecue, qu'y puis-je ? Si on reste ensemble assez longtemps, je lui apprendrai autre chose. Je lui apprendrai la sauce gribiche et les crêpes Suzette par exemple. Si on reste ensemble assez longtemps, je lui apprendrai que les garçons des grandes brasseries n'ont pas le droit de toucher nos serviettes, qu'ils les font glisser en soulevant la première assiette. Elle sera bien étonnée. Il y a tellement de choses que je voudrais lui montrer... Tellement de choses. Mais je ne dis rien. Je prends mon pardessus en silence. Je sais comment sont les filles avec l'avenir : juste prometteuses. Je préfère l'emmener dans ce putain de McDo et la rendre heureuse un jour après l'autre.

Dans la rue, je la complimente sur ses chaussures. Elle s'en offusque: « Ne me dis pas que tu ne les avais jamais vues, je les ai depuis Noël ! ». Je pique du nez, elle me sourit, alors je la complimente sur ses chaussettes. Elle me dit que je suis bête. Tu penses si je le savais. J'éprouve un haut-le-cœur en poussant la porte. D'une fois sur l'autre, j'oublie à quel point je hais les McDonald. Cette odeur: graillon, laideur et vulgarité mélangés. Pourquoi les serveuses se laissent-elles ainsi enlaidir ? Pourquoi porter cette visière insensée ? Pourquoi les gens font-ils la queue ? Pourquoi cette musique d'ambiance ? Et pour quelle ambiance ? Je trépigne, les gens devant nous sont en survêtement. Les femmes sont laides et les hommes sont gros. J'ai déjà du mal avec l'humanité, je ne devrais pas venir dans ce genre d'endroit. Je me tiens droit et regarde loin devant, le plus loin possible: le prix du menu best-of McDeluxe. Elle le sent, elle sent ces choses. Elle prend ma main et la presse doucement. Elle ne me regarde pas. Je me sens mieux. Son petit doigt caresse l'intérieur de ma paume et mon cœur fait zigzag. Elle change d'avis plusieurs fois. Comme dessert, elle hésite entre un milkshake ou un sundae caramel. Elle retousse son mignon petit nez et tortille une mèche de cheveux. La serveuse est fatiguée et moi, je suis ému. Je porte nos deux plateaux. Elle se tourne vers moi :

« Tu préfères le coin fumeur, j'imagine ? »

Je hausse les épaules.

« Si. Tu préfères. Je le sais bien. »

Elle m'ouvre la voie. Ceux qui sont mal assis raclent leur chaise à son passage. Des visages se tournent. Elle ne les voit pas. Impalpable dédain de celles qui se savent belles. Elle cherche un petit coin où nous serons bien tous les deux. Elle a trouvé, me sourit encore, je ferme les yeux en signe d'acquiescement. Je pose notre pitance sur une table dégueulasse. Elle défait lentement son écharpe, dodeline trois fois de la tête avant de laisser voir son cou gracile. Je reste debout comme un grand nigaud.

-Je te regarde.

-Tu me regarderas plus tard. Ça va être froid.

-Tu as raison.

-J'ai toujours raison.

-Presque toujours.

Petite grimace. J'allonge mes jambes dans l'allée. Je ne sais pas par quoi commencer. J'ai déjà envie de fumer. Je n'aime rien de tous ces machins emballés. Un garçon au crâne rasé est interpellé par deux braillards, je replie mes jambes pour laisser passer ce morveux. J'ai un moment de doute. Que fais-je ici ? Avec mon immense amour et ma pochette turquoise. J'ai ce réflexe imbécile de chercher un couteau et une fourchette. Elle me dit :

-Tu n'es pas heureux ?

-Si, si.

-Alors mange !

Je m'exécute. Elle ouvre délicatement sa boîte de nuggets comme s'il s'était agi d'un coffret à bijoux. Je regarde ses mains. Elle a mis du vernis violet nacré sur ses ongles. Couleur aile de libellule. Je dis ça, je n'y connais rien en couleur de vernis, mais il se trouve qu'elle a deux petites libellules dans les cheveux. Minuscules barrettes inutiles qui n'arrivent pas à retenir quelques mèches blondes. Je suis ému. Je sais, je radote, mais je ne peux rn' empêcher de penser: « Est-ce pour moi, en pensant à ce déjeuner, qu'elle s'est fait les ongles ce matin ? » Je l'imagine, concentrée dans la salle de bains, rêvant déjà à son sundae caramel.

Et à moi, un petit peu, fatalement. Elle trempe ses morceaux de poulet décongelés dans leur sauce chimique. Elle se régale.

-Tu aimes vraiment ça ?

-Vraiment.

-Mais pourquoi ?

Sourire triomphal.

-Parce que c'est bon.

Elle me fait sentir que je suis un ringard, ça se voit dans ses yeux. Mais du moins le fait-elle tendrement. Pourvu que ça dure, sa tendresse. Pourvu que ça dure. Je l'accompagne donc. Je mastique et déglutis à son rythme. Elle ne me parle pas beaucoup mais j'ai l'habitude, elle ne me parle jamais beaucoup quand je l'emmène déjeuner: elle est bien trop occupée à regarder les tables voisines. Les gens la fascinent, c'est comme ça. Même cet énergumène qui s'essuie la bouche et se mouche dans la même serviette juste à côté a plus d'attrait que moi. Comme elle les observe, j'en profite pour la dévisager tranquillement. Qu'est-ce que j'aime le plus chez elle ? En numéro un, je mettrais ses sourcils. Elle a de très jolis sourcils. Très bien dessinés. Le bon Dieu devait être inspiré ce jour-là. En numéro deux, ses lobes d'oreilles. Parfaits. Ses oreilles ne sont pas percées. J'espère qu'elle n'aura jamais cette idée saugrenue. Je l'en empêcherai. En numéro trois, quelque chose de très délicat à décrire... En numéro trois, j'aime son nez ou, plus exactement, les ailes de son nez. Ces deux petites courbes de chaque côté, délicates et frémissantes. Roses. Douces. Adorables. En numéro quatre... Mais déjà le charme est rompu: elle a senti que je la regardais et minaude en pinçant sa paille. Je me détourne. Je cherche mon paquet de tabac en tâtant toutes mes poches.

-Tu l'as mis dans ta veste.

-Merci.

-Qu'est-ce que tu ferais sans moi, hein ?

-Rien.

Je lui souris en me roulant une cigarette.

- Mais je ne serais pas obligé d'aller au McDo le samedi après-midi !

Elle s'en fiche de ce que je viens de dire. Elle attaque son sundae. Du bout de sa cuillère, elle commence par manger tous les petits éclats de cacahuètes et puis tout le caramel. Elle le repousse ensuite au milieu de son plateau.

-Tu ne le finis pas ?

-Non. En fait, je n'aime pas les sundaes. Ce que j'aime, c'est juste les bouts de cacahuètes et le caramel mais la glace, ça m'écœure...

-Tu veux que je leur demande de t'en remettre ?

-De quoi ?

-Eh bien des cacahuètes et du caramel.

-Ils ne voudront jamais.

-Pourquoi ?

-Parce que je le sais. Ils ne veulent pas.

-Laisse-moi faire...

Je me lève en prenant son petit pot de crème glacée et me dirige vers les caisses. Je lui fais un clin d'œil. Elle me regarde amusée. Je balise un peu. Je suis son preux chevalier investi d'une mission impossible. Discrètement, je demande à la dame un nouveau sundae. C'est plus simple. C'est plus sûr. Je suis un preux chevalier prévoyant. Elle recommence son travail de fourmi. J'aime sa gourmandise. J'aime ses manières. Comment est-ce possible ? Tant de grâce. Comment est-ce possible ?

Je réfléchis à ce que nous allons faire ensuite... Où vais-je l'emmener ? Que vais-je faire d'elle ? Me donnera-t-elle sa main, tout à l'heure, quand nous serons de nouveau dans la rue ? Reprendra-t-elle son charmant pépiement là où elle l'avait laissé en entrant ? Où en était-elle d'ailleurs ? ...Je crois qu'elle me parlait des vacances... Où irons-nous en vacances cet été ? ... Mon Dieu ma chérie, mais je ne le sais pas moi-même... Te rendre heureuse un jour après l'autre, je peux essayer, mais me demander ce que nous ferons dans six mois... Comme tu y vas... Il faut donc que je trouve un sujet de conversation en plus d'une destination de promenade. Preux, prévoyant et inspiré. Les bouquinistes peut-être... Elle va râler... « Encore! » Non, elle ne va pas râler. Elle aussi aime me faire plaisir. Et puis, pour sa main, elle me la donnera, je le sais bien.

Elle plie sa serviette en deux avant de s'essuyer la bouche. En se levant, elle lisse sa jupe et réajuste le col de son chemisier. Elle prend son sac et me désigne du regard l'endroit où je dois reposer nos plateaux. Je lui tiens la porte. Le froid nous surprend. Elle refait le nœud de son écharpe et sort ses cheveux de dessous son manteau. Elle se tourne vers moi. Je me suis trompé, elle ne me donnera pas sa main puisque c'est mon bras qu'elle prend.

Fiche 2

Questionnaire 1

1. Où et quand se déroule l'action ?

2. Qui sont les personnages principaux ? Quels sont les termes qui les désignent ?

3. Que font-ils ?

4. Quelle est la nature de leur relation ?

Fiche 3

Questionnaire 2

Partie A

1. Cite cinq traits physiques ou vestimentaires du personnage féminin qui ont particulièrement touché le narrateur.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Partie B

1. Dis si c'est vrai ou faux
- a. Le narrateur n'est pas sûr qu'ils resteront toujours ensemble.
 - b. Le personnage féminin trouve le narrateur ennuyeux.
 - c. Le narrateur cherche à faire plaisir à sa partenaire.
 - d. Le personnage féminin ne manifeste aucune tendresse à l'égard du narrateur.
 - e. Le narrateur est convaincu que le personnage féminin aime lui faire plaisir.
 - f. Le personnage féminin ne prend jamais en considération les préférences du narrateur.

Fiche 4 : Statut du narrateur et point de vue

Le narrateur est celui qui raconte l'histoire. Il ne faut pas le confondre avec l'auteur du récit (la personne réelle qui a écrit le texte) ni avec les personnages (le narrateur n'est pas forcément un personnage du récit).

Le point de vue est un choix que fait le narrateur pour raconter son histoire: il choisit un angle de vue. Le point de vue est en relation avec ce qu'il sait des faits et des événements.

Il existe : **deux types de narrateur:**

- **le narrateur-personnage (intérieur au récit) :** ce choix permet au lecteur de s'identifier plus facilement au personnage et crée un suspense dans la mesure où ce lecteur n'en sait pas plus et n'en voit pas plus ce que le personnage-narrateur perçoit.
- **et le narrateur anonyme,** extérieur au récit.

Et trois types de point de vue: externe, interne et omniscient.

Le point de vue	Les indices
Le narrateur <i>sait tout</i> des personnages: leurs pensées, leur passé, leur avenir. Il peut <i>tout voir</i> et raconter ce qui se passe en deux lieux différents en même temps. On parle de narrateur omniscient .	<ul style="list-style-type: none">- Le retour en arrière : emploi du plus- que parfait- L'anticipation- Le narrateur dévoile les pensées secrètes des personnages.
Le narrateur peut suivre une partie de l'action à <i>travers les yeux d'un des personnages</i> : le point de vue adopté est alors interne . Il limite les informations à ce que voit ou sait ce personnage.	<ul style="list-style-type: none">- Les verbes de perception- Le recours au style indirect libre- Les termes et les expressions qui traduisent les sentiments et les émotions du personnage.
Le narrateur peut ne pas entrer dans les pensées des personnages et n'est alors rien qu'un <i>témoin</i> de l'histoire, une caméra posée à un endroit: c'est le point de vue externe.	<ul style="list-style-type: none">- Absence de termes et expressions qui traduisent les pensées des personnages : neutralité.

Fiche 5 : je justifie le point de vue adopté dans un extrait

I- Expliquez pourquoi, dans les extraits ci-dessous, le narrateur est interne.

Extrait 1

Quelques heures se passèrent. Un silence profond régnait autour de nous, un silence de tombeau. Rien n'arrivait à travers ces murailles dont la plus mince mesurait cinq milles d'épaisseur.

Cependant, au milieu de mon assoupissement, je crus entendre un bruit ; l'obscurité se faisait dans le tunnel. Je regardai plus attentivement, et il me sembla voir l'Islandais qui disparaissait, la lampe à la main.

Pourquoi ce départ ? Hans nous abandonnait-il ? Mon oncle dormait. Je voulus crier. Ma voix ne put trouver passage entre mes lèvres desséchées. L'obscurité était devenue profonde, et les derniers bruits venaient de s'éteindre.

Jules Verne, *Voyage au centre de la terre*

Extrait 2

Il est nuit. Je m'en aperçois tout d'un coup. Combien y a-t-il de temps que je suis dans ce livre ? Quelle heure est-il ?

Je ne sais pas, mais voyons si je puis lire encore ! Je frotte mes yeux, je tends mon regard, les lettres s'effacent, les lignes se mêlent, je saisis encore le coin d'un mot, puis plus rien. J'ai le cou brisé, la nuque qui me fait mal [...] je suis resté penché sur les chapitres sans lever la tête, sans entendre rien, dévoré par la curiosité, collé aux flancs de Robinson, pris d'une émotion immense, remué jusqu'au fond de la cervelle et jusqu'au fond du cœur [...]

Jules Vallès, *L'Enfant*

Extrait 3

Alors, il pensa à sa maison, puis à sa mère, et, pris d'une grande tristesse, il recommença à pleurer. Des frissons lui passaient dans les membres ; il se mit à genoux et récita sa prière comme avant de s'endormir. Mais il ne put l'achever, car des sanglots lui revinrent si pressés, si tumultueux, qu'ils l'envahirent tout entier. Il ne pensait plus ; il ne voyait plus rien autour de lui et il n'était occupé qu'à pleurer.

Guy de Maupassant, «Le papa de Simon»

Extrait 4

J'ai réussi, non sans mal, à devenir « l'ami de la famille ». Irène m'invita à prendre le thé un dimanche et me présenta le fameux Georges.

Un des plus mauvais après-midi de mon existence. Jamais je n'ai eu autant l'impression

de ne pas exister. Dès cette visite, j'ai compris qu'un tel amour ne pouvait laisser de place pour aucun autre et que, de Georges et de moi, l'un était de trop. Il aurait été beau encore ! Mais il était laid – une espèce d'avorton à moitié chauve – et son caractère semblait aussi malgracieux que son apparence. Tel était celui qui empêchait Irène de rechercher un homme capable de lui apporter un amour sérieux. Un homme qui, lui au moins, l'épouserait.

Moi.

Fred KAZZAK « Iceberg »

II- Expliquez pourquoi, dans les extraits ci-dessous, le narrateur est externe.

Extrait 1

Dans les premiers jours du mois d'octobre 1815, une heure environ avant le coucher du soleil, un homme qui voyageait à pied entra dans la petite ville de Digne. Les rares habitants qui se trouvaient en ce moment à leurs fenêtres ou sur le seuil de leurs maisons regardaient ce voyageur avec une sorte d'inquiétude.

Victor Hugo, *Les Misérables*

Extrait 2

Un curé traverse la route en portant une pendule. Un canon anglais passe au grand galop, les chevaux fouettés par les artilleurs français. Un colonel sans capote et nu-tête fait ses grands pas dans l'herbe. De sa main gauche il tient une boîte de sardines ouverte. Il trempe le pain dans l'huile et il pompe à pleine bouche. Un officier anglais, penché derrière un arbre, allume sa pipe à l'abri. Tout ça s'en va vers le Mont Cassel.

Jean Giono, *Le Grand Troupeau*.

III- Expliquez pourquoi, dans les extraits ci-dessous, le narrateur est omniscient (c'est donc le point de vue zéro qui est utilisé).

Extrait 1

M. Jo était le fils unique d'un très riche spéculateur dont la fortune était le modèle de la fortune coloniale.

M. DURAS, *Un Barrage contre le Pacifique*

Extrait 2

Phileas Fogg avait quitté sa maison de Saville-row à onze heures et demie, et, après avoir placé cinq cent soixante-quinze fois son pied droit devant son pied gauche et cinq cent

soixante-seize fois son pied gauche devant son pied droit, il arriva au Reform-Club, vaste édifice, élevé dans Pall-Mall, qui n'a pas coûté moins de trois millions à bâtir.

Jules Verne, *Le Tour du monde en quatre-vingts jours*

Extrait 3

En secouant la tête, elle caressa le visage défait de Dolfi. Le garçon leva les yeux, reconnaissant, il essaya de sourire, et une sorte de lumière éclaira un bref instant son visage pâle. Il y avait toujours l'amère solitude d'une créature fragile, innocente, humiliée, sans défense; le désir désespéré d'un peu de consolation ; un sentiment pur, douloureux et très beau qu'il était impossible de définir. Pendant un instant – et ce fut la dernière fois – il fut un petit garçon doux, tendre et malheureux, qui ne comprenait pas et demandait au monde environnant un peu de bonté.

Dino BUZZATI, « *Pauvre petit garçon* »

Fiche 5 : j'identifie le point de vue adopté dans un extrait

Précisez dans les extraits suivants le point de vue adopté par le narrateur et justifiez votre réponse.

Extrait

1

Lorsque sept heures du soir s'approchèrent, les angoisses de Dantès commencèrent véritablement. Sa main, appuyée sur son cœur, essayait d'en comprimer les battements, tandis que de l'autre il essuyait la sueur de son front qui ruisselait le long de ses tempes. De temps en temps des frissons lui couraient par tout le corps et lui serraient le cœur comme dans un étau glacé. Alors il croyait qu'il allait mourir. Les heures s'écoulèrent sans amener aucun mouvement dans le château, et Dantès comprit qu'il avait échappé à ce premier danger.

Alexandre Dumas, *Le Comte de Monte-Cristo*

Extrait 2

Jean, aussi blond que son frère était noir, aussi calme que son frère était emporté, aussi doux que son frère était rancunier, avait fait tranquillement son droit et venait d'obtenir son diplôme de licencié en même temps que Pierre obtenait celui de docteur. Tous les deux prenaient donc un peu de repos dans leur famille, et tous les deux formaient le projet de s'établir au Havre.

Mais une vague jalousie [...] les tenait en éveil dans une fraternelle et inoffensive inimitié. Certes ils s'aimaient, mais ils s'épiaient. Pierre, âgé de cinq ans à la naissance de Jean, avait regardé avec une hostilité de petite bête gâtée cette autre petite bête apparue tout à coup dans les bras de son père et de sa mère, et tant aimée, tant caressée par eux.

Guy de Maupassant, *Pierre et Jean*

Extrait 3

J'étais arrivé à la porte, et je me redressai. Je ne pus rien distinguer à l'intérieur où régnaient d'opaques ténèbres. D'autre part, je n'entendais que le ronflement régulier des dormeurs, et, parfois, de petits bruits semblables à des froissements de plumes ou à des coups de bec, parfaitement inexplicables pour moi. J'entrai d'un pas ferme, les bras tendus en avant. J'avais l'intention (et j'en riais en silence) d'aller m'étendre à ma place habituelle, pour me moquer ensuite de la mine que feraient mes compagnons quand ils me trouveraient le lendemain matin.

Robert Louis Stevenson, *L'Île au trésor*

Extrait 4

L'homme eut un sourire cauteleux qui découvrit ses longues dents jaunes, fouilla dans sa musette et, prenant une grande boîte en fer blanc, la rapprocha de sa figure. « Poison », chuchota-t-il, guignant par-dessus la boîte. Il prononçait « Pouézon » au lieu de poison, et chargeait le mot de douceur et de mystère.

« Pouézon mortel, voilà c'que c'est. »

Tout en parlant, il soupesait la boîte.

« Y a de quoi tuer un million de gens là-d'dans ».

ROALD DAHL, *Bizarre! Bizarre !*

Extrait 5

Kévin était angoissé. Ses mains tremblaient sur le flipper. Il aurait bien aimé que la jeune fille, appuyée nonchalamment au radiateur, réponde à ses regards. Il se retournait de temps en temps pour la surveiller du coin de l'œil. Marie s'était bien aperçue du stratagème. Son cœur battait plus vite, mais pour rien au monde elle n'aurait voulu qu'il s'en aperçoive.

J. Rouaud

Unité 4 : je m'interroge sur les mécanismes de lecture/ j'apprends à construire un sens / J'adopte une démarche interprétative pour déceler l'implicite. J'apprends à lire entre les lignes⁷

Matériel

Fiche 1 : Image d'un loup-garou

Fiche 2: Texte « *Loup-garou* » de Bernard Friot

Fiche 2a : Enveloppe contenant des questions/réponses sur le texte

Fiche 2b : Tableau à compléter

Fiche 3 : Texte « Un martien » de Bernard Friot

Fiche 4 : Texte « Robot » de Bernard Friot (prolongement)

Préparation à l'apprentissage

- Je rappelle aux élèves que parfois l'auteur utilise des expressions polysémiques pour induire son lecteur en erreur et ce n'est qu'à la fin de la nouvelle que le lecteur comprendra ce qui se passait (tout comme *Happy meal*)
- Je leur explique que dans cette unité, nous aurons à travailler trois textes qui nécessitent plus qu'une lecture et un effort d'interprétation pour être compris

Mise en situation

- Je précise aux élèves que le premier texte à travailler est intitulé « Loup-garou »
- Je leur montre une image de cet animal et je leur demande d'émettre des hypothèses de lecture
- Je discute avec eux la légende du loup-garou (je leur raconte quelques unes au cas où ils n'en ont aucune idée ; j'évoque le film « *Twilight* » ou « *Red hood* ». Cette étape est intéressante parce qu'elle permettra à l'élève d'avoir une culture générale sur un concept qui n'existe pas du tout dans la culture arabe, celui des vampires. En effet, tout cet univers surnaturel est bien loin de l'univers des récits arabes.

Tâches

- Apprendre à découvrir le sens caché dans un texte
- Apprendre à poser des questions sur le texte

⁷ Cette unité est à travailler avec des élèves d'un niveau plus ou moins avancé. Les activités proposées sont puisées de deux sites internet : www.ac-creteil.fr et www.ac-nancy-metz.fr. (dernière consultation le 7 septembre 2013)

Déroulement des tâches

- Je fais lire le texte par les élèves (lecture individuelle)
- J'écoute leur impression face au texte.
- Je leur distribue la fiche 2 b qui contient une série de questions/ réponses et je leur demande de regrouper les questions selon un critère bien déterminé. (qu'ils auront à préciser)
- Je passe auprès des élèves pour les encourager, les orienter ou les recadrer.
- Je fais une mise en commun : chacun me proposera son classement. J'engage une discussion sur la pertinence du critère retenu. (le critère pourrait être le sujet des questions qui portent sur le loup ou sur le narrateur)
- Dans une deuxième étape, je précise aux élèves que j'attends d'eux un classement particulier. (pour les aider, je peux leur rassembler les questions d'une colonne et leur dire qu'elles vont ensemble ; à eux de trouver le point communs qui les unit)
- Les élèves réalisent un autre classement. Je peux leur demander également de colorier leur texte en attribuant une couleur par colonne. Pour leur donner un coup de pouce, je peux leur demander de regrouper les réponses les plus faciles à trouver.
- Je fais une deuxième mise en commun et j'incite les élèves à verbaliser le critère :
« je colle cette question sous la colonne X parce que... »

Après la lecture, discussion sur le contenu du texte:

- Je m'arrête un peu sur le verbe « louter » et j'explique aux élèves ce jeu de mots.
- Comme entraînement, complète le tableau de la fiche 2b. c'est une autre façon de comprendre le non-dit dans un texte.

Objectivation

- J'aide les élèves à faire l'objectivation de la tâche avec les questions suivantes, ou d'autres:
 - ✚ Comment tu définis une question explicite et une question implicite ?
 - ✚ Qu'est-ce que tu as retenu de cette activité ?
 - ✚ As-tu aimé cette nouvelle ? Pourquoi ?

Réinvestissement

- Je demande aux élèves de proposer d'autres questions sur le texte à ajouter dans les trois colonnes.

Pour le texte « Un martien »

Déroulement de la tâche

- Je fais une lecture magistrale (et expressive) du texte.
- Je demande aux élèves de me résumer le texte : un élève commence l'histoire et un autre continue le résumé et ainsi de suite (Faire parler le plus grand nombre possible d'élèves pour les impliquer davantage dans l'activité) :
 - ❖ Félicien envoie une lettre à ses parents pour leur dire qu'il séjourne sur la planète Mars.
 - ❖ Il justifie son départ en évoquant ses problèmes avec ses parents (à cause d'une sortie, et d'une mauvaise note)
 - ❖ Il nous décrit l'univers martien (les habitudes des martiens qui y habitent, leur apparence, etc.)
 - ❖ Il achève sa lettre par deux post-scriptum où il demande de lui laisser la nourriture devant la porte du grenier.
- La suite de cette séance sera consacrée à la « chasse aux indices » : les élèves auront à répondre à une question et à justifier leur point de vue (une question qui les guidera par la suite à déceler l'implicite : « Où se trouve Félicien ? »)
 - ❖ Il est bien évident que la majorité de la classe s'empressera de dire « sur la planète Mars ». ceci montrera qu'elle ne lit pas l'entité du texte et ne se pose pas trop de questions (essentiellement la question de la vraisemblance). On pourra s'attendre à ce qu'un élève effectue une inférence et se base sur le post-scriptum pour identifier le lieu de l'action (le grenier). Si personne de la classe ne va penser au grenier, c'est à

l'enseignant de les orienter (quel autre endroit apparaît à la fin du texte ?) et les induire à comprendre que Félicien y est.

- ❖ J'invite les élèves alors faire une inférence de cause à effet en leur demandant de me dire comment était sa vie dans les jours précédents.
- ❖ Je note tout cela au tableau et je demande aux élèves de faire un constat : Félicien est très en colère, il a alors décidé de se cacher dans le grenier pour inquiéter ses parents.

Objectivation de la tâche

- J'aide les élèves à faire l'objectivation de la tâche avec les questions suivantes, ou d'autres:
 - ✚ Quels sont les indices qui t'ont conduit en leurre lors de la première lecture? (le titre, les indices spatiaux)
 - ✚ Quel est l'indice qui t'a aidé à comprendre que Félicien se trouve dans le grenier ?
 - ✚ Si tu étais à la place de Félicien, qu'est-ce que tu aurais fait ?
 - ✚ As-tu apprécié son stratagème ?

Réinvestissement

- Je reformule avec les élèves l'intérêt de ce texte et j'insiste sur le fait qu'un texte littéraire peut ne pas se donner du premier coup. C'est un récit qui nécessite une lecture attentive et réfléchie.
- Comme prolongement, je peux demander aux élèves de trouver des questions implicites et explicites au texte (ce travail est en entraînement à une activité travaillée auparavant ; il pourrait être considéré une évaluation formative) ou bien de rédiger une lettre-réponse des parents.

Pour le texte : Robot (prolongement)

Déroulement de la tâche

- La même démarche peut être adoptée pour aborder ce texte et cette fois-ci à partir de la consigne suivante : pensez-vous que le robot existe ou non ? ou bien qui est le robot. La différence entre ce texte et le texte précédent c'est qu'il n'y a pas de

réponses correctes ou incorrectes. Toutes sont bonnes tant qu'elles sont bien justifiées : certains diront que le robot est son père (il a un père tellement attentif et présent qu'il le compare à un robot), d'autres penseront que le père est décédé et que le robot serait une sorte de rêverie, de fantôme.

Mise au point

Comme travail de synthèse à toute cette unité, j'invite les élèves à verbaliser ce qui se passe au moment de la lecture d'un texte et à dire ce qu'ils ont pu retenir de cette série d'activité.

Entraînement

Pour les entraîner à lire attentivement un texte, je leur propose 3 histoires policières tirées des *Enquêtes de l'inspecteur Lafouine*, et à eux de retrouver le coupable. (Ce travail me permettra de faire une mise au point sur le lexique policier).

Fiche 1



Fiche 2

Loup-Garou

Antoine entre en courant dans la classe. Il est en retard, comme d'habitude.

- Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup-garou.

- A la télé ? demande Céline.

- Mais non, en vrai.

- Oh, arrête tes conneries, dit Fabien.

- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.

- Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurlé Damien, pour rire.

Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.

- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça !

- Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire.

Toute la classe s'esclaffe bruyamment.

Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.

Antoine s'énerve :

- Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouges, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...

Mais plus personne ne l'écoute. Il attend un instant, puis s'assied, déçu à sa place.

- Taisez-vous ! Crie le maître d'une voix rauque, animale. Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :

- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !

Bernard Friot, « Nouvelles histoires pressées », éditions Milan, 1992 collection Poche Junior

Fiche 2b

QUESTIONS ET REPONSES IMPLICITES

Pourquoi le maître enfonce-t-il son bonnet sur ses oreilles ?
Pour ne pas qu'on voit ses oreilles de loup.

Est- ce que les copains d' Antoine croient à son histoire ?
Non

Pourquoi le maître a-t-il des gants ?
Pour ne pas qu'on voit ses mains poilues.

Pourquoi le maître a-t-il une voix rauque ?
Parce que c'est un loup-garou

Qui est le loup-garou ?
Le maître

Pourquoi le maître porte-t-il des lunettes ?
Pour cacher ses yeux rouges.

Pourquoi le maître dit-il qu'il ne « loupera » pas Antoine la prochaine fois ?
Car il est le loup-garou et il n'a pas su attraper Antoine la nuit précédente.

Comment se sent Antoine en rentrant dans la classe ?
Stressé, angoissé,...

Les autres élèves savent-ils que le maître est le loup-garou ?
Non

Antoine est-il un menteur ?
Non

A quel moment de la journée se passe cette histoire ?
Au début de la journée de classe.

QUESTIONS ET REPOSES EXPLICITES

Comment s'appelle le héros de l'histoire ?

Antoine

Pourquoi Antoine est-il tout énervé ?

Il a vu un loup-garou

Comment le loup-garou était-il ?

Habillé comme un homme, avec des oreilles pointues, des pattes poilues et griffues, des yeux rouges, avec deux grandes dents.

Comment le maître parle-t-il à Antoine ?

En marmonnant

Antoine a-t-il eu peur du loup-garou ?

Oui

QUESTIONS DONT LA REPOSE EST INEXISTANTE

Quelle est la taille d'Antoine ?

Combien y a-t-il d'enfants en tout dans la classe d'Antoine ?

Quel est le nom du maître ?

Pourquoi en veut-il à Antoine uniquement ?

Fiche 2b

Complète le tableau suivant

<i>Informations N°1</i>	<i>Informations N°2</i>	<i>Informations implicites</i>
<i>J'ai vu un loup garou !</i>	A la télé arrête tes ..	Personne ne le croit !
		Le maître cache ses pattes poilues.
	Le maître enfonce son bonnet sur ses oreilles	
Et deux grandes dents , là, comme un loup. »		
		Il cache ses yeux rouges.
J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après. »		

Fiche 3 Un martien

Planète Mars, neuf heures du soir.

Cher papa, chère maman,

Eh oui, me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout.

D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : « Ce n'est pas possible, il a dû lui arriver quelque chose ! » (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra-puissants.) Eh bien, j'ai un peu honte de le dire, mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis drôlement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin ! D'accord, je n'aurais pas du vous traiter de vieux sadiques ; Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte. Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici, c'est un secret et j'ai juré de ne pas le dire. En tout cas, je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas agréables à regarder, mais ils sont super-sympas. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des espèces de scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles par exemple. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés. Il suffit qu'un garçon et une fille se regardent dans les yeux, et hop ! Ils deviennent papa-maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent.

J'ai encore un tas de choses à raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez-vous bien et à bientôt, j'espère.

Félicien

P.-S. : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwichs au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.

P.P.-S. : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.

Bernard Friot, « Nouvelles histoires pressées », éditions Milan, 1992, collection Poche Junior

Fiche 4

Robot

J'ai un robot. C'est moi qui l'ai inventé. J'ai mis longtemps, mais j'y suis arrivé. Je ne le montre à personne. Même pas à maman. Il est caché dans la chambre du fond, celle où l'on ne va jamais, celle dont les volets sont toujours fermés. Il est grand, mon robot. Il est fort aussi, mais pas trop. Et il sait parler. J'aime bien sa voix.

Il sait tout faire, mon robot. Quand j'ai des devoirs, il m'explique. Quand je joue aux légos, il m'aide. Un jour, on a construit une fusée et un satellite. L'après-midi, quand je rentre de l'école, il est là. Il m'attend. Je n'ai pas besoin de sortir la clef attachée autour de mon cou. C'est lui qui m'ouvre la porte. Après, il me prépare à goûter, une tartine de beurre avec du cacao par-dessus. Et moi, je lui raconte l'école, les copains, tout...

Un jour, je suis arrivé en retard. Il y avait un accident près de l'école, une moto renversée par un autobus. J'ai regardé les infirmiers mettre le blessé dans l'ambulance. Quand je suis rentré, il était presque six heures. Il m'attendait en bas de l'escalier.

Quand il m'a vu, il s'est précipité. Il m'a agrippé par les épaules et il m'a secoué. Il criait :

- Tu as vu l'heure, non ? Mais tu as vu l'heure qu'il est ? Où étais-tu ? Tu aurais pu me prévenir ...

Je n'ai rien dit. J'ai baissé la tête. Alors, il s'est accroupi, et il a dit, doucement :

- Comprends -moi, je me faisais du souci ... Je l'ai regardé. Droit dans les yeux

Et c'est vrai, j'ai vu le souci, dans ses yeux. Et presque plus de colère.

Alors, j'ai mis mes bras autour de son cou. Il m'a soulevé et m'a emporté jusque chez nous. Je l'aime bien mon robot.

Je lui ai donné un nom. Je l'appelle : papa !

Bernard Friot, *Nouvelles histoires pressées*, Milan, 1992

Les enquêtes de l'Inspecteur Lafouine

1. Vol chez le commissaire Kivala

L'inspecteur Lafouine est invité pour une partie de cartes chez une de ses vieilles connaissances, le commissaire Kivala. Les deux amis se retrouvent autour d'une table en compagnie de quatre autres joueurs : le professeur Touméconnu, grand barbu à l'air sévère, le sapeur-pompier Yapalfeu, petit homme vif et bavard, l'énorme cantatrice Bianca Castafiore et l'informaticien Garovirus, qui ne voit rien sans ses lunettes aux verres épais. Alors que la partie vient de commencer, Touméconnu se lève et demande discrètement l'emplacement des toilettes. Il s'absente quelques minutes puis revient prendre sa place autour de la table.

Peu après, Bianca se lève à son tour en renversant son fauteuil et en criant : "Ciel !

J'ai oublié Mirza, mon adorable caniche, dans la limousine !". Elle quitte précipitamment la pièce et regagne sa place au bout d'un bon quart d'heure en compagnie de l'affreux cabot. "La partie va enfin reprendre", soupire Lafouine, quelque peu agacé.

Mais Yapalfeu se redresse soudain et sort sans fournir d'explications ! Il revient rapidement, l'air embarrassé. "Il devient très difficile de jouer avec tous ces déplacements", se plaint Kivala.

C'est pourtant au tour de Garovirus de se lever, grommelant qu'il doit satisfaire les mêmes besoins pressants que Touméconnu. "Tiens, il a laissé ses lunettes sur la table", remarque Lafouine qui a pour habitude de noter les détails les plus insignifiants. Garovirus ne tarde pas à revenir et les joueurs peuvent enfin finir leur partie.

Le lendemain, Lafouine reçoit un appel téléphonique de Kivala qui lui annonce tout affolé : "Lafouine ! C'est affreux ! On a volé mes économies ! Je les avais cachées dans un réduit, près de la salle de jeu. Vous savez, cette petite pièce vide, à l'ouverture minuscule, où l'on ne peut entrer que de profil. Mon argent était dans un coffre dissimulé à bonne hauteur, dans le mur. Le mécanisme d'ouverture est minuscule, on le voit à peine. Quelqu'un a pourtant réussi à l'actionner. Le vol n'a pu avoir lieu qu'au cours de notre partie de cartes. Aidez-moi, Lafouine, ou je suis ruiné !"

Lafouine réfléchit quelques secondes puis répond : "Ne vous inquiétez pas, je crois que je connais le coupable".

Qui est le coupable ?

Unité 5 : j'utilise mes connaissances sur la nouvelle à chute pour planifier et rédiger mon récit⁸

Préparation à l'apprentissage

Quoi ?

Faire le plan de la nouvelle

Pourquoi ?

- Le plan permet de mieux organiser les idées.
- Il assure une meilleure suite dans les idées.
- Il permet de mieux se rendre compte de la chronologie des événements

Quand ?

A chaque fois que tu as à rédiger une expression

Comment ?

- J'active les connaissances sur la nouvelle à chute
- Je précise aux élèves les étapes à suivre pour arriver au produit final
 - Je fais le plan
 - Je fais un premier brouillon pour chaque étape à part
 - Je fais le deuxième brouillon en tenant en compte les remarques données par l'enseignant.
 - Je finalise la production

Les répercussions de cette démarche sur les élèves

- Cette démarche permettra à l'élève d'organiser son travail
- Elle lui permettra de prendre conscience de ses lacunes et de les corriger

Commentaires (points à améliorer pour la prochaine fois)

⁸ L'intégration se fera au niveau de la démarche. Le professeur d'arabe adoptera la même progression ; il enseignera aux élèves comment faire un plan et un premier brouillon avant de rédiger un récit. Les élèves devront donc acquérir ces performances en L1 et à les réinvestir en L2.

Activité 1 : je fais le plan de ma nouvelle

Matériel

Fiche 1 : Tableau à compléter

Fiche 2 : Comment faire un plan

Fiche 3 : Grille d'évaluation

Préparation à l'apprentissage

- J'évoque avec les élèves les caractéristiques de la nouvelle à chute (récit bref, peu de personnages, un seul lieu, durée brève, situation initiale très rapide, chute inattendue,...)

Mise en situation d'écriture

- Je reviens sur les nouvelles travaillées en classe.
- Je leur demande de compléter la fiche 1 pour qu'ils se fixent davantage les caractéristiques de la nouvelle. (conscientisation)
- J'attire leur attention que souvent le narrateur adopte le point de vue interne pour mieux réussir la chute et la rendre plus surprenante.
- Je leur rappelle finalement qu'il y a une stratégie pour rendre la chute surprenante et cohérente.
 - a. Elle doit être d'une ou de deux phrases.
 - b. Tu peux « oublier » un détail essentiel (de dire qu'il s'agit d'un enfant comme dans *happy meal* ou *Lucien*).
 - c. Tu peux prendre le contre-pied de l'attente logique (le lecteur pense que le personnage va faire une chose, il fait le contraire comme dans *Histoire impossible*).
 - d. Tu peux également choisir de parler d'un événement plus ou moins banal et l'exagérer (comme dans *Soupçon*, *la Chose*, *Enquête...*)
 - e. Tu peux avoir recours à des termes polysémiques.

[Avec des élèves qui ont un bon niveau, je leur demande de me déceler eux-mêmes ces stratégies à partir des nouvelles travaillées en classe ou exposées.]

Tâches

- Planification de la nouvelle
- Précision du nombre des personnages et de leur nature
- Planification générale des différentes étapes du schéma narratif

Déroulement des tâches

- Après ce remue-méninge, je distribue aux élèves la fiche 2 et je leur demande de commencer à chercher des idées sur le personnage qu'ils choisiront, le lieu, le moment de la journée, etc. je pourrais même les aider avec une liste de choix.
- Je demande par la suite aux élèves de me présenter leur plan avant de rédiger la nouvelle.
- Pour mieux cibler la tâche, je diviserai la classe en 3 groupes.
 - a. Certains auront à inventer une nouvelle en s'inspirant de la nouvelle « pourquoi écrire ? » et qui se terminera par « C'est ainsi que je suis devenu photographe ».
 - b. D'autres auront à rédiger une nouvelle portant sur un mot de la liste (le chapeau, le thé, ...)
 - c. Et enfin un autre groupe aura à écrire une nouvelle en respectant une structure bien déterminée : le 3eme paragraphe doit commencer par « une semaine plus tard », le 4eme par « Bien que », le 5eme par « C'est alors que... » et le sixième par « Tandis que » pour continuer au milieu de la phrase, par l'expression « au contraire ».

Objectivation

- Je corrige à chaque élève son travail

Evaluation formative

- Je rends à chaque élève son plan avec la grille d'évaluation (fiche 3)
- J'attire leur attention sur les points à modifier ou à corriger

Commentaires (points à améliorer pour la prochaine fois)

Fiche 1 Tableau récapitulatif

Nom de la nouvelle	Genre de la nouvelle	Nombre des personnages principaux	Nombre des personnages secondaires	Moment de l'action	Lieu(x) de l'action
Histoire impossible					
Lucien					
Happy meal					
Martien					
Loup-Garou					
Robot					

Corrigé

Nom de la nouvelle	Genre de la nouvelle	Nombre des personnages principaux	Nombre des personnages secondaires	Moment de l'action	Lieu(x) de l'action
Histoire impossible	Fantastique	(1) Narrateur	(1) La sœur	Un après-midi	Maison
Lucien	Réaliste	(1) Lucien	(1) La sage femme	La nuit	Embryon
Happy meal	Réaliste	(2) Valentine Son père	X	Après-midi	Restaurant
Martien	Réaliste	(1) Félicien	2 Les parents	Au cours de la journée	Grenier
Loup-Garou	Fantastique	(2) Antoine Le professeur	Les élèves	Le matin	Classe
Robot	Réaliste/ science-fiction	(1) Narrateur	X	Après midi (6h)	Chambre

Fiche 2 : Mon plan

1. Situation initiale

- Ma nouvelle racontera une histoire:

- Réaliste
- fantastique
- policière
- de science-fiction

a. Personnages

- Mon personnage principal sera:

- Narrateur (je)
- Enfant (garçon)
- Enfant (fille)
- Un homme
- Une femme
- Un objet (précise-le)

- Mon personnage s'appellera/ ou sera
- Mon ou mes personnage(s) secondaire(s) sera ou seront :

- Enfant (garçon)
- Enfant (fille)
- Un homme
- Une femme
- Un objet (précise-le)

b. Le temps

- Mon histoire se passera :

- A l'aube
- Au lever du soleil
- A la pointe du jour
- Dans la matinée
- En plein jour
- Dans l'après-midi
-

- Au déclin du jour
- A la nuit tombante
- Dans les ténèbres de la nuit
- Une nuit sans lune
- Autre : précise-le

c. Le lieu

- Le lieu où se passera l'action sera

- Un parc
- Un collège
- Un musée
- Un centre-ville
- Un garage
- Une ferme
- Une planète
- Au bord de la mer/rivière
- Un souterrain
- Une grotte
- Autre : (précise-le)

2. Élément déclencheur

- Quel événement changera l'ordre établi ?

3. Péripéties

- Mes péripéties seront dans l'ordre suivant :

- a) _____
- b) _____
- c) _____

4. Situation finale

- La chute de ma nouvelle sera :

Fiche 3

Nom et prénom.....

Grille d'évaluation du plan de la nouvelle.

		TB	B	A améliorer
Contenu	J'ai inséré les éléments obligatoires (indices de temps, personnages, intrigue)			
Organisation du texte	J'ai tenu compte du schéma narratif			
Cohérence	Mon histoire est cohérente.			
Unités lexicales et grammaticales	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai utilisé un vocabulaire précis, varié, en rapport avec le genre (nouvelle) 			
	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai construit des phrases correctes et complètes 			

Remarques générales à donner

Activité 2 : je rédige mon brouillon

Matériel

Fiche 1 : Le plan

Fiche 2 : La grille d'évaluation (complétée par le professeur)

Préparation à l'apprentissage

- Je demande aux élèves de me dire c'est quoi « faire un brouillon ».
- A partir de leur réponse, je leur précise ce qu'est faire un brouillon (pourquoi faire un brouillon, comment le faire, etc)

Tâche

- Rédiger le brouillon de la nouvelle

Déroulement de la tâche

- Je travaille avec les élèves chaque étape à part :

Par exemple, pour la situation initiale :

- Je demande aux élèves de me préciser le temps verbal à utiliser.
- Je leur demande de se référer aux fiches de planification et d'évaluation pour rédiger une situation initiale rapide qui fasse démarrer l'action.
- Les élèves relisent les fiches, prennent en compte les remarques données et écrivent la situation initiale.
- Les élèves vérifient par la suite la construction de la phrase, les signes de ponctuation utilisés, etc
- J'assiste les élèves en difficulté.

Pour l'élément déclencheur :

- Les élèves introduisent l'élément déclencheur par un adverbe
- Les élèves vérifient le choix du temps verbal utilisé.
- Suite à ce travail, je demande aux élèves de rédiger la nouvelle en respectant les signes de ponctuation, en corrigeant certaines phrases, en enchainant les idées par les connecteurs adéquats.
- Je leur demande de choisir un titre accrocheur à la nouvelle.

- Je demande aux élèves de saisir leur nouvelle sur ordinateur et de respecter la mise en page.

Objectivation

Je discute avec les élèves les points suivants :

- Le plan t'a aidé à rédiger la nouvelle ?
- Tu as été capable d'enrichir le premier brouillon ?
- Tu as été capable de corriger les fautes d'orthographe et d'accord ?
- Qu'est-ce que tu as trouvé difficile dans la rédaction de la nouvelle ?

Réinvestissement

- Je fais comprendre aux élèves que la rédaction de n'importe quel genre de production devient plus facile quand on fait un plan.
- Je leur rappelle que cette démarche est à suivre en arabe et en français à chaque fois qu'ils auront à produire un texte

Evaluation sommative

Le produit final sera évalué selon la grille d'évaluation 2 (fiche 3)

Commentaires (points à améliorer pour la prochaine fois)

Fiche 2

Nom et prénom.....

Grille d'évaluation de la nouvelle⁹

		/20
Contenu	<ul style="list-style-type: none">• J'ai choisi un titre accrocheur• J'ai inséré les éléments obligatoires (indices de temps, personnages, intrigue)	
Organisation du texte	<ul style="list-style-type: none">• J'ai tenu compte du schéma narratif	
Cohérence	<ul style="list-style-type: none">• Mon histoire est cohérente.• J'ai bien choisi les mots d'enchaînement.• J'ai respecté le système des temps verbaux dans le récit.• J'ai évité les répétitions par des substituts adéquats (pronoms, déterminants..) en veillant à ne pas créer de confusions.	
Unités lexicales et grammaticales	<ul style="list-style-type: none">• J'ai utilisé un vocabulaire précis, varié, en rapport avec le genre (nouvelle)• J'ai construit des phrases correctes et complètes	
Aspect matériel du texte	<ul style="list-style-type: none">• J'ai ponctué correctement les phrases (majuscules, signes de ponctuation)• J'ai divisé mon texte en paragraphes.• J'ai vérifié l'orthographe du texte à l'aide des outils appropriés.	

⁹ Grille largement inspirée du site www.enseignons.be/upload.

Textes à proposer aux élèves

(Niveau faible)

Texte 1 : Soupçon (Bernard Friot)

J'ai tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès que je l'ai vu, il avait sauté sur mon lit et il se léchait les babines d'une manière qui m'a semblé bizarre. Je ne saurais expliquer pourquoi mais ça me semblait bizarre. Je l'ai regardé attentivement, et lui me fixait avec ses yeux de chat incapables de dire la vérité.

Bêtement, je lui ai demandé :

- Qu'est-ce que tu as fait ?

Mais lui, il s'est étiré et a sorti ses griffes, comme il fait toujours avant de se rouler en boule pour dormir.

Inquiet, je me suis levé et je suis allé voir le poisson rouge dans le salon. Il tournait paisiblement dans son bocal, aussi inintéressant que d'habitude. Cela ne m'a pas rassuré, bien au contraire. J'ai pensé à ma souris blanche. J'ai essayé de ne pas m'affoler, de ne pas courir jusqu'au cagibi où je l'ai installée. La porte était fermée. J'ai vérifié cependant si tout était en ordre. Oui, elle grignotait un morceau de pain rassis, bien à l'abri dans son panier d'osier.

J'aurais dû être soulagé. Mais en regagnant ma chambre, j'ai vu que la porte du balcon était entrouverte. J'ai poussé un cri et mes mains se sont mises à trembler. Malgré moi, j'imaginai le spectacle atroce qui m'attendait. Mécaniquement, à la façon d'un automate, je me suis avancé et j'ai ouvert complètement la porte vitrée du balcon. J'ai levé les yeux vers la cage du canari suspendu au plafond par un crochet. Etonné, le canari m'a regardé en penchant la tête d'un côté, puis de l'autre. Et moi j'étais tellement hébété qu'il m'a fallu un long moment avant de comprendre qu'il ne lui était rien arrivé, qu'il ne lui manquait pas une plume.

Je suis retourné dans ma chambre et j'allais me rasseoir à mon bureau lorsque j'ai vu le chat soulever une paupière et épier mes mouvements. Il se moquait ouvertement de moi. Alors, j'ai eu un doute. Un doute horrible. Je me suis précipité dans la cuisine et j'ai hurlé quand j'ai vu...

Le monstre, il a osé ! Il a dévoré...

Je me suis laissé tomber sur un tabouret, épouvanté, complètement anéanti. Sans y croire, je fixais la table et l'assiette retournée.

... il a dévoré mon gâteau au chocolat !

Texte 2 : La chose (Bernard Friot)

Je me suis réveillé, le cœur battant et les mains moites. La chose était là, sous mon lit, vivante et dangereuse. Je me suis dit : « Surtout ne bouge pas ! Il ne faut pas qu'elle sache que tu es réveillé. » Je la sentais gonfler, s'enfler et étirer l'un après l'autre ses tentacules innombrables. Elle ouvrait la gueule, maintenant, et déployait ses antennes. C'était l'heure où elle guettait sa proie. Raide, les bras collés au corps, je retenais ma respiration en pensant : « Il faut tenir cinq minutes. Dans cinq minutes, elle s'assoupira et le danger sera passé. » Je comptais les secondes dans ma tête, interminablement. A un moment, j'ai cru sentir le lit bouger. J'ai failli crier. Qu'est-ce qu'il lui prend ? Que va-t-elle faire ? Jamais elle n'est sortie de dessous le lit. J'ai senti sur ma main un léger frisson, comme une caresse très lente. Et puis, plus rien. J'ai continué à compter, en m'efforçant de ne penser qu'aux nombres qui défilaient dans ma tête : cinquante et un, cinquante-deux, cinquante-trois... J'ai laissé passer bien plus de cinq minutes. Je me suis remis enfin à respirer normalement, à me détendre un petit peu. Mais mon cœur battait toujours très fort. Il résonnait partout en moi, jusque dans la paume de mes mains. Je me répétais : « N'aie plus peur. La chose a repris sa forme naturelle. Son heure est passée.

Mais, cette nuit-là, la peur ne voulait pas me lâcher. Elle s'accrochait à moi, elle me serrait le cou. Une question, toujours la même, roulait dans ma tête : Qui est la chose ? La chose qui, chaque nuit, gonfle et s'enfle sous mon lit et s'étire à l'affût d'une proie. Et puis reprend sa forme naturelle après quelques minutes.

J'ai compté jusqu'à dix en déplaçant lentement ma main droite vers la lampe de chevet. A dix, j'ai allumé et j'ai sauté sur le tapis, le plus loin possible. Et qu'est-ce que j'ai vu sous mon lit ? Mes pantoufles ! Mes bonnes vieilles pantoufles que je traîne aux pieds depuis près de deux ans. Elles me sont trop petites, déjà, et percées en plusieurs endroits. J'étais vraiment déçu. Et un peu triste. Je me suis dit : « Alors, on ne peut plus avoir confiance en rien ? Il faut se méfier de tout, même des objets les plus familiers ? » J'ai regardé longtemps les pantoufles. Elles avaient l'air complètement inoffensives, mais je ne m'y suis pas laissé prendre. Avec beaucoup de précaution, je les ai enveloppées dans du papier journal et j'ai soigneusement ficelé le paquet. Et j'ai jeté le tout dans la chaudière.

(Niveau moyen)

Texte 3 : Enquête (Bernard Friot)

Ma grand-mère est détective amateur. À force de lire des romans policiers et d'étudier les méthodes de Sherlock Holmes, d'Hercule Poirot ou du commissaire Maigret, elle a fini par se dire : « Pourquoi pas moi ? » Depuis, elle mène ses propres enquêtes, et elle trouve toujours la solution de l'énigme.

J'ai décidé de marcher sur ses traces et, l'autre jour, je lui ai demandé de me prendre comme apprenti détective.

– D'accord, a-t-elle dit, tu seras mon assistant. Dès qu'un nouveau cas se présente, je fais appel à toi.

Eh bien, aujourd'hui même, j'ai pu suivre mamie et observer sa méthode. En plus, c'était pratique, ça s'est passé chez nous. C'est maman qui a découvert le crime : la crème au chocolat qu'elle avait préparée pour ce soir avait été (largement) entamée, et il en restait à peine la moitié. Mamie s'est mise sans tarder au travail.

Pour commencer, elle a enfilé un imperméable et s'est coiffée d'un chapeau mou. Et ainsi attifée, elle a interrogé la victime.

– À quelle heure avez-vous découvert le vol ? a-t-elle demandé à maman.

– À trois heures et demie, quand j'ai voulu prendre un yaourt.

– Et à quelle heure aviez-vous mis la crème au frigidaire ?

– Vers dix heures ce matin, a répondu maman.

– Bien, a conclu mamie, nous pouvons donc en déduire que le malfaiteur a opéré entre dix heures et quinze heures trente. Et maintenant, transportons-nous sur les lieux du crime à la recherche d'indices.

Tout d'abord, elle voulait relever des empreintes digitales sur la jatte de crème, mais j'ai réussi à l'en empêcher : je ne voulais pas qu'elle gâche ce qui restait de crème au chocolat !

Ensuite, elle a tenté de repérer sur le carrelage les traces de pas du voleur. Mais la cuisine n'avait pas été nettoyée depuis une semaine, de sorte que le sol était noirci de plus d'empreintes qu'un hall de gare.

– Ça ne fait rien, m'a dit mamie, on va établir l'emploi du temps des suspects et, crois-moi, je finirai bien par mettre la main sur celui qui a fait le coup !

Elle a dit cela sur un ton si féroce que j'en ai eu froid dans le dos. Elle a donc fait comparaître les « suspects », c'est-à-dire mon père et ma sœur, les seules personnes à avoir libre accès à la cuisine, en dehors de maman et moi. Anne, ma petite sœur, avait un solide alibi : elle était en excursion avec son club de danse et pouvait fournir une bonne trentaine de témoins.

L'interrogatoire de papa a été nettement plus intéressant. Il a d'abord prétendu avoir passé toute la journée au bureau. Mais quand mamie a saisi le téléphone pour appeler sa secrétaire, il a avoué qu'il avait annulé deux rendez-vous avec des clients pour aller pêcher avec son copain Marc. Il avait l'air d'un gamin pris en faute !

La plus ennuyée, cependant, c'était mamie : si tous ses suspects avaient un alibi, l'affaire se compliquait ! Mais elle n'avait pas dit son dernier mot.

– Suis-moi, m'a-t-elle ordonné, on va résoudre ce petit problème.

Nous sommes montés dans sa chambre. Là, elle a bourré une pipe et s'est mise à fumer en toussant à fendre l'âme.

– Maintenant, il faut réfléchir ; la solution est là ! a-t-elle proclamé en se frappant le crâne.

Moi, je n'ai rien dit. Je l'ai regardée réfléchir. Tout à coup, elle s'est levée d'un bond et s'est précipitée au salon. Et elle a pointé le doigt sur maman en criant :

– J'ai trouvé, c'est toi qui as mangé la crème au chocolat ! Oh, c'était bien joué : le coupable se faisant passer pour la victime, très fort, vraiment très fort ! Mais tu n'avais pas compté sur mon flair, hein ?

Hou ! là, là ! le drame que ça a déclenché ! Maman a traité mamie de « Sherlock Holmes à la noix » et de « commissaire d'opérette ». Finalement, mamie a dû s'excuser. Mais c'est surtout vis-à-vis de moi qu'elle était gênée : elle échouait lamentablement le jour même où elle voulait m'initier à sa méthode ! Je lui ai dit qu'elle ne devait pas s'en faire, que c'était très bien comme ça.

Et c'est vrai, c'est très bien comme ça. Car le coupable, le voleur de crème au chocolat, je le connais, moi.

C'est moi.

Texte 4 : Pourquoi écrire? (Paul Auster)

J'avais huit ans. A ce moment de ma vie, rien ne me paraissait plus important que le base-ball. Mon équipe, c'était les New York Giants, et je suivais avec toute la dévotion d'un vrai croyant les exploits de ces hommes coiffés de noir et orange. Aujourd'hui, quand je repense à cette équipe qui n'existe plus et jouait dans un stade qui n'existe plus, je peux encore aligner les noms de presque tous les joueurs inscrits au rôle. Alvin Dark, Whitey Lockman, Don Mueller, Jhonny Antonelli, Monte Irvin, Hoyt Wilhelem. Mais aucun ne me semblait plus grand, plus parfait, plus digne d'adoration que Willie Mays, l'incandescent " Say-Hey_Kid".

Ce printemps-là, on m'a emmené à mon premier match de grande ligue. Des amis de mes parents avaient une loge aux Polo Grounds, et un soir de mai nous sommes allés en groupe voir les Giants jouer contre les Milwaukee Braves. Je ne sais plus qui a gagné, je ne me souviens pas d'un seul détail du jeu, mais je me rappelle qu'après la fin du match mes parents et leurs amis sont restés assis à discuter jusqu' à ce que tous les autres spectateurs soient partis. Ils ont tant tardé que pour gagner la sortie du champ extérieur, la seule qui fût encore ouverte, nous avons dû traverser le polygone. Il se trouve que cette sortie était située juste au-dessous du vestiaire des joueurs.

Nous étions presque arrivés au mur quand j'ai aperçu Willie Mays. Il n'y avait aucun doute, c'était lui. C'était Willie Mays, qui avait déjà changé de tenue et se tenait là, en vêtements civils à quelques pas de moi. J'ai forcé mes jambes à marcher vers lui et alors, prenant mon courage à deux mains, j'ai obligé ma bouche à articuler quelques mots: M.Mays, ai-je dit, pourrais-je avoir un autographe, s'il vous plait?

Il avait tout au plus vingt-quatre ans, et pourtant j'aurais été incapable de prononcer son prénom. Sa réaction à ma question fut brusque mais aimable. Bien sûr, fiston, bien sûr, dit-il. T'as un crayon? Il était si plein de vie, je m'en souviens, si débordant d'énergie juvénile, qu'il n'arrêtait pas de sautiller en me parlant.

Je n'avais pas de crayon, et j'ai donc demandé à mon père si je pouvais lui emprunter le sien. Il n'en avait pas non plus. Et ma mère non plus. Ni, en définitive, aucun des autres adultes.

Et le grand Willie Mays nous regardait en silence. Quand il fut évident que personne dans notre groupe n'avait de quoi écrire, il se tourna vers moi avec un haussement d'épaules. Désolé, fiston, dit-il. Pas de crayon, pas d'autographe. Il sortit du stade et s'éloigna dans la nuit.

Je ne voulais pas pleurer, mais les larmes se mirent à m'inonder les joues et je ne pouvais rien pour les arrêter. Pis encore, j'ai pleuré pendant tout le trajet en voiture jusqu'à la maison. Oui, la déception m'écrasait, mais aussi je me sentais furieux contre moi-même à cause de mon incapacité à maîtriser ces larmes. Je n'étais plus un bébé. J'avais huit ans, et un garçon de mon âge n'aurait pas dû pleurer pour une chose pareille. Non seulement, je n'avais pas l'autographe de Willie Mays, mais je n'avais rien d'autre. La vie m'avait mis à l'épreuve, et je m'étais trouvé déficient à tous égards.

Depuis ce soir-là, j'ai toujours eu un crayon sur moi, où que j'aille. J'ai pris l'habitude de ne jamais sortir de chez moi sans m'assurer que j'avais un crayon en poche. Non parce que j'avais idée de ce que je ferais avec ce crayon, mais parce que je ne voulais plus être pris au dépourvu. Je m'étais laissé prendre une fois, et n'étais pas prêt à laisser ça se reproduire.

Si les années m'ont appris une chose, c'est ceci: du moment qu'on a un crayon dans sa poche, il ya de fortes chances pour qu'un jour ou l'autre on soit tenté de s'en servir.

Et je le dis volontiers à mes enfants, c'est comme ça que je suis devenu écrivain.

Paul Auster, « Pourquoi écrire ? », in *Le diable par la queue*, 1995.

Texte 5 :

Pauvre petit garçon ! (1967)

Comme d'habitude, Mme Klara emmena son petit garçon, cinq ans, au jardin public, au bord du fleuve... On ne pouvait pas dire... de cet enfant qu'il était beau, au contraire, il était plutôt pitoyable même, maigrichon, ... presque vert, au point que ses camarades de jeu, pour se moquer de lui, l'appelaient Laitue ...

Ce jour-là, le bambin surnommé Laitue avait un fusil tout neuf qui tirait même de petites cartouches, inoffensives bien sûr, mais c'était quand même un fusil ! Il ne se mit pas à jouer avec les autres enfants car d'ordinaire ils le tracassaient, alors il préférait rester tout seul dans son coin, même sans jouer. ... Quand les autres gamins passaient devant lui, Dolfi épaulait son fusil et faisait semblant de tirer, mais son animosité, c'était plutôt une invitation, comme s'il avait voulu leur dire :

« Tiens tu vois, moi aussi aujourd'hui j'ai un fusil. Pourquoi est-ce que vous ne me demandez pas de jouer avec vous ? »

Les autres enfants ... remarquèrent bien le nouveau fusil de Dolfi... L'un d'eux dit :

« Hé ! Vous autres ! Vous avez vu la Laitue, le fusil qu'il a aujourd'hui ? »

Un autre dit :

« La Laitue a apporté son fusil seulement pour nous le faire voir et nous faire bisquer mais il ne jouera pas avec nous. D'ailleurs il ne sait même pas jouer tout seul. La Laitue est un cochon. Et puis son fusil, c'est de la camelote !

— Il ne joue pas parce qu'il a peur de nous, dit un troisième. »

Et celui qui avait parlé avant :

« Peut-être, mais n'empêche que c'est dégoûtant ! »

Mme Klara était assise sur un banc, occupée à tricoter... Son petit garçon était assis, bêtement désœuvré, à côté d'elle, il n'osait pas se risquer dans l'allée avec son fusil et il le manipulait avec maladresse... « Allons, Dolfi, va jouer, l'encourageait Mme Klara, sans lever les yeux de son travail.

— Jouer avec qui ?

— Mais avec les autres petits garçons, voyons ! Vous êtes tous amis, non ?

— Non, on n'est pas amis, disait Dolfi. Quand je vais jouer ils se moquent de moi.

— Tu dis cela parce qu'ils t'appellent Laitue ?

— Je veux pas qu'ils m'appellent Laitue !

— Pourtant moi je trouve que c'est un joli nom. A ta place, je ne me fâcherais pas pour si peu. »

Mais lui, obstiné :

« Je veux pas qu'on m'appelle Laitue ! »

Les autres enfants jouaient habituellement à la guerre et ce jour-là aussi. Dolfi avait tenté une fois de se joindre à eux, mais aussitôt ils l'avaient appelé Laitue et s'étaient mis à rire. Ils étaient presque tous blonds, lui au contraire était brun, avec une petite mèche qui lui tombait sur le front en virgule... Les autres couraient et sautaient comme des lapins,

lui, avec sa meilleure volonté, ne réussissait pas à les suivre... Ils étaient forts et lui faible.

Mais cette fois lui aussi était venu avec un fusil.

C'est alors qu'après avoir tenu conciliabule les autres garçons s'approchèrent :

« Tu as un beau fusil, dit Max, le fils de l'ingénieur Weiss. Fais voir. »

Dolfi sans le lâcher laissa l'autre l'examiner.

« Pas mal », reconnut Max avec l'autorité d'un expert.

... Dolfi en fut très flatté.

« Avec ce fusil, toi aussi tu peux faire la guerre, dit Walter en baissant les paupières avec condescendance.

— Mais oui, avec ce fusil, tu peux être capitaine » dit un troisième.

Et Dolfi les regardait émerveillé. Ils ne l'avaient pas encore appelé Laitue. Il commença à s'enhardir.

Alors ils lui expliquèrent comment ils allaient faire la guerre ce jour-là. Il y avait l'armée du général Max qui occupait la montagne et il y avait l'armée du général Walter qui tenterait de forcer le passage. .. Dolfi fut affecté à l'armée de Walter avec le grade de capitaine. Et puis les deux formations se séparèrent, chacune allant préparer en secret ses propres plans de bataille.

Pour la première fois, Dolfi se vit prendre au sérieux par les autres garçons. Walter lui confia une mission de grande responsabilité : il commanderait l'avant-garde. Ils...l'expédièrent en tête de l'armée, avec l'ordre de sonder le passage. Walter et les autres lui souriaient avec gentillesse. D'une façon presque excessive.

Alors Dolfi se dirigea vers la petite allée... .

« Hé ! Capitaine Dolfi, pars immédiatement à l'attaque, les autres n'ont sûrement pas encore eu le temps d'arriver, ordonna Walter sur un ton confidentiel. Aussitôt que tu es arrivé en bas, nous accourons et nous y soutenons leur assaut. Mais toi, cours, cours le plus vite que tu peux, on ne sait jamais... »

Dolfi se retourna pour le regarder. Il remarqua que tant Walter que ses autres compagnons d'armes avaient un étrange sourire. Il eut un instant d'hésitation.

« Qu'est-ce qu'il y a ? demanda-t-il.

— Allons, capitaine, à l'attaque ! » intima le général.

... Dolfi ... serra fièrement son ridicule petit fusil et se sentit appelé par la gloire.

« A l'attaque, les enfants ! » cria-t-il, comme il n'aurait jamais eu le courage de le faire dans des conditions normales.

Et il se jeta en courant dans la petite allée en pente.

Au même moment un éclat de rire sauvage éclata derrière lui. Mais il n'eut pas le temps de se retourner. Il était déjà lancé et d'un seul coup, il sentit son pied retenu. A dix centimètres du sol, ils avaient tendu une ficelle.

Il s'étala de tout son long par terre, se cognant douloureusement le nez. Le fusil lui échappa des mains. ... Il essaya de se relever mais les ennemis débouchèrent des

buissons et le bombardèrent de terrifiantes balles d'argile pétrie avec de l'eau. Un de ces projectiles le frappa en plein sur l'oreille le faisant trébucher de nouveau. Alors ils sautèrent tous sur lui et le piétinèrent. Même Walter, son général, même ses compagnons d'armes !

« Tiens ! Attrape, capitaine Laitue. »

Enfin il sentit que les autres s'enfuyaient... Secoué par des sanglots désespérés il chercha tout autour de lui son fusil. Il le ramassa. Ce n'était plus qu'un tronçon de métal tordu...

Avec cette douloureuse relique à la main, saignant du nez, les genoux couronnés, couvert de terre de la tête aux pieds, il alla retrouver sa maman dans l'allée.

« Mon Dieu ! Dolfi, qu'est-ce que tu as fait ? »

Elle ne lui demandait pas ce que les autres lui avaient fait mais ce qu'il avait fait, lui. Instinctif dépit de la brave ménagère qui voit un vêtement complètement perdu. Mais il y avait aussi l'humiliation de la mère : quel pauvre homme deviendrait ce malheureux bambin ? Quelle misérable destinée l'attendait ? Pourquoi n'avait-elle pas mis au monde, elle aussi, un de ces garçons blonds et robustes qui couraient dans le jardin ? Pourquoi Dolfi restait-il si rachitique ? Pourquoi était-il toujours si pâle ? Pourquoi était-il si peu sympathique aux autres ? ... Elle essaya d'imaginer son fils dans quinze, vingt ans. Elle aurait aimé se le représenter en uniforme, à la tête d'un escadron de cavalerie, ou donnant le bras à une superbe jeune fille, ou patron d'une belle boutique... Mais elle n'y arrivait pas. ... Il serait toujours un pauvre diable, vaincu par la vie.

« Oh ! le pauvre petit ! » s'apitoya une jeune femme élégante qui parlait avec Mme Klara.

Et secouant la tête, elle caressa le visage défait de Dolfi.

Le garçon leva les yeux, reconnaissant, il essaya de sourire, et une sorte de lumière éclaira un bref instant son visage pâle. Pendant un instant — et ce fut la dernière fois — il fut un petit garçon doux, tendre et malheureux, qui ne comprenait pas et demandait au monde environnant un peu de bonté.

Mais ce ne fut qu'un instant.

« Allons, Dolfi, viens te changer ! » fit la mère en colère, et elle le traîna énergiquement à la maison.

Alors le bambin se remit à sangloter à cœur fendre, son visage devint subitement laid, un rictus dur lui plissa la bouche.

« Oh ! Ces enfants ! Quelles histoires ils font pour un rien ! s'exclama l'autre dame agacée en les quittant. Allons, au revoir, madame Hitler ! »

Texte 6 : Le sucre (Jean Audouin)

Ils n'étaient plus que deux dans cet antre obscur : les autres avaient été victimes de la malédiction qui frappait cette malheureuse race. Parfois, les dieux se fâchaient et, alors, c'était terrible. Les ténèbres laissaient la place à une lumière surgie de l'au-delà. Les êtres

supérieurs choisissaient leurs victimes, les emportaient vers l'enfer et, quelquefois même, rejetaient des corps déchiquetés et disloqués. Après, les ténèbres surgissaient à nouveau, et la paix revenait enfin, pendant quelque temps. Cette nuit là, les deux amoureux regardaient le ciel, en l'implorant de périr ensemble dans les flammes de l'enfer. Une nouvelle fois, la voûte céleste s'ouvrit et la lumière frappa le couple de survivants. A leur grand bonheur, ils furent tous deux soulevés de terre. Ils n'éprouvaient plus la moindre peur désormais, puisqu'ils allaient mourir en même temps, être unis durant l'éternité. Tout se passa très vite : ils furent précipités dans le cratère fumant et la lave brûlante ne tarda pas à dissoudre leurs pauvres corps. Les deux corps et les deux âmes s'étaient confondus, à tout jamais.

Il ne restait plus, au fond de la tasse vide, que quelques infimes morceaux de sucre. Une voix s'éleva : "Il faudra penser à acheter une nouvelle boîte de sucres, je viens de finir les deux morceaux qui restaient."

Texte 7 : Cauchemar en jaune (Frederic Brown)

Il fut tiré du sommeil par la sonnerie du réveil, mais resta couché un bon moment après l'avoir fait taire, à repasser une dernière fois les plans qu'il avait établis pour une escroquerie dans la journée et un assassinat le soir.

Il n'avait négligé aucun détail, c'était une simple récapitulation finale. A vingt heures quarante-six, il serait libre, dans tous les sens du mot. Il avait fixé le moment parce que c'était son quarantième anniversaire et que c'était l'heure exacte où il était né. Sa mère, passionnée d'astrologie, lui avait souvent rappelé la minute précise de sa naissance. Lui-même n'était pas superstitieux, mais cela flattait son sens de l'humour de commencer sa vie nouvelle à quarante ans, à une minute près.

De toute façon, le temps travaillait contre lui. Homme de loi spécialisé dans les affaires immobilières, il voyait de très grosses sommes passer entre ses mains : une partie de ces sommes y restait. Un an auparavant, il avait "emprunté" cinq mille dollars, pour les placer dans une affaire sûre, qui allait doubler ou tripler la mise, mais où il en perdit la totalité. Il "emprunta" un nouveau capital, pour diverses spéculations, et pour rattraper sa perte initiale. Il avait maintenant environ trente mille dollars de retard, le trou ne pouvait être guère dissimulé désormais plus de quelques mois et il n'y avait pas le moindre espoir de le combler en si peu de temps. Il avait donc résolu de réaliser le maximum en argent liquide sans éveiller les soupçons, en vendant diverses propriétés. Dans l'après-midi, il disposerait de plus de cent mille dollars, plus qu'il ne lui en fallait jusqu'à la fin de ses jours.

Et jamais, il ne serait pris. Son départ, sa destination, sa nouvelle identité, tout était prévu et figé, il n'avait négligé aucun détail. Il y travaillait depuis des mois.

Sa décision de tuer sa femme, il l'avait prise un peu après coup. Le mobile était simple : il la détestait. Mais c'est seulement après avoir pris la résolution de ne jamais aller en prison, de se suicider s'il était pris, que l'idée lui était venue : puisque de toute façon il mourrait s'il était pris, il n'avait rien à perdre en laissant derrière lui une femme morte au lieu d'une femme en vie.

Il avait eu beaucoup de mal à ne pas éclater de rire devant l'opportunité du cadeau d'anniversaire qu'elle lui avait fait (la veille, avec vingt-quatre heures d'avance) : une belle valise neuve. Elle l'avait aussi amené à accepter de fêter son anniversaire en allant dîner en ville, à sept heures. Elle ne se doutait pas de ce qu'il avait préparé pour continuer la soirée de fête. Il la ramènerait à la maison avant vingt heures quarante-six et satisferait ainsi son goût pour les choses bien faites en se rendant veuf à la minute précise. Il y avait aussi un avantage pratique à la laisser morte : s'il l'abandonnait vivante et endormie, elle comprendrait ce qui s'était passé et alerterait la police en constatant, au matin, qu'il était parti. S'il la laissait morte, le cadavre ne serait pas trouvé avant deux ou peut-être trois jours, ce qui lui assurerait une avance bien plus confortable.

A son bureau, tout se passa à merveille ; quand l'heure fut venue d'aller retrouver sa femme, tout était paré. Mais elle traîna devant les cocktails et traîna encore au restaurant ; il en vint à se demander avec inquiétude s'il arriverait à la ramener à la maison avant vingt heures quarante-six. C'était ridicule, il le savait bien, mais il avait fini par attacher une grande importance au fait qu'il voulait être libre à ce moment-là et non une minute avant ou une minute après. Il gardait l'œil sur sa montre.

Attendre d'être entrés dans la maison l'aurait mis en retard de trente secondes. Mais sur le porche, dans l'obscurité, il n'y avait aucun danger ; il ne risquait rien, pas plus qu'à l'intérieur de la maison. Il abattit la matraque de toutes ses forces, pendant qu'elle attendait qu'il sorte sa clé pour ouvrir la porte. Il la rattrapa avant qu'elle ne tombe et parvint à la maintenir debout, tout en ouvrant la porte de l'autre main et en la refermant de l'intérieur.

Il posa alors le doigt sur l'interrupteur et une lumière jaunâtre envahit la pièce. Avant qu'ils aient pu voir que sa femme était morte et qu'il maintenait le cadavre d'un bras, tous les invités à la soirée d'anniversaire hurlèrent d'une seule voix : « Surprise ! »

(Niveau avancé)

Texte 8 : La sentinelle, Frédéric Brown

Il était trempé et tout boueux, il avait faim et il était gelé, et il était à cinquante mille années-lumière de chez lui.

La lumière venait d'un étrange soleil jaune, et la pesanteur double de celle qui lui était coutumière, lui rendait pénible le moindre mouvement.

Il se leva pourtant et inspecta les alentours.

Depuis quelques dizaines de milliers d'années, la guerre sévissait dans cette partie de l'univers, figée en guerre de position. Les pilotes et leurs astronefs avaient quitté la place et seuls les fantassins occupaient le terrain. *Depuis des milliers d'années, tous les jours, il occupait ce terrain.* Cette saloperie de planète d'une étoile devenait un sol sacré, un sol à défendre puisque les Autres y étaient aussi.

Les Autres, c'est à dire la seule race douée de raison de la galaxie... des êtres monstrueux, ces Autres, cruels, hideux, ignobles.

Il était trempé et boueux, il avait faim et il était gelé. Mais les Autres étaient en train de tenter une manœuvre d'infiltration et la moindre position tenue par une sentinelle devenait un élément vital du dispositif d'ensemble.

Il restait donc en alerte le doigt sur la détente.

A cinquante mille années-lumière de chez lui, il faisait la guerre dans un monde étranger, en se demandant s'il reverrait jamais son foyer. C'est alors qu'il vit l'autre approcher de lui, en rampant. Il tira une rafale. L'Autre fit un bruit affreux et étrange, s'immobilisa et mourut. Il frissonna en entendant ce râle, et la vue de l'autre le fit frissonner encore plus. On devait pourtant en prendre l'habitude, à force d'en voir - mais jamais il n'y était arrivé. C'étaient des êtres vraiment répugnants, avec deux bras seulement et deux jambes, et une peau d'un blanc écœurant nue et sans écailles.

Texte 9 : Cruelle énigme (Alphonse Allais)

Chaque soir, quand j'ai manqué le dernier train pour Maisons-Laffitte (et Dieu sait si cette aventure m'arrive plus souvent qu'à mon tour), je vais dormir en un pied-à-terre que j'ai à Paris.

.../...

Mon pied-à-terre, j'aime mieux vous le dire tout de suite, est une simple chambre portant le numéro 80 et sise en l'hôtel des Trois-Hémisphères, rue des Victimes. Très propre et parfaitement tenu, cet établissement se recommande aux personnes seules, aux familles de passage à Paris, ou à celles qui, y résidant, sont dénuées de meubles.

Sous un aspect grognon et rébarbatif, le patron, M. Stéphany, cache un cœur d'or. La patronne est la plus accorte hôtelière du royaume et la plus joyeuse. Et puis, il y a souvent, dans le bureau, une dame qui s'appelle Marie et qui est très gentille. (Elle a été un peu souffrante ces jours-ci, mais elle va tout à fait mieux maintenant, je vous remercie.)

L'hôtel des Trois-Hémisphères a cela de bon qu'il est international, cosmopolite et même polyglotte. C'est depuis que j'y habite que je commence à croire à la géographie, car jusqu'à présent - dois-je l'avouer ? - la géographie m'avait paru de la belle blague.

.../...

J'ai dit plus haut que ma chambre porte le numéro 80. Elle est donc voisine du 81. Depuis quelques jours, le 81 était vacant.

Un soir, en rentrant, je constatai que, de nouveau, j'avais un voisin, ou plutôt une voisine. Ma voisine était-elle jolie ? Je l'ignorais, mais ce que je pouvais affirmer, c'est qu'elle chantait adorablement. (Les cloisons de l'hôtel sont composées, je crois, de simple pelure d'oignon.)

Elle devait être jeune, car le timbre de sa voix était d'une fraîcheur délicieuse, avec quelque chose, dans les notes graves, d'étrange et de profondément troublant. Ce qu'elle chantait, c'était une simple et vieille mélodie américaine, comme il en est de si exquises.

Bientôt la chanson prit fin et une voix d'homme se fit entendre.

- Bravo ! miss Ellen, vous chantez à ravir, et vous m'avez causé le plus vif plaisir... Et vous, maître Sem, n'allez-vous pas nous dire une chanson de votre pays ?

Une grosse voix enrouée répondit en patois négro-américain :

- Si ça peut vous faire plaisir, monsieur George.

Et le vieux nègre (car, évidemment, c'était un vieux nègre) entonna une burlesque chanson dont il accompagnait le refrain en dansant la gigue, à la grande joie d'une petite fille qui jetait de perçants éclats de rire.

- A votre tour, Doddy, fit l'homme, dites-nous une de ces belles fables que vous dites si bien.

Et la petite Doddy récita une belle fable sur un rythme si précipité, que je ne pus en saisir que de vagues bribes.

- C'est très joli, reprit l'homme ; comme vous avez été bien gentille, je vais vous jouer un petit air de guitare, après quoi nous ferons tous un beau dodo.

L'homme me charma avec sa guitare. A mon gré, il s'arrêta trop tôt, et la chambre voisine tomba dans le silence le plus absolu.

- Comment, me disais-je, stupéfait, ils vont passer la nuit tous les quatre dans cette petite chambre ?

Et je cherchais à me figurer leur installation. Miss Ellen couche avec George.

On a improvisé un lit à la petite Doddy, et Sem s'est étendu sur le parquet. (Les vieux nègres en ont vu bien d'autres !)

Ellen ! Quelle jolie voix, tout de même ! Et je m'endormis, la tête pleine d'Ellen.

Le lendemain, je fus réveillé par un bruit endiablé. C'était maître Sem qui se débourdissait les jambes en exécutant une gigue nationale. Ce divertissement fut suivi d'une petite chanson de Doddy, d'une adorable romance de miss Ellen, et d'un solo de piston véritablement magistral.

Tout à coup, une voix monta de la cour.

- Eh bien ! George ; êtes-vous prêt ? Je vous attends.

- Voilà, voilà, je brosse mon chapeau et je suis à vous.

Effectivement, la minute d'après, George sortait.

Je l'examinai par l'entrebâillement de ma porte. C'était un grand garçon, rasé de près, convenablement vêtu, un gentleman tout à fait.

Dans la chambre, tout s'était tu. J'avais beau prêter l'oreille, je n'entendais rien. Ils se sont rendormis, pensai-je.

Pourtant, ce diable de Sem semblait bien éveillé. Quels drôles de gens !

Il était neuf heures, à peu près. J'attendis. Les minutes passèrent, et les quarts d'heure, et les heures. Toujours pas un mouvement. Il allait être midi.

Ce silence devenait inquiétant. Une idée me vint. Je tirai un coup de revolver dans ma chambre, et j'écoutai. Pas un cri, pas un murmure, pas une réflexion de mes voisins. Alors j'eus sérieusement peur. J'allai frapper à leur porte.

- Open the door, Sem ! ... Miss Ellen !... Doddy ! Open the door...

Rien ne bougeait ! Plus de doute, ils étaient tous morts. Assassinés par George, peut-être Ou asphyxiés ! Je voulus regarder par le trou de la serrure. La clef était sur la porte. Je n'osai pas entrer. Comme un fou, je me précipitai au bureau de l'hôtel.

- Madame Stéphany, fis-je d'une voix que j'essayai de rendre indifférente, qui demeure à côté de moi ?

- Au 81 ? C'est un Américain, M. George Huyotson.

- Et que fait-il ?

- Il est ventriloque

Texte 10 : Quand Angèle fut seule (Pascal Méridgeau)

Bien sûr, tout n'avait pas toujours marché comme elle l'aurait souhaité pendant toutes ces années; mais tout de même, cela lui faisait drôle de se retrouver seule, assise à la grande table en bois. On lui avait pourtant souvent dit que c'était là le moment le plus pénible, le retour du cimetière. Tout s'était bien passé, tout se passe toujours bien d'ailleurs. L'église était pleine. Au cimetière, il lui avait fallu se faire embrasser par tout le village. Jusqu'à la vieille Thibault qui était là, elle qu'on n'avait pas vue depuis un an au moins. Depuis l'enterrement d'Émilie Martin en fait. Et encore, y était-elle seulement, à l'enterrement d'Émilie Martin ?

Impossible de se souvenir. Par contre, Angèle aurait sans doute pu citer le nom de tous ceux qui étaient là aujourd'hui. André, par exemple, qui lui faisait tourner la tête, au bal, il y a bien quarante ans de cela. C'était avant que n'arrive Baptiste. Baptiste et ses yeux bleus, Baptiste et ses chemises à fleurs, Baptiste et sa vieille bouffarde, qu'il disait tenir de son père, qui lui-même... En fait ce qui lui avait déplu aujourd'hui, ç'avait été de tomber nez à nez avec Germaine Richard, à la sortie du cimetière. Celle-là, à soixante ans passés, elle avait toujours l'air d'une catin. Qu'elle était d'ailleurs.

Angèle se leva. Tout cela était bien fini maintenant. Il fallait que la mort quitte la maison. Les bougies tout d'abord. Et puis les chaises, serrées en rang d'oignon le long du lit. Ensuite, le balai. Un coup d'œil au jardin en passant. Non, décidément, il n'était plus là, penché sur ses semis, essayant pour la troisième fois de la journée de voir si les radis venaient bien. Il n'était pas non plus là-bas, sous les saules. Ni même sous le pommier, emplissant un panier. Vraiment, tout s'était passé très vite, depuis le jour où en se réveillant, il lui avait dit que son ulcère recommençait à le taquiner. Il y était pourtant habitué, depuis le temps. Tout de même, il avait bientôt fallu faire venir le médecin. Mais celui-ci, il le connaissait trop bien pour s'inquiéter vraiment. D'ailleurs, Baptiste se sentait déjà un peu mieux... Trois semaines plus tard, il faisait jurer à Angèle qu'elle ne les laisserait pas l'emmenner à l'hôpital. Le médecin était revenu. Il ne comprenait pas. Rien à faire, Baptiste, tordu de douleur sur son lit, soutenait qu'il allait mieux, que demain, sans doute, tout cela serait déjà oublié. Mais, quand il était seul avec elle, il lui disait qu'il ne voulait pas mourir à l'hôpital. Il savait que c'était la fin, il avait fait son temps. La preuve, d'autres, plus jeunes, étaient partis avant lui... Il aurait seulement bien voulu tenir jusqu'à

la Saint-Jean. Mais cela, il ne le disait pas. Angèle le savait, et cela lui suffisait. La Saint-Jean il ne l'avait pas vue cette année. Le curé était arrivé au soir, Baptiste était mort au petit jour. Le mal qui lui sciait le corps en deux avait triomphé. C'était normal.

Angèle ne l'avait pas entendue arriver. Cécile, après s'être changée, était venue voir si elle n'avait besoin de rien. De quoi aurait-elle pu voir besoin ? Angèle la fit asseoir. Elles parlèrent. Enfin, Cécile parla. De l'enterrement bien sûr, des larmes de quelques-uns, du chagrin de tous. Angèle l'entendait à peine.

Baptiste et elle n'étaient jamais sortis de Sainte-Croix, et elle le regrettait un peu. Elle aurait surtout bien aimé aller à Lourdes. Elle avait dû se contenter de processions télévisées. Elle l'avait aimé son Baptiste dès le début, ou presque. Pendant les premières années de leur mariage elle l'accompagnait aux champs pour lui donner la main. Mais depuis bien longtemps, elle n'en avait plus la force. Alors elle l'attendait veillant à ce que le café soit toujours chaud, sans jamais être bouillant.

Elle avait appris { le surveiller du coin de l'oeil, levant { peine le nez de son ouvrage. Et puis, pas besoin de montre. Elle savait quand il lui fallait aller nourrir les volailles, préparer le dîner. Elle savait quand Baptiste rentrait. Souvent Cécile venait lui tenir compagnie. Elle apportait sa couture, et en même temps les dernières nouvelles du village. C'est ainsi qu'un jour elle lui dit, sur le ton de la conversation bien sûr, qu'il lui semblait bien avoir aperçu Baptiste discutant avec Germaine Richard, près de la vigne. Plusieurs fois au cours des mois qui suivirent, Cécile fit quelques autres " discrètes " allusions. Puis elle n'en parla plus. Mais alors Angèle savait. Elle ne disait rien. Peu à peu elle s'était habituée. Sans même avoir eu à y réfléchir, elle avait décidé de ne jamais en parler à Baptiste, ni à personne. C'était sa dignité. Cela avait duré jusqu'à ce que Baptiste tombe malade pour ne plus jamais se relever. Cela avait duré près de vingt ans. Son seul regret, disait-elle parfois, était de n'avoir pas eu d'enfants. Elle ne mentait pas. Encore une raison de détester la Germaine Richard d'ailleurs, car elle, elle avait un fils, né peu de temps après la mort de son père; Edmond Richard, un colosse aux yeux et aux cheveux noirs avait été emporté en quelques semaines par un mal terrible, dont personne n'avait jamais rien su. Le fils Richard, on ne le connaissait pas à Sainte-Croix. Il avait été élevé par une tante, à Angers. Un jour cependant, c'était juste avant que Baptiste ne tombe malade, il était venu voir sa mère. Cécile était là, bien sûr, puisque Cécile est toujours là où il se passe quelque chose. Elle lui avait trouvé un air niais, avec ses grands yeux bleus délavés. Angèle en avait semblé toute retournée.

Cécile était partie maintenant. La nuit était tombée. Angèle fit un peu de vaisselle. Elle lava quelques tasses, puis la vieille cafetière blanche, maintenant inutile, puisqu'Angèle ne buvait jamais de café. Elle la rangea tout en haut du bahut. Sous l'évier, elle prit quelques vieux pots à confiture vides. À quoi bon faire des confitures, elle en avait un plein buffet. Elle prit également quelques torchons, un paquet de mort-aux-rats aux trois-quarts vide, et s'en alla mettre le tout aux ordures. Il y avait bien vingt ans qu'on n'avait pas vu un rat dans la maison.

مقاربة دراسية لفن القصة القصيرة
المدة: 4 أسابيع دراسية
الصف: الثامن أساسي

تقديم محتوى المحور

مدخل الى فن القصة القصيرة La nouvelle

تهدف هذه المحطة الى جذب المتعلم وحثه على اقامة علاقة تشابهية بين لغتين، العربية والفرنسية، وذلك بغية تحضيره لبعض المصطلحات السردية Narratologie ناهيك عن اغناء مخزونه اللغوي و الثقافي (Enrichissement lexical et culturel) تنخرط اذاً هذه المقاربة في اطار التعلّم المجدي الذي يعتبر الطالب ركناً أساساً وفاعلاً في منظومة الاكتشاف والتطور المعرفي. تهدف المرحلة الاولى الى تقريب هذا الفن الادبي من معيوش المتعلم Le vécu بالاضافة الى اغناء ثقافته مما يخوّله في ما بعد أن يقوم بكتابة قصة قصيرة بدوره.

الأهداف والأنشطة التعليمية للمحور:

- فهم مستند قصصي مسموع.
- التعرف الى مؤشرات و خصائص القصة القصيرة.
- التعرف الى أنماط و أساليب الخطاب في القصة القصيرة.
- التمييز بين القصة الواقعية والقصة التي يغلب عليها الخارق.
- تحليل شخصيات القصة.
- تحديد وجهة النظر المتبعة من الراوي و أهميتها.
- التعرف الى تاريخ القصة القصيرة في لبنان و أهم أعلامها (مطالعة).

الأهداف اللغوية:

- دراسة أساليب الكلام (المباشر-غير المباشر-غير المباشر الحر، المناجاة).
- ظرف الزمان و المكان (دراسة أهمية ظرف الزمان و المكان).
- أدوات الربط (التذكير بأدوات الربط)
- دراسة صيغ الأفعال (التمييز بين الماضي الناجز و الماضي الناقص).

الأنشطة:

- اعادة بناء القصة (الترسيمة أو المخطط)
- اعادة ترتيب نصوص مجزئة.
- استنتاج وجهة النظر المعتمدة من الراوي و تحليلها.

- تمييز المناجاة والخطاب غير المباشر الحر.
- ملأ استمارة مطالعة و تقديمها شفهيًا.

الوحدة الأولى: مدخل الى الأصوصة:

- المستند: مستند قصصي مسموع "المغترب الرائد".
- النشاط: اجابة على الأسئلة.
- الهدف: فهم مستند مسموع.
- الوسيلة: مسجلة

تحضير المتعلم:

- 1- أسأل التلامذة عن مدى معرفتهم بفن الأصوصة, وأسألهم عن الفرق بين القصة و الأصوصة من خلال "التصغير".
- 2- أشرح لهم الفرق بين المثل الخرافي والأصوصة وأوضح لهم أن الأصوصة هي نوع أدبي يمكن أن تكون واقعية, خيالية, بوليسية...
- 3- أسألهم عن مطالعاتهم: " هل سبق لكم أن قرأتم قصة قصيرة؟ من الكاتب؟ ما اسمها؟ ما موضوعها؟

سير الدرس :

- 1- أحدّد لهم أنهم سيسمعون الآن مستند قصصي و سأعيده مرتين :
- الاصغاء الأول يكون استكشافي دون تدوين رؤوس أقلام يليه مناقشة حول ما فهموا (الأحداث, الشخصيات, المكان, الزمان...)
- الاصغاء الثاني: اسمح لهم بتدوين رؤوس أقلام و أوزّع بعدها عليهم النشاط الأول.
- بعد خمس دقائق أعيد اسماع القصة للمرة الأخيرة ليتأكدوا من اجاباتهم.
- 2- أصحّح معهم النشاط بطريقة جماعية.
- 3- أحملهم على استنتاج أبرز خصائص الأصوصة شفهيًا

في الحصة الثانية (مطالعة):

- 1- أتوجه معهم الى المكتبة و أدلهم على مكان القصص القصيرة.

عشر قصص (خليل تقي الدين)	وجوه و حكايات (مارون عبود)
سنضحك (زكريا تامر)	روت لي الأيام (اميلي نصرالله)

2- يختار كل تلميذ قصة

3- أوزع عليهم بعدها مستند: "ورقة مطالعة" و أحدّد لهم سير العمل :

- كل أسبوع يمر تلامذة, يقدمون أعمالهم.

- كل أسبوع يمر فريق لتقديم وجهة من أوجه الأقصوصة اللبنانية على أن نحصل في نهاية المطاف على "ألبوم القصة القصيرة في لبنان".

و لذلك أقسّم الصف الى ثلاثة فرق:

- فريق أول: مرحلة النمو(الكتاب المهجريون) (1900-1925)

- فريق ثاني:مرحلة النضج الفني (1925-1950)

- فريق ثالث : المرحلة الحديثة

(على أن أوّمن لهم المراجع المختصة لمساعدتهم بشكل أفضل على الاستفادة من هذه الأبحاث).

4- أشرح لهم أخيراً أنه عليهم التفكير بقصة منذ الآن لأنه سيكون عليهم كتابة قصة قصيرة في نهاية المحور (أي بعد شهر تقريباً).

المستند (المغترب الرائد)

كان الفتى في السابعة عشرة من عمره، أي في سن الرفض، و التمرّد و البحث عن الذات وكان الابن البكر، في أسرة فقيرة، ممّا جعل والده يدفع به الى العمل، أجيراً لدى أحد الأقرباء. لكن هذا الابن هجر البيت و هجر القرية الى دنيا يجهلها أهله.

انقضت سنوات خمس، قبل أن ينقل البريد رسالة الفتى الى والديه، و التي يعتذر فيها عن سفره المفاجئ، و يعبر عن آلام تحمّلها خلال عمله لدى قريبيهم، مما دفعه الى السفر، ليحرب حظّه في دنيا الاغتراب...

أتابع قصة ذلك الفتى من آل حمادة، الأسرة العريقة في بعقلين، كما نشرتها أشهر المجلات الامريكية.

فتح الفتى مخزناً للأغذية، لكن واجهته مشكلة اللغة، فهو لا يتحدث لغة البلاد، ولا يستطيع أن يتفاهم مع الزبائن. كما أن حالته المادية لا تسمح له بأن يوظف مساعداً يقوم بدور المترجمان.

و لكن الحيلة لم تعصه. فلقد اشترى مجموعة من السلال، رصفها عند مدخل المخزن. فاذا دخل الزبون، لشراء الحاجات، زوّده بالسلة، ثم طلب اليه أن يتجول في المخزن ليختار منه حاجاته و بعدها يعود اليه لدفع الحساب.

ابتكار جديد لم يكن معروفاً في المخازن الأمريكية. و قد أطلق عليها فيما بعد اسم "سلف سيرفيس" أي الخدمة الذاتية.

و أعجب السيدات هذا الأسلوب المبتكر في الشراء، و انتشر الخبر بين سكان المدينة، فأقبل الناس على مخزن "حمادة" بدافع الحشوية أولاً، ثم بفضل الاسلوب العملي، الذي يوفّر الجهد و الوقت.

و شجّع هذا النجاح فمضى في توسيع رقعة العمل، و تضاعفة أرباحه بشكل مذهش و راحت مخازنه الفرعية تنمو في كل حي من أحياء المدينة... و هكذا عمت طريقة "السلف سيرفيس" أو "أخدم نفسك" مناطق المدينة، و منها انتقلت الى سواها من المخازن التي وجدت اتباعها توفيراً للجهد، اذ بإمكان عدد قليل من الموظفين أن يدير أكبر المخازن.

و حين تسجل أسماء الرواد في الأعمال و الابتكارات يسجل اسم الفتى البعقليني الذي هاجر على جناح الطموح و الارادة القوية، لبيني في دنيا الاغتراب امبراطورية أعمال شاسعة.

والطريقة المبتكرة التي نجحت في أميركا، انتقلت الى العالم، و استوردناها، نحن، في جملة ما استوردنا من فنون و ابتكارات.

من كتاب "روت لي الأيام" لألمي نصرالله

النشاط

1- ضع اشارة في الخانة المناسبة

- كان الفتى

طيعا

ضعيفا

متمردا

- بسبب الفقر, دفعه والده

للعمل معه

للعمل في القرية عند أحد أقربائه

للعمل في المدينة عند أحد أقربائه

- سبب سفر الفتى الجوهري هو

تحقيق طموحه

الهرب من سلطة والده

اسكتشاف عالم جديد

- واجه في الغربية

مشكلة رأس مال لفتح مخزن

مشكلة الانخراط بالمجتمع الغربي

مشكلة لغة البلد

- اهدى بذكائه الى

ابتكار فكرة تزويد الزبون بعربة لاختيار حاجاته

حفظ أهم الكلمات باللغة الأجنبية

توظيف ولد لمساعدة الزبائن

2- املأ الفراغ بالكلمة المناسبة

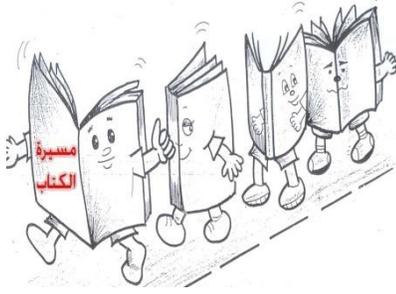
ولكن الحياة لم فلقد اشترى , رصفها عند مدخل فاذا
دخل الزبون, لشراء الحاجات, زوّده بالسلة , ثم طلب اليه أن يتجول في
المخزن وبعدها يعود اليه
ابتكار لم يكن معروفاً في المخازن الأمريكية. و قد أطلق عليها فيما بعد اسم "سلف سيرفيس"
أي

3- أجب عن الأسئلة التالية

1- ما الظروف والعوامل التي ساعدت الفتى البعقليني على الابتكار؟

2- ما أسباب نجاح هذه الفكرة؟

3- ما الدليل على نجاحها؟



ورقة عمل للقصة

اسمي: _____

اسم القصة: _____

اسم

الكاتب/المؤلف: _____

دار النشر / الإصدار: _____

عدد صفحات القصة: _____

توقعاتي قبل قراءة القصة :

بعد قراءتي القصة, أصبحت أعرف

عدد الشخصيات: _____

اسماء الشخصيات _____

بطل/أبطال القصة: _____

مكان حدوث القصة: _____

زمن حدوث القصة: _____

تلخيصي

الوحدة لثالثة : دراسة تداخل السرد والوصف

- 1- المستندات : • المستند الأول : نص "أم لطوف"
• المستند الثاني : صيغ الأفعال

- 2- النشاطات : • نشاط 1: اعادة ترتيب النص
• نشاط 2: : تطبيق حول صيغ الأفعال

- 3- الأهداف : • تبيان تداخل السرد والوصف في القصة
• تحليل شخصية الشخصية الرئيسية و ما تجسده
• تحديد صيغ الأفعال و تسويغ تواترها في النص

تحضير المتعلم

- 1- أبدأ بعصف ذهني حول كلمة "حماة" : مكائد وفتن- أم ثانية – شجار- منافسة وافتراء- غيرة- نفاق وتملق
- 2- يليه نقاش حول أبرز المواضيع التي تختلف عليها الكنة والحماة

سير الدرس

- 1- أوزع على التلامذة النص و نبدأ بدراسة الحواشي والتركيز على الصورة

- عنوان النص هو: " أم لطوف"، وهو يوحى بأن النص يتناول وصف إحدى الشخصيات أو يروي سيرة حياتها أو يتناول قصة كانت هي بطلتها.
- والنص للكاتب مارون عبود الذي ورد تعريفه في الحاشية السفلى للنص حيث ألقى الضوء على مكان وزمان ولادته ووفاته، ووضع الاجتماعي والمهني ومميزات كتابته، وأبرز مؤلفاته.
- أما كلمة بتصرف فهي تدل على تعديل أو حذف أو إضافة على النص الأصلي الذي لم يُنقل بحرفيته.
- والصورة المرفقة تُظهر امرأة قروية باللباس التقليدي اللبناني وتقف أمام مدخل منزلها المبنى بحجارة صخرية وفقاً للطراز التقليدي، وترتبط هذه الصورة بعنوان النص، ما يوحى بأنه يتمحور حول سيده قروية لبنانية.

- 2- أطلب منهم بعدها قراءته قراءة صامتة ليوضحوا الفكرة الرئيسية التي يتمحور حولها النص. (من الممكن أيضاً اقتراح النص بشكل غير منظم وعليهم اعادة ترتيبه وأعطيم لانجاز هذه المهمة 10 دقائق)

الفكرة الرئيسة الواردة في هذه الأقصوصة تدور حول أم لطوف التي عُرِفَت في القرية قبل أن تشيخ وتصبح حماةً بشخصيتها النافذة وجمالها النادر وكلمتها المسموعة، وحول مصيرها ومصير ولدها وكنتها بسبب حدة طبعها وفضائتها ورفضها قبول أي واقع جديد.

3- أتوقف بعدها عند بعض العبارات وأحملهم على استنتاج المعنى من خلال سياق الجملة.

- تَكَرُّ الأَعْوَامُ، وَهِيَ واقِفَةٌ لا تَنْزَحِرُحُ (تمضي السّنوات وهي لا تتأثّر ولا تشيخ، وكأنّها تهزم الشيخوخة والتقدّم في السنّ)
- لَمْ تَخُطْ أَقْلَامَ السَّنِينِ فِي صَفْحَةِ ذَلِكَ الوَجْهِ الوَضَاحِ خَطًّا وإِجْدًا غَلِيظًا. (لم ترسم أيّ من التّجاعيد على وجهها، فلا يبدو على ملامحها أنّها صارت عجوزًا، بل تحافظ على نضرة شبابها وجمال طلّتها لتبدو في عزّ شبابها وبهائها)
- أَطْوَعُ مِنَ الخَاتِمِ فِي خِنَصِرِها. (الخاتم في الخنصر رهنٌ بإرادة صاحبه متى شاء نزع منه ومتى شاء تبتّه في-ن وكذلك أبو لطوف، فهو طوع إرادة زوجته وتسيّره وتدير أمره كما ترغب من دون حَوْلٍ له ولا قوّة)
- ما عَفَدَهُ الرَّبُّ لا يَفُكُّهُ الإنسانُ". (ما قدره الله غير قابل للتغيير، فالناس عاجزون عن تغيير أقدارهم)
- كانَ دائِمًا صامِنًا كالسَّمَكَةِ. (الأسماك لا تتخاطب ولا تتواصل في الماء، ومقدّر عليها الصّمت، كذلك كان لطوف)

4- أنتقل معهم الى دراسة المقطع الأول الذي يهيمن عليه الوصف.

- أطلب منهم استنتاج الحقل المعجمي
- و تحليل أهمية هذا الوصف في مطلع القصة

انتشرت في المقطع الأول من القصة مفرداتٌ وتعابيرٌ تشكّل حقلًا معجميًا للوصف الخارجي، وهي: سنّها- واقفة- يظنّها أختٌ كُنّتها لا حماّتها- لَمْ تَخُطْ... الوَجْهِ الوَضَاحِ خَطًّا وإِجْدًا غَلِيظًا- صاحبة الكنية- نادرة زمانها- جمالٌ جَدَّابٌ وَقامَةٌ طَوِيلَةٌ مُسْتَقِيمَةٌ، لا سَمِينَةٌ ولا رَقِيقَةٌ، وَعَيْنانِ لَوُزَيَّتانِ... وَجْهها الواسع. وقد انتشرت هذه المفردات في مطلع القصة كي تعرّف القارئ إلى شخصية بطلة القصة ولبلورة صورتها وصفاتها في ذهن القارئ، لما لذلك من أثرٍ بالغ في تسيير أحداث القصة.

5- استكمالا لما ورد، أطلب منهم تحليل شخصية أم لطوف من خلال علاقتها مع ابنها وكنتها وزوجها.

- أم لَطُوف امرأة مسيطرة ونافذة مسموعة الكلمة في مجتمعها وبين أهلها وأقاربها، فقد ذكر الكاتب في النَّصِّ: " زوجها تُدِيرُهُ رَوْجُهُ لِيَبْدُوَ أَطْوَعَ مِنَ الْخَائِمِ فِي خِنَصِرِهَا -حَاكِمَةً بِأَمْرِهَا، مُسَيِّرَةً عَلَى رَوْجِهَا وَبَنِي عَمِّهِ، لَا يُعْصَى لَهَا أَمْرٌ، وَتُسْتَشَارُ فِي الْمُعْضَلَاتِ. كَلِمَةٌ مِنْهَا تُلْهَبُ الْقَرْيَةَ".
- كذلك كانت أم لَطُوف ذات شخصيّة متناقضة تجمع بين الأنوثة والخشونة العدائيّة، فقد ذكر الكاتب في النَّصِّ: "تَنْبَخُنُرُ فِي مِشْيَتِهَا كَأَنَّهَا بِنْتُ حَمْسَةَ عَشَرَ عَامًا- إِذَا نَشَبَتِ الشَّجَارَاتُ تُرَاشِقُ بِالْحِجَارَةِ وَتَضْرِبُ بِالْعَصَا.."
- ولعل أبرز ما يلفت في شخصيتها هي أنها تنكر ذاتها الحقيقية و تنسب بصورة عن ذاتها و تتفجع بقناع التصابي "بلغت الأربعين و توقفت هناك". هي لا تقبل أن يروح دورها وخصوصا أن يجيء دور كتنها.

6- أقسم بعدها الصف الى مجموعات و أطلب منهم تحليل مغزى القصة.

المغزى الذي أستخلصه من هذه القصة أنه على المرء أن يتحكّم بطباعه ويطوّع نفسه ويروضها على التكيّف والتأقلم مع متغيّرات الحياة، ولا يسمح لغرائزه وطباعه الفظة أن تقوده إلى الخراب وتنغص عيشه مع أهله، فمشاعر الغيرة والعنجهيّة وحبّ التسلّط تجعل المرء يتوهّم أنّ الفلك بما فيه من كواكب ومجرات تدور حول محوره، فيتمادى في غطرسته المدمّرة متجاهلاً أنّه خلف كلّ جبلٍ منحدر، وأنّ الإنسان مهما بلغت سلطته لا بدّ له يوماً من أن ينكسر ويتقهقر حتّى يسقط في حفرة القبر جيئةً ننتنة تغذي ديدان الأرض.

- من الممكن حث التلامذة على تعميق قراءتهم للقصة و حملهم على استنتاج البطل الحقيقي فيها وهو الزمان، فوحده ينتصر في نهاية المطاف والجميع ينهزم.
- (من الممكن أيضا طلب وضع مخطط للقصة واعتباره تقييما تكوينيا)

7- في اللغة :

أ- أطلب منهم تحديد المقاطع الحوارية بين قوسين و تسطير الكلمات العامية وأجعلهم يستنتجون وظيفة العامية.

من الجُمْل الحواريّة التي وردت في النَّصّ: " تَرَوِّجْنَا، يَا أُمِّي، لَا تَتَّعْبِي لِأَنَّ مَا عَقَدَهُ الرَّبُّ لَا يَفْكُهُ الْإِنْسَانُ" - " رَاخُ دَوْرِكَ، يَا جَمِيلَةَ". " الْمَثَلُ كَذَّابٌ، قَالَ الدُّنْيَا أُمٌّ. لَا، الدُّنْيَا امْرَأَةٌ".

ويضفي الحوار على النص حيويّةً وواقعيّةً، فيجعل القارئ يشعر وكأنّه أمام مشهد مسرحيّ يعرض أمامه، كما أنّه يبيّن نفسيّات الأشخاص، ويظهر أفكارهم وعلاقات بعضهم ببعض، ويسهم في إبراز تطوّر الأحداث. أمّا اعتماد العاميّة فوظيفته نقل صورة عن الواقع المحليّ، وإضفاء المزيد من الواقعيّة على الأحداث.

ب-دراسة صيغة الأفعال

الأفعال الساندة في القصة، وردت في صيغة الماضي الناجز (انْشَغَلَ- فَكَّرَتْ- حاولت-انقضت- بلغ لَمْ تَنْجَحْ+ لم يتروّج (مضارع مسبوق بلم تحوّل الزمن إلى الماضي)-تواترت هذه الصيغة حيث ساد نمط السرد، وتحديداً منذ مطلع الفقرة الثالثة حتّى آخر النَّصّ، باعتبار اعتماد صيغة الماضي من مؤشراته البارزة. وتكمن قيمة هذه الصيغة في نقل أحداث منتهية. كذلك اعتمدت صيغة المضارع في المقاطع الوصفية الواردة في الأقصوصة، وتحديداً في الفقرتين الأولى والثانية حيث سيطر النمط الوصفيّ في القصة. ما يعني أنّ النَّصّ مزدوج النمط، إلّا أنّ النمط السائد فيه يبقى السرد إذ إنّ النَّصّ ينتمي إلى فنّ القصة.

ما بعد النص

- 1- ما الفرق بين نص "فارس الشامي" و أم لطوف"؟
- 2- ما النقطة المشتركة بينهما؟
- 3- اختر موضوع جدل بين الكنة و الحمى وأقم حوارا يبرز هذا الصراع

إعادة توظيف

لترسيخ أهمية تداخل الوصف والسرد أقترح على التلامذة بطاقة تقنية يتبعها تطبيقات

المستند 2

في النصوص السردية، ينقل لنا الراوي صورة للشخصيات وللأشياء وللبيئة وللأطوار المكاني/الزمني من خلال الجمل الوصفية. تكون صيغ الأفعال في معظمها الماضي الناقص (imparfait) (كان...). وتؤمن هذه التعبيرات الوصفية خلفيّة للأحداث وتعطيها أكثر عمقا.

أما عندما ينقل لنا الأحداث, يسيطر عندها الفعل الماضي الناجز (passé simple) سيطرة كاملة. انه فعل الحركة والحدث الذي يحتل الواجهة (temps du premier plan)

تطبيق

1- حدد في كل من النصوص التالية المقاطع السردية والمقاطع الوصفية. علل الاجابة مستندا الى صيغ الأفعال.

2- حلّل أهمية الوصف في تأمين الخلفية للحدث.

النص الأول

في فرن الشباك على مسافة ربع ساعة من مشية خليل العرجاء، كوخ حقير جدرانه من أخشاب صناديق الكاز، ومراكات الشركات ما تزال محفورة عليها بالأحمر والأزرق والأسود، بعضها محفوظ سالم، والبعض الآخر أكلت ثلاثة أرباعه السنون. وللكوخ سقف من تنك الكاز أيضاً، وللتنكات قهقهة ساخرة عندما تهبّ الرياح، وبينها ثقب ينزل فيها المطر فيحوّل الكوخ في الشتاء الى مستنقع....

كان الليل قد أظلم، وأفقرت طريق فرن الشباك إلا من بعض التراموايات ينعس فيها ركبها القليلون، وتمرّ على الخطّ مسرعة، محدثة عليه شرراً متطايراً وأزيراً موجعاً. وكان الأعرج يمشي على حافة الطريق مسروراً ببساط الغبار لا يؤدي رجله العوجاء التي تتلقّى وطأة جسمه دون الأخرى.

النص الثاني

فلما أظلم الليل، وهمّ بالرجوع الى الكوخ، دنا منه وراء المدرسة اللعازرية، في ذلك الطريق الموحش، ثلاثة صبيان، الكبير فيهم من سنّه. وما كاد يراهم مقبلين نحوه حتّى ارتعد، كأن الهاماً نزل عليه بأنهم يريدون به شراً. وكانوا يعنون ويلوحون بأيديهم في الفضاء، وزعيمهم ذو القمباز الطويل ينفخ بأنفه كالحيوان.

وقف الأعرج على رجله الصحيحة، وأدار وجه صندوقته الى حائط المدرسة، وانتظر. فتقدّم الزعيم ونظر يميناً وشمالاً، ولما تيقّن من أنّ أحداً لا يراه صفع التاجر الصغير على وجهه صفقة طاش لها دماغه في رأسه، وهجم الثلاثة على الصندوقة، فنهبوا أكثر ما فيها وأطلقوا سيقانهم للريح، يزدردون الحلويات ويقهقهون.

المسند 2: وجهة النظر

الموقف الاول

دخل شاب مسرعا نحو طاولة في المقهى فتاة في الركن تشعل سيجارة . طلب فنجان قهوة. يداه ترتجفان. يشرب الفنجان كاملا في جرعة واحدة. يضع 5 دراهم على الطاولة، و ينصرف.

الموقف الثاني

دخل شاب مسرعا نحو طاولة في المقهى . يختار بين شرب فنجان قهوة أو كوب شاي. يتأمل مليا الركن. يرمق الفتاة. أراد أن يكلمها ، لكن الكلمات غائبة. يشرب الفنجان و الذكريات ، و ينصرف.

الموقف الثالث

دخل شاب مسرعا نحو طاولة في المقهى . يطلب فنجان قهوة دون كثير تفكير. له مع القهوة ماض كبير. مع الرشفة الاولى ، يتذكر عبد السلام و أولاد الحارة. و مع الرشفة الاخيرة ، يرمق فتاة في الركن. يفكر في الاقتراب منها. تتابع هي بعين خفية حركاته. تتمنى أن يتقدم إليها. لم يعد لها ما تخسره بعد وفاة الزوج .

ستنتحر بعد ساعات. حرّك الشاب رجليه. يفكر النادل في التدخل. هو يعرف سكنات الزبائن. يرتمي على المذيع ويديره على إذاعة القرآن الكريم

يضع الشاب 5 دراهم على الطاولة ، و ينصرف.

في المواقف حدث واحد... لكن هناك 3 رؤى مختلفة .

في الموقف الاول : يقوم القاص بدورآلة الكاميرا ، ينقل للقارئ جو المقهى، يصف تصرفات الأشخاص الخارجية دون التدخل في تحليل شخصياتهم . و هذا ما يعرف في اللغة العربية بوجهة النظر الخارجية أو **la focalisation externe** أو **point de vue externe**

في الموقف الثاني :يحكي القاص ما يراه. لكنه في الوقت نفسه يرى من خلال عين شخصية الشاب. فكيف يمكن مثلا أن نعرف أن الشاب آحترار بين طلب القهوة أو الشاي إن لم تكن بؤرة الرؤيا داخل الشخصية نفسها. وكذلك عندما يقول القاص: إنه يتأمل الركن .كيف أستطاع القاص أن يجزم بأن الشاب يتأمل؟ بالطبع، لأن القاص فضّل إعطاءنا ما يراه و ما يفكر فيه الشاب و ذلك بجعل وجهة النظر داخلية.

نتكلم هنا على **la focalisation interne** أو **point de vue interne**

في الموقف الثالث :لا يحتاج القاص إلى وجهة نظر يرى من خلالها. فهو يعرف مسبقا ماضي الشاب و حاضره. يعرف نواياه. و في الوقت نفسه، يعرف ماضي الفتاة، بل حتى مستقبلها (الانتحار). يعرف أفكار النادل و مشاريعه. القاص هنا محيط بالقصة.وهذا ما يعبر عنه بالفرنسية ب **omniscient**.

نتكلم هنا عن **point de vue omniscient** أو **focalisation zéro** لأن القاص يعلم كل شيء عن الشخصية.

المستند 3 :

ان أبرز مؤشرات وجهة النظر الداخلية هي الونولوج و الخطاب غير المباشر الحر. فهذين الأسلوبين يسمحان للراوي "بالتوغل في داخل الشخصية باتجاه عتماتها, و ما يختزنه لاوعياها من مكبوت و مسكوت عنه و من خواطر و انفعالات تتفجر في الداخل.
فانكتشف سويا الفرق بين الاثنين ولنحلل أهميتهم.

النص الأول

... و عند الضحى ذهبوا جميعا - الرجال الثلاثة و السيدتان و نوال - الى محطة باب اللوق, واستقلوا قاطرة الديزل, و جلسوا متقابلين, الرجال في ناحية و النساء في الأخرى, و بذلك وجد أحمد نوال جالسة لقاءه! و تجنب, منذ اللحظة الأولى, أن ينظر اليها, و لم يكن رآها منذ ذاك اليوم الذي كشف له عما كشف, بيد أن وجودها على بعد قدم منه أيقظ الذكريات و حرّك الأشجان. و خاف مغبة الاستسلام للخواطر فتشاغل بالحديث مع كمال خليل تارة, و بقراءة الأهرام تارة أخرى. و الواقع أنه لم ينجح الا في تجنب النظر اليها, ولكنه غلب على أمره ازاء سيل خواطره الجارف.

وأتى له أن ينسى أمله الخئب! أو سخطه المر القديم على شقيقه! ومرض شقيقه الذي جعل من سخطه القديم عليه جرحا في ضميره لا يلتئم! و هل ينسى أنه خاف يوما على الفتاة من العدوى! و أنه حام حول اتهام شقيقه بتعريض حياتها للهلاك! كل أولئك الآلام جعلت من حياته مرتعا للنار... ثم يتساءل ترى ماذا يخطر لها من الأفكار حين يقع بصرها على شخصه أمامها؟! هل يثير ألما؟! خجلا؟! ...

و حقيقة أخرى لم تغب عنه, و هي أنه مرتاح الى وجودها رغم تجنبه النظر اليها! لماذا يا ترى؟...

ثم أفاق لنفسه قليلا, فكبر عليه أن تكون تلك خواطره و هو ماض لعيادة العزيز المريض! ...

وانتهت الرحلة...

خان الخليبي, نجيب محفوظ

1- هل اعتمد الراوي في هذا النص على السرد و الحديث عن الشخصية وأفعالها أم ترك لها المجال لتعبّر عن ذاتها؟ أم الاثنين معا؟

2- ما نوع الجمل التي طغت في المقطع الأول؟ هل هو نفسه في المقطع الثاني؟

3- أين ورد في النص كلام مباشر غير منطوق ومن دون مقدمات وأفعال قول، ينقل أفكار أحمد وتخبطه؟ حلل هذا الكلام مبيناً أن جوهر القصة يكمن في رحلة نحو أعماق أحمد. (الأمل الخائب، السخط، التساؤلات عن معنى الحياة...)

4- أي ضمير طغى على الكلام غير المنطوق حيث ورد؟

النص الثاني

أمهل البنك خليل صابر خمسة عشر يوماً لترك البيت و الأرض التي رهنها مقابل أربعمئة ليرة ذهباً استدانها منه أخوه صالح ليسوي تجارته في بيروت و يعلم أولاده، لكنه لم يستطع ردها.

(...) خرج خليل من بيته، في قرية سهامه الشوفية، قاصداً الكرم، مع أن الليل قد تقدّم كثيراً، و كانت أفكاره تنتقل به من شيء الى شيء، وأخذ يقول في نفسه: كيف أعيش غداً بعد أن يطردوني من هنا؟ هل أكون مضطراً أن أعيش شريكاً لأحد ملاكي سهامه؟ أنا! خليل صابر الذي يشتغل في بيتي أربعة شركاء؟ هل أكون مضطراً أن أحطّ عائلتي في بيت حقير بعد بيتي؟ ليت طريق أميركا ما تزال سهلة لأغادر هذه البلاد كلها، وأتوارى بين قوم لا أعرفهم و لا يعرفونني. فلا أراني أجيراً في أرض غيري، و لا أرى غيري يستولي على أرضي...

1- هل اعتمد الراوي في هذا النص على السرد و الحديث عن الشخصية وأفعالها أم ترك لها المجال لتعبّر عن ذاتها؟ أم الاثنين معا؟

2- أين ورد في النص كلام توجّهه الشخصية لنفسها تعبر فيه عن مشاعرها وأفكارها؟

استنتاج:

- ما الذي يميز بين كل من المناجاة الداخلية والحوار غير المباشر الحر؟

- ما وظيفة كل من أسلوبَي الخطاب هذين؟

الخطاب غير المباشر الحر يقترب هذا النوع من الخطاب من المناجاة الداخلية، لأنه يصور العالم الداخلي للشخصية و ينقل مشاعرها و أحاسيسها و ما يدور في نفسها، قبل ان ينتظم كل هذا في كلام منطقي منسق و منطوق، فيعطينا الانطباع بأننا نواجه الشخصية بما تعيشه وراء الكلام. و يختلف عن المناجاة بهيمنة ضمير الغائب، ما يعزز التواطؤ بين صوت الشخصية و صوت الراوي، الى حد تتساءل معه، اي منهما هو المتكلم.

أما المناجاة/ المونولوج، فكلام توجهه احدى الشخصيات لنفسها، و له مقدمة توضح وجهته الأسطر

في الوظيفة: للدخول الى أعماق الشخصيات و كشف مكنوناتها بعيدا عن الحدث الخارجي. يفسح الراوي في المجال للشخصيات كي تعبر مباشرة عن أفكارها و عواطفها. و في الغالب بلغة ملائمة تعكس مستواها الفكري و الاجتماعي.

الوحدة الخامسة : تحضير المتعلم لكتابة قصة قصيرة

كتابة القصة القصيرة ضمن ما يعرف بالمحترف الكتابي.
جميع القصص الجيدة تحتوي على بداية , منتصف , ونهاية , وبعض القصص تنتهي أحيانا في نفس موقع بدايتها .
يتم توزيع دليل على المتعلمين ويطلب اليهم التقيد ببعض الشروط الضرورية Fiche technique التي تشترطها القصة القصيرة.

-الشخصية الرئيسية :

عما تتحدث قصتك ؟
كل قصة تبدأ بشخصية رئيسية , قد تكون حيوانا , انسانا , أو شيئا ما , قد تكون أى شىء تريده , اذا كنت تهوى الرسم والتصميم فاجعل شخصيتك الرئيسية شيئا تهوى رسمه دوما .
أبدأ بتوجيه الأسئلة التالية الى نفسك :
- من هو البطل الرئيسي بين شخصيات قصتك ؟
- ما الذى يحبه أو يكرهه ؟
- ما هى ملامح شخصية بطل القصة؟
- كيف يبدو الشكل العام للبطل ؟

عندما تشرع فى الإجابة على الأسئلة وتحصل على معلومات , فاصنع دائرة على الورق وضع اسما لشخصية بداخلها , ثم ضع الخصائص المميزة لهذه الشخصية بشكل خيوط تنبعث من الدائرة الى الخارج بشكل شعاع
ربما تحتاج لرسم صورة كرتونية تقريبية لشخصيتك لتعرف كيف يبدو شكلها .

التجهيز :

أين تقع أحداث قصتك ؟
يتعين على كل قصة أن تحدث بمكان ما , وعلى أية حال فتجهيز موقع الحدث قد يكون له تأثير قوي أو ضعيف بمجريات الأحداث بالقصة.

وجه لنفسك الأسئلة التالية :
- أين تقع أحداث قصتك؟ فى الفضاء , فى الصين , فى فناء منزلك , أم فى مكان من إبداع خيالك
- متى تقع أحداث القصة ؟ بالماضى , بالحاضر , أم بالمستقبل
- هل التجهيزات المحيطة بالأحداث تساعد فى إظهار وتفعيل ملامح شخصية البطل ؟
- كيف يكون للتجهيزات المحيطة تأثير على المشكلة الرئيسية التى تواجه البطل ؟

-المشكلة :

ما هو التحدى الذى يتعين على بطل قصتك مواجهته والتصدى له والتغلب عليه ؟

عندما تقدّم لبطل قصتك مشكلة ليقوم بحلها فأنت تبعث الحياة الى القصة , حاول أن تجعل المشكلة معقدة ضخمة وصعبة الحل .. لاحظ أن حيرتك فى ارتداء ملابسك واختيار اللون المناسب ليست بالمشكلة العسيرة .. ولكن اختيار لون السلك المناسب الذى ينبغى عليك قطعه لإبطال تفجير قنبلة لهي من أكبر المشاكل..

استعمل الصراعات بقصتك ... والصراع يعنى أن أحدهم أو شيئا ما يحاول منع بطل قصتك من حل المشكلة .

ولكى تجعل قصتك أكثر تشويقا فكلما تعددت محاولات البطل فى التغلب على المشكلة وفشله كان هذا أفضل وأكثر متعة وإبهارا .

اسأل نفسك الأسئلة التالية :

- ما هي مشكلة البطل الرئيسية ؟
- هل المشكلة ضخمة وصعبة بحيث أنها ستحتاج لوقت القصة كله لحلها ؟
- هل يلعب باقي أبطال القصة دورا فى خلق المشكلة وتفاقمها ؟
- هل التجهيزات المحيطة بالقصة تؤثر على حجم المشكلة ؟
- ما هي الخطوات التي اتخذها البطل فى محاولة حل المشكلة وفشله فيها ؟

الحل :

كيف يستطيع البطل فى النهاية حل المشكلة ؟
لابد أن تنتهى القصة بنهاية مرضية ... وأفضل النهايات عندما يوش البطل على التسليم بعجزه والإستسلام لكنه ينجح فى الدقيقة الأخيرة فى التوصل لحل المشكلة قبل وقوع المأساة .
ليس ضروريا أن تكون مأساة عميقة بالطبع فقط يكفي التخلص من صراع القصة وهذا يجعلها شيقة وممتعة .

ارجع الى الرسم التخطيطي الذى وضعناه للبطل ولاحظ هل يوجد من بين ملامح وخصائص شخصية البطل ما يمكن مساعدته فى حل المشكلة ... سيكون جيدا جدا لو أمكن أن تتحول صفة سلبية فى شخصيته الى أداة قوية تمكنه من حل المشكلة ..

اسأل نفسك الأسئلة التالية :

- كيف يتمكن البطل فى النهاية من حل المشكلة ؟
- هل بالإمكان أن يستعين فى حلها بقوته الذاتية ؟

أسرار كتابة قصة جيدة :

- أطلق لذهنك العنان وكن مبدعا خلاقا .
- لا تحاول كتابة القصة وتنقيحها جزءا جزءا بل أكتبها كاملة مرة واحدة أولا ولا تجعل المحرر بداخلك يعمل قبل أن ينتهى الفنان بداخلك من عمله .
- فكر فى قصة أحببتها .. ما الذى أعجبك فيها ؟ هل يمكنك تحديد البطل الرئيسي والتجهيزات المحيطة والمشكلة وحلها؟
- الكتابة تعنى اعادة كتابة فالنسخة التجريبية الأولى لن تكون أبدا هى أفضل النسخ أكتب وعدّل مما كتبت حتى تشعر بتمام الرضا عن العمل , غير الأحداث وردود الأفعال كما تشاء ولا تنقيد بنص سابق الى أن تصل بقصتك الى افضل تكوين لها .
- اكتب عن اشياء تعلمها وليس معنى ذلك أن تنقيد بما يحيط بك .. فمثلا لو كتبت قصة تدور أحداثها على سطح القمر فاقرأ وتعلم خصائص سطح القمر .
- وأقوى سر فى كتابة القصة هو ... الممارسة ثم الممارسة ثم الممارسة .

أنت الآن تمتلك المكونات لصنع قصة جيدة وقصيرة

Annexe 5

Voici quelques pages du journal réalisé par les élèves de la EB7

Mai 2014 - Numéro 1

Le Confluent

C'est si bien d'écrire



Sous la
plume
des élèves
du Lycée
Jamil
Rawass



C'est si bien d'écrire !



Sommaire

4- 7 Ici et ailleurs

Aline Lahoud- Justin Bieber

8-11 Concours nouvelle

Journée terrifiante + ouksoussa

12-13 لبنان

رأس المتن

14-16 Profil santé

Pois chiche

17-18 صحتك بالدنيا

رمّان

19-20 Nature

koala

21 تعرف الى حيوان

الببغاوات

22-23 Les paroles de la chanson du mois

Dernière Danse

24-25 Recettes

Truffes

Le Confluent-2

Editorial

Qui fait quoi?

CHEF DE LA REDACTION :
Fatima Damaj

SELECTION PHOTOS
ET DESIGNER :
Jana Halwani

ONT COLLABORE A CE NUMERO:
Rouba Oumeich
Diala Khodor
Nada chatila
Jinane Attar

SOUS LA DIRECTION DE
MONSIEUR LE DIRECTEUR :
ADEL HACHACH

C'est presque la fin de l'année scolaire ! Et voilà que notre premier journal bilingue voit le jour.

Le Confluent est le fruit d'un travail d'un mois réalisé essentiellement dans les deux disciplines arabe et français en collaboration avec les professeurs des autres matières. Nos élèves du cycle complémentaire se sont mis avec beaucoup d'enthousiasme à l'écriture des articles. Bien qu'ils aient été un peu intrigués au départ, ils se sont vite intégrés à ce travail.

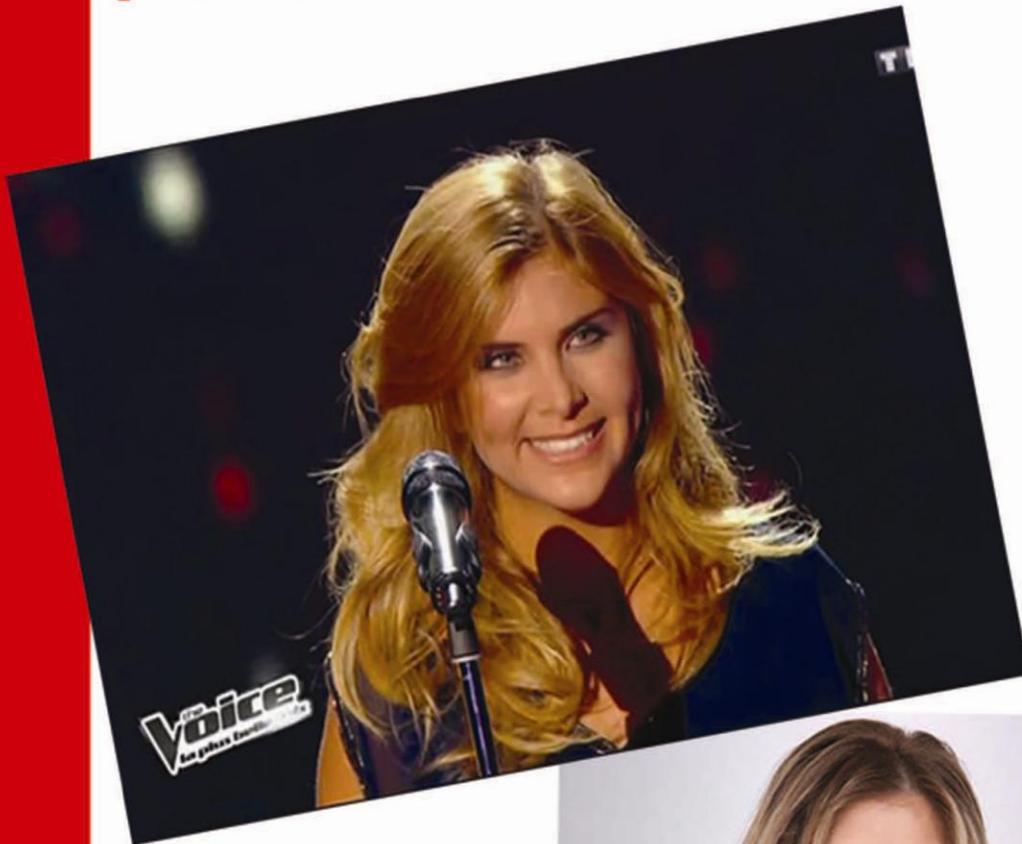
Vous aurez l'occasion dans ce premier numéro de lire les nouvelles qui ont gagné le premier prix et des articles sur des sujets divers.

Que tous les participants et partenaires soient chaleureusement remerciés de leurs efforts.

Et Rendez-vous l'année prochaine avec un autre numéro Inchallah !

Le Confluent-1

ici et ailleurs



Le Confluent-4

Aline Lahoud

La star libanaise participe à The Voice France

Aline Lahoud séduit le jury de The Voice avant de rejoindre l'équipe de Florent Pagny.

Samedi soir, en France, dans le studio de « The Voice, la plus belle voix », Aline Lahoud, la star libanaise a chanté le titre-phare de sa mère, Salwa el-Katib, "Khedni Maak" ; « Je sais que Salwa est à mes côtés. Ce soir, j'ai plus que jamais besoin de sa présence. » dit elle avant de passer sur scène.

Elle a immédiatement gagné tous les membres du jury parce que les quatre coachs ont tournés leur chaise. C'était un rêve pour cette vedette de participer à cette émission et de rendre hommage à sa mère.

Aline a très bien chanté, Mika voulait à tout prix qu'elle soit dans son équipe, Jennifer crie « Bravo ! Tu m'as émue », Pagny qualifie sa voix « d'envoûtante » et Garou affirme qu'il « aime le Liban » et qu' « il y a pas que le sang qui passe par le cœur », dans une dernière tentative pour convaincre Aline de rejoindre son équipe.

Mais finalement la belle blonde choisit de rejoindre Florent Pagny, « pour réaliser son rêve de petite fille, malgré un choix très dur. »

Abed EL Hafiz Daw 7/1

ici et ailleurs



Le Confluent-6

جاستن بيبر

يرفضون أن يكون جاستن بيبر جارهم

رفض سكان أحد الاحياء الراقية على انتقال الفنان جاستن بيبر الى حيهم في مدينة اطلانطا عاصمة ولاية جورجيا الاميركية خوفاً على أبنائهم من تأثير بيبر السيء .

وفي التفاصيل أن أكثر من مئتي شخص يعزم على المشاركة في مظاهرة احتجاجاً على انتقال بيبر الى حيهم. فهم يخشون ان تعم الفوضى في الحي.

ويقول أحد السكان "لقد عملنا بجد من أجل تحقيق أهدافنا والوصول الى ما وصلنا اليه، غير أن انتقال بيبر يحمل الضرر لأطفالنا".

وأضاف البعض انهم يخشون السماح لأطفالهم باللعب امام منزله كي لا يقعوا تحت تأثير بيبر.

كما أكد السكان عزمهم على عدم السماح "لطفل ان يحطم ما بنوه بجهودهم" .

المصدر : السفير 25 شباط 2014

بلال عاكوم 7/1

Concours nouvelle

Durant le mois de mars, le Lycée Jamil Rawass a organisé un concours de nouvelles dans les deux langues, arabe et français. En EB8 Issam el Ferekh a décroché le premier prix de la nouvelle à chute et a gagné le premier prix pour la nouvelle en arabe.

Une journée terrifiante

C'était un jour printanier, propice à la flânerie. C'est pourquoi nous décidâmes, moi et mes amis de faire une promenade dans le bois.

Soudain, en marchant, nous entendîmes des bruits et des sifflements étranges envahir l'espace. Nos cœurs se mirent à battre la chamade, notre respiration se coupa et le sang s'arrêta dans nos veines. Personne ne fut capable d'articuler un mot ! Notre réaction fut alors de courir, chacun d'un côté, ne sachant pas où aller. Les monstres étaient tellement géants et horribles que toute sorte de bataille nous semblait impossible.

Après un long parcours, une grotte apparut devant nous !
Quel soulagement ! Nous pensâmes nous y réfugier pour éviter toute capture. Mais non ! Quelle horreur ! Cette grotte était l'abri des monstres. C'était vraiment incroyable ! Cette découverte venait tard car les monstres avaient déjà pénétré dans la grotte. L'un d'eux s'approcha pour m'attaquer.
Enfin , la voix grondante du directeur retentit et me fit sortir de mon imagination . Il nous distribuait les carnets et mon bulletin n'était autre que ce monstre affreux qui m'accablait de mauvaises notes.

Issam EL Ferekh 8/1

رأس المتن



رأس المتن هي بلدة من بلدات جبل لبنان، وهي بلدة مجموعة من الاعلام الذين كان لهم شأن مهم في تاريخ لبنان القديم الحديث، وهي بلدة جميلة تتميز بأبنيتها التراثية، وثروتها الحرجية الكبيرة، وارتها الثقافي والحضاري .

تسميتها:

يعود اسم هذه البلدة الى شكلها الذي يشبه الرأس وهو اسم عربي فالمتن كلمة عربية تعني ظهر الشيء، وقد شبهها الأديب أنيس فريحة والذي هو ابن رأس المتن بشبه الجزيرة كونها محاطة بواديان عميقان يعزلونها عن العام الخارجي .

أصل سكانها:

يعود سكان بلدة رأس المتن الى قبائل هاجرت خلال العصر العباسي وسكنت جبال لبنان، وبسبب موقعها الجغرافي المشرف كونها تقع على هضبة شامخة وتحيط بها الأودية من جميع الجهات، فقد كان لها دورا كبيرا خلال الحروب التي نشبت على مر التاريخ.

طبيعتها:

تغلب الغابات الحرجية على بدلة رأس المتن حيث تغطي الأشجار حوالي ثلثي مساحتها البالغة 30 كلم مربع حيث تحتوي هذه الغابات على أشجار الصنوبر والسنديان والزيتون، وقد دخلت شجرة الصنوبر هذه البلدة في عهد الامير فخر الدين المعني الذي احضرها من توسكانا في ايطاليا .

كما تحتوي بلدة راس المتن على العديد من ينابيع المياه والمغاور الجميلة التي هي من صنع الطبيعة.

العمران:

من الناحية العمرانية، فقد تطورت بيوت رأس المتن تبعاً للعصور فبداية كانت البيوت بسيطة أرضية وقوامها الأساسي جذوع الأشجار والحجر الصخري، ثم تطورت البيوت فأصبحت طابقيين وبعد الانتداب الفرنسي تغيرت بيوت رأس المتن فأصبحت تبنى من الحديد والباطون، الا ان أغلب الأبنية وعلى الرغم من تطور عملية البناء الا انها حافظت على لمستها التراثية التي تتميز بسطح من القرميد وبعد القناطر عند المداخل والحجر الصخري الذي يغطي معظم الجدران الخارجية.

عماد سنجر و محمد حجازي 9/1-9/2