

Reçu le 30/07/2018

Publié le 26/12/2018

**L'enseignement/apprentissage de l'oral au Liban : obstacles et stratégies  
Le cas d'une séance observée dans une école publique**

**Teaching / learning oral in Lebanon: obstacles and strategies  
The case of a session observed in a public school**

**Paulette AYOUB\*\***

<sup>1</sup> Université Libanaise, Liban

**Résumé**

L'enseignement/apprentissage de l'oral au Liban est abordé dans cet article qui met en lumière l'analyse d'une séance observée dans une école publique au nord du Liban. Cette analyse détaillée y cible non seulement les obstacles surgis mais aussi les différentes stratégies adoptées par l'enseignante ainsi que les comportements des apprenants afin de déboucher sur quelques avancées didactiques.

**Mots-clés :** didactique de l'oral, alternances codiques, agir enseignant, interactions verbales, stratégies d'enseignement.

**Abstract**

The teaching / learning of oral in Lebanon is discussed in this article which highlights the analysis of a session observed in a public school in northern Lebanon. This detailed analysis targets not only the obstacles that have arisen, but also the various strategies adopted by the teacher as well as the learners' behaviors in order to lead to some didactic advances.

**Keywords :** didactics of the oral, alternating codicles, acting teacher, verbal interactions, teaching strategies

**Introduction :**

Au Liban, la dernière réforme pédagogique de 1997 s'est intéressée à l'enseignement des langues vivantes ainsi qu'au développement de la compétence de communication. Une importance particulière est accordée à la compréhension et à l'expression orale en langue étrangère, ce qui est nouveau au Liban. Ainsi d'une centration sur l'enseignant, on va passer à la centration sur l'apprenant ; le but de l'apprentissage sera à la fois d'apprendre pour communiquer et d'apprendre en communiquant. Ce changement n'a pas été simple, des échos et des plaintes se sont fait entendre de la part des enseignants dans les écoles où nous enseignons. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de faire porter notre recherche sur

---

\* Auteur correspondant : paulettayoub@yahoo.com

cette nouveauté : Où en est l'enseignement de l'oral depuis les nouveaux programmes ? Comment est-il enseigné et quelles difficultés entravent son enseignement/apprentissage ?

## **1. Concepts clés et outils d'enquête**

Pour pouvoir répondre à cette problématique qui dérive de notre expérience de terrain et qui débouche sur des propositions pour la formation des enseignants, nous nous sommes référée à différents concepts qui dérivent de l'approche sociolinguistique comme le bilinguisme, le plurilinguisme, les alternances codiques et leurs fonctions dans la classe. Nous avons complété notre construction conceptuelle par des lectures didactiques sur l'oral, ses compétences, ses fonctions, ses pratiques scolaires ainsi que sur les interactions verbales et l'agir enseignant. Ces concepts sont des outils pour nos analyses : ils s'inscrivent dans l'approche « sociodidactique ».

En ce qui concerne les aspects méthodologiques de notre recherche, outre l'analyse des manuels scolaires au niveau de l'oral dans les écoles choisies comme terrain d'enquête, nous avons opté pour des fiches langagières remplies par les apprenants, des entretiens semi-directifs effectués avec le directeur, les enseignantes de français et certains apprenants des classes choisies et enfin des observations de classe dans les écoles. Dans cet article, je vais présenter notamment l'analyse détaillée d'une séance consacrée à l'expression orale dans une école publique en classe d'EB7. Tout d'abord, l'école publique qui est choisie, est gratuite et subventionnée par l'Etat, elle est située dans un village et fréquentée par des villageois et des nomades qui appartiennent à des milieux sociaux modestes. Alors que le choix de la classe d'EB7 dérive de plusieurs motifs : c'est une classe charnière qui se situe au début du cycle complémentaire ou cycle III (primaire supérieur) le pourcentage de décrochage scolaire y atteint le plus haut niveau avec 17.8 % selon les statistiques du CNRDP en 2011, il en est de même pour le taux de redoublement qui arrive à 18.22% (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur – centre de Recherche et de Développement Pédagogique, 2004).

Cette séance particulière qui va être le sujet de notre analyse dans ce présent article est représentative dans la mesure où elle offre la possibilité de comprendre quelques détails importants de la façon dont se déroule l'enseignement / apprentissage de l'oral au Liban et quels sont les obstacles surgis et quelles stratégies y sont adoptées..

## **2. Analyse d'une séance consacrée à l'expression orale dans une école libanaise publique**

Cette séance dont la durée est de 53mn 17 secondes nous permet de vivre les obstacles qui se manifestent dans une classe libanaise et les stratégies de contournement déployées par l'enseignante qui ne sont pas obligatoirement couronnées de succès.

### **2.1. Structure et objectifs de la séance observée**

L'objectif de cette séance est de développer la compétence narrative dans le domaine de l'écrit et de l'oral. Elle renferme 818 interactions verbales réparties au cours de 4 activités. Nous récapitulons dans le tableau suivant la structure de la séance : nous précisons la durée, le nombre d'interactions ainsi que le contenu ou la consigne de chacune des étapes :

**Tableau 1 : Structure de la séance destinée à l'enseignement/apprentissage de l'expression orale**

	Interactions /	Durée /	Contenu / consigne	
	818 interactions	53 mn : 17 sec		
Ouverture	1M* - 24As†	00 mn à 01 :30	Attente d'un apprenant en retard	
Activité 1	25 M à 253 M	01 :30 mn à 14 :35 [13mn environ]‡	Lecture de la consigne ou sa reformulation (6 fois) « <i>De retour chez lui, D'Artagnan retrouve Planchet. Imaginez leur conversation</i> », rappel des incidents du texte	
Activité 2	Phase 1	253§M à 274 M	14 :36 à 15 :40 [1mn]	Lecture à 2 reprises le chapeau** du texte
	Phase 2	274 M à 284 M	15 :41 à 17 :00 [2mn]	Explication du système énonciatif
Activité 3	Phase 1	284 M à 446 M	17 :01 à 29 :19 [12mn]	« <i>Qu'est-ce que D'Artagnan va demander à Planchet ? qu'est-ce qu'il va lui dire ?</i> » (il = Planchet)
	Phase 2	446 M à 750 M	29 :20 à 47 :44 [18mn]	« <i>Qu'est-ce qu'il va lui répondre D'Artagnan ? qu'est-ce qu'il va lui dire ?</i> »
Activité 4	750 M à 817As	47 :45 à 53 :10 [6mn]	« <i>Si vous étiez à la place D'Artagnan vous aimez faire cette aventure ?</i> »	
Clôture	818 M	53 :11-53 :17 [6sec]	Arrêt du cours déclenché par la sonnerie de la cloche et le désintéret des apprenants.	

L'activité orale intervient au niveau de la production des apprenants puisque la consigne « De retour chez lui, D'Artagnan retrouve Planchet. Imaginez leur conversation » fait référence aux personnages du texte que les apprenants ont lu précédemment. Cette activité orale qui vise la compétence dialogale ou l'interaction orale doit se réaliser devant la classe entre les apprenants entre eux et l'enseignante. Les dialogues imaginés sont improvisés : on verra en analysant la séance que cette activité, qui peut paraître comme très intéressante, se solde finalement par un échec ou un semi échec. Nous allons chercher la raison de cet échec en analysant les obstacles qui ont surgi durant le cours et qui ont entravé le déroulement didactique prévu. De même nous évoquons, face aux obstacles, les stratégies de l'enseignante ainsi que les différents comportements adoptés par la plupart des apprenants dans une telle situation.

## 2.2. Manifestations des obstacles

Plusieurs obstacles empêchent l'aboutissement des objectifs d'apprentissage durant ce cours d'oral. Nous les classons en plusieurs niveaux : structurel, linguistique, didactique, conversationnel et relationnel.

\* Le chiffre 1 désigne le numéro de l'interaction verbale, M désigne l'enseignante

† Le chiffre 24 indique la 24<sup>ème</sup> interaction verbale dans la séance observée, A signifie apprenant, alors que « s » renvoie à plusieurs apprenants.

‡ Le temps mis entre crochets est approximatif.

§ Parfois l'enseignante dans la même intervention clôture une activité et en lance une autre, c'est pourquoi parfois le numéro de l'interaction se répète.

\*\* Le chapeau tel qu'il figure dans le livre est : « *Un soir, D'Artagnan entend des bruits bizarres qui proviennent de la chambre au-dessous de la sienne. Il comprend que sa voisine Madame Bonacieux est victime d'une agression* ».

### 2.2.1. Obstacle structurel : activité reculée

En analysant le déroulement des interactions, nous remarquons que l'activité orale posée aux élèves prend du temps à démarrer. Tout d'abord, la phase d'ouverture de la séance s'étend sur 24 interactions durant lesquelles l'enseignante parle d'un sujet actuel tout en attendant l'arrivée d'un retardataire. Ensuite, l'activité 1 est déclenchée par la lecture de la consigne à l'interaction 26 A14 par un apprenant désigné par l'enseignante :

25M : **اللي يلا** *allez-y*\* ++ (l'enseignante ferme la porte) + ↑ lis la consigne A14

26A14<sup>†</sup>: de retour chez lui + d'Artagnan re++ retrouve Blanchet + imaginez leur con+v+ ersion.

C'est suite à l'interaction 287Am (activité 3, après plus de 17 mn) qu'une réponse adéquate est prononcée en arabe dialectal. Cette réponse provient d'un apprenant qui traduit une proposition donnée par l'enseignante :

286M : **فات وشافو** + **رجع ع بيتو** *il est revenu chez lui* + **لأنو خلص** *car c'est fini* il revient chez lui + **شورح يقلو** *qu'est-ce qu'il va lui dire* + **قاع** *il est entré et il l'a trouvé assis* + **آه** *Oh!* tu reviens vite

287Am<sup>‡</sup> : **جيت بسرعة** *tu reviens vite*.

Pourquoi ce recul ? Tout d'abord, l'enseignante, remarquant le silence des apprenants face à la consigne, explique des termes qui figurent dans la consigne, comme « chez lui », « retour », et exécute un retour en arrière. Elle rappelle les péripéties de l'histoire racontée dans le texte de lecture et déjà expliqué. Du coup, avec les rappels qui se succèdent, les apprenants oublient la consigne, c'est pourquoi elle l'écrit au tableau.

Ainsi, au lieu de pousser ses apprenants vers la création, elle les pousse vers la relecture du texte. Celle-ci est suivie d'une explication concernant le système énonciatif à adopter durant la conversation, consigne qui retarde encore plus l'activité :

274 M : [...] ++ alors on va continuer notre conversation + comme si c'est dans le livre ↓ + maintenant + **ما بيقلو** *il ne lui dit pas* + **بيقلو** *il lui dit* tu reviens: ↑ + **وأكيد** *et sûrement* + **رح** *il s'adressera à lui* tutoiement + **لأنو** *car* d'Artagnan est un personnage principal + **ال** *lui l'héros* + **هو** *lui l'* le personnage principal + Blanchet c'est le personnage second- ↑

Nous avons l'impression, avec ces retards répétés que l'enseignante hésite elle-même avant l'activité demandée, elle hésite à se lancer dans une activité orale improvisée. En effet, chacune de ses répliques renvoient les élèves vers un domaine didactique où elle semble plus à l'aise, à savoir la lecture de l'écrit, et ici, d'un texte narratif. Donc, la réponse à la consigne est retardée à travers un retour en arrière visant les incidents du texte, une lecture du chapeau et une explication du système énonciatif à adopter. Les premiers essais de réponse donnés à cette consigne ne figurent que dans la phase 3 de la séance.

\* Les caractères gras utilisés pour les mots prononcés en arabe dialectal suivis de leur traduction, le caractère standard est pour l'emploi du français

† Le code A14 renvoie à l'apprenant dont le numéro dans la liste de classe est 14

‡ Le code Am renvoie à un apprenant non identifié, alors qu' Af renvoie à une apprenante non identifiée.

### 2.2.2. Obstacle culturel

Le deuxième obstacle est de nature culturelle. Il semble lié aux caractéristiques du texte choisi : un texte historique qui présente la société française au 17<sup>ème</sup> siècle, sous la royauté. C'est un contexte totalement étranger, autant pour l'enseignante que pour les apprenants. Plusieurs éléments culturels vont poser des difficultés de compréhension comme le lexique « valet », « Mousquetaires » qui est propre à une époque historique française.

De plus, l'illustration qui est proposée avec le texte et qui présente 4 mousquetaires avec leur tenue met en lumière un aspect vestimentaire inconnu des Libanais. Cette tenue ne coïncide pas avec la représentation qu'ils peuvent avoir d'un héros. En outre, l'objectif de compréhension de l'écrit est de mettre en relief l'acte d'héroïsme exécuté par D'Artagnan. Or, au Liban, entrer chez une femme seule dans sa maison, même pour la sauver, pourrait ne pas être appréciée, surtout si cette femme est voilée. Enfin, c'est très rare qu'un homme au Liban exécute des travaux ménagers dans une maison, alors que dans le texte, c'est D'Artagnan qui donne ses ordres à son valet, Planchet, il lui dit : « remets les carreaux, balaie le plancher ». Tout cela peut déclencher des interrogations chez les apprenants qui sont mis face à une nouvelle culture offerte à travers leur manuel scolaire. Découvrir de nouvelles cultures est certainement fructueux, mais « imaginer la conversation » des personnages qui sortent de l'histoire de la France ne semble pas facile, c'est même impossible pour des apprenants libanais.

Donc, ce contexte inconnu, issu d'un passé historique lointain, n'est pas propice à une production en classe de langue. L'enseignante, elle-même, ne semble pas bien informée du contexte historique, elle confond entre Richelieu et le roi Louis XIII. Outre l'obstacle culturel, d'autres difficultés apparaissent aux niveaux conversationnel et relationnel.

### 2.2.3. Obstacles sur le plan conversationnel et relationnel

La relation entre les actants de la classe durant la séance PuS3 vire vers une relation conflictuelle dans la mesure où plusieurs réprimandes sont formulées, où plusieurs évaluations négatives directes sont prononcées. Cela peut contribuer au fait de bloquer la parole des apprenants et de les mettre dans une situation de marginalisation. En outre, un autre indice dénote la perte de patience chez l'enseignante PuM, c'est le recours abusif à l'arabe dialectal, elle jongle entre les langues, elle emploie l'arabe dialectal pour expliquer, éclaircir les idées, traduire, et pour donner des suggestions de réponses aux apprenants. Elle intercale l'arabe dialectal non seulement par termes mais aussi par phrases entières. Dans ses 362 interventions de cette séance, elle emploie l'arabe dialectal dans 146 interactions, ce qui fait que 40% des interventions de l'enseignante contiennent de l'arabe dialectal. Outre les alternances codiques et les réprimandes parfois acérées de l'enseignante soulignant son embarras, celle-ci recourt aussi à un haussement de sa voix, qui est codé dans le corpus par des majuscules. Nous recensons une dizaine d'expressions prononcées en quelques minutes.

Nous avons remarqué qu'au lieu d'épauler les apprenants dans l'expression, elle coupe leur élan : elle commente l'expression des apprenants durant leur prise de parole, elle interrompt l'apprenant pour demander aux autres s'ils ont compris. Et quand elle essaye de reprendre le fil des échanges après l'avoir interrompu et commenté, les apprenants ne participent plus. Enfin, plusieurs fois leurs paroles chevauchent et c'est l'enseignante qui va prendre la relève, donnant

l'impression de deux monologues concomitants. Tout cela n'épaule pas les élèves à réaliser la consigne de cette activité orale.

#### 2.2.4. Obstacles sur le plan linguistique

Quand les apprenants commencent à imaginer une conversation entre Planchet et d'Artagnan, c'est l'enseignante elle-même qui apporte dans les échanges didactiques des obstacles linguistiques. Elle fait des allers retours entre les deux systèmes énonciatifs différents du dialogue et du récit. L'exemple suivant démontre comment elle mélange les deux systèmes énonciatifs. L'enseignante, en expliquant, se met dans la peau du personnage, elle utilise le « vous » puis passe à « il », puis elle revient à « je », elle utilise le futur proche verbalisé alors qu'elle retombe dans le récit via « alors » :

347 M : faible + il dit à d'Artagnan + monsieur monsieur ↓ (*avec une tonalité pathétique*) vous allez vous tuer + alors + il n'a pas le cœur xxx de sortir la nuit ↑ ++ n'est-ce pas + peut être il est faible et il a dit je n'ai pas trouvé personne ++ ou bien + je ne l'ai pas trouvé + je + ne + l'ai pas trouvé + **سألو وينن + شو راح يقلو il lui a demandé où se trouvent-ils + qu'est 'ce qu'il va lui dire** ↑.

Les élèves ont alors beaucoup de mal à continuer dans le système énonciatif du dialogue avec l'oscillation effectuée par leur enseignante, tantôt ils sont dans le discours tantôt ils reviennent au récit, imitant de la sorte leur enseignante.

#### 2.2.5. Obstacles sur le plan didactique

Plusieurs difficultés sont rencontrées par l'enseignante au niveau didactique. Tout d'abord, les questions posées, au lieu de collaborer à la construction du savoir chez les apprenants, aboutissent à une stagnation dans le déroulement didactique, dans la mesure où leur réitération amène à des réponses identiques. De même, dans la majorité des cas, quand un apprenant répond correctement, elle évalue sa réponse par la locution dubitative « peut-être » (46 occurrences soit pour évaluer soit pour expliquer). Cette évaluation, qui indique le doute, n'encourage pas l'apprenant à construire son savoir, ni à avancer. Il reste confus, réticent et même bloqué.

Quand elle reçoit une réponse correcte en français de la part des apprenants, elle la traduit en arabe, puis la complète et la commente ajoutant des digressions. Enfin, le dernier obstacle au niveau didactique qui est décelé dans cette séance est celui du passage à l'écrit. Elle semble faire une erreur quand elle repasse à l'écrit, puisque quand elle se met à écrire le dialogue au tableau, du coup, les apprenants vont s'arrêter de prendre la parole. Même la façon d'organiser l'écrit au tableau n'est pas mise au service du dialogue, car l'enseignante écrit les phrases en deux blocs distincts, elle regroupe les propos de chaque personnage comme s'il s'agissait d'un récit et non d'un dialogue. Donc, les répétitions, les commentaires, le recours à l'écrit et les digressions côtoient l'acheminement didactique de la leçon. Ainsi, tous ces obstacles réunis contribuent à créer une ambiance didactique et conversationnelle non propice à la réussite d'une activité d'enseignement/apprentissage d'oral, déjà difficile en elle-même. Pourtant quelques stratégies, pour aider à la réussite, de la part de l'enseignante se manifestent au cours de cette même séance.

### 2.3. Stratégies de l'enseignante

Quelques stratégies communicatives et interactionnelles ainsi que celles qui consistent à soutenir les apprenants pour acquérir le savoir sont décelées chez l'enseignante.

#### 2.3.1. Stratégies de communication

Parmi ses stratégies de communication, l'enseignante essaye de gérer la parole et de faire des rétropections. Elle revient en arrière afin de rappeler aux apprenants des événements qui se sont déroulés dans le récit. Pourtant au lieu de faire ce rappel d'affilée, elle y intercale 6 répétitions de la consigne, ce qui brouille les pistes.

Ajoutons que l'enseignante essaye de gérer la parole durant son cours : elle désigne celui qui va prendre la parole, elle interroge un apprenant en particulier effectuant une adresse personnelle :

334 M : شو بتقول هبة **qu'est-ce que tu en penses Hiba** ↑ continue Hiba شو بتقولي **que diras-tu** ↑

73 M : très bien Mira répète

152 M : oui Elias ↑.

Pourtant, la façon avec laquelle elle sollicite parfois la participation des apprenants est accompagnée d'une nuance impérative qui se répète à plusieurs reprises:

34 M : celui qui sait lève le doigt + de retour chez lui + qui est ce qui retourne chez lui ↑ + A13 ↑

Elle leur impose de répéter, cette répétition est susceptible parfois d'attirer l'attention des apprenants sur l'importance des énoncés, mais ne favorise pas la progression dans la construction des idées.

#### 2.3.2. Stratégies interactionnelles

Voulant dissiper la confusion et aider les apprenants à comprendre, l'enseignante reformule les notions qui semblent difficiles. De plus, nous remarquons quelques termes appréciatifs dans les interventions de l'enseignante à la première activité, ce sont des termes évaluatifs relatifs aux réponses correctes des apprenants qui ont répondu aux questions visant les circonstances et les incidents expliqués dans le texte (activités 1 et 2), et ne ciblent pas la conversation orale demandée.

167 M : c'est un homme héros + pourquoi ↑ + qu'est-ce qu'il a fait ↑ + bravo ↑

179 M : bravo + elle est victime de quoi ↑.

Cela concerne les stratégies de communication utilisées par PuM, alors que d'autres stratégies existent aussi dans sa façon de faire la classe.

#### 2.3.3. Stratégies de soutien

Durant ce cours de l'oral, nous remarquons quelques interventions étayantes formulées par l'enseignante. Tout d'abord, elle résume les péripéties de l'histoire racontée dans le texte de

lecture, elle propose des réponses comme point de départ afin de pousser les apprenants à la production. En outre, elle explique le système énonciatif et les pronoms qu'il faut utiliser lors de la conversation :

278 M : هيداك l'autre + رح يحكي بال il s'adressera à lui vouvoisement + d'Artagnan + أما alors que Blanchet رح يحكي بال il va s'adresser à lui vouvoisement+ لآنو هو ال car c'est lui le serveur de d'Artagnan+ ولكن mais Blanchet رح يحكي بال il va s'adresser à lui tu لآنو car encore نحنا منشوف أنو مرة بالنص كان عم بيقلو on remarque que + une fois dans le texte il lui a dit tais-toi + عم بقلو il lui dit imbécile ++ oui ↑.

Elle demande aux apprenants de trouver les caractéristiques de la personnalité, en les amenant à comparer et à réfléchir :

159 M : et Blanchet ++ طيب donc d'après ces personnages + d'après ces DEUX + d'après la leçon de lecture qu'on avait avant ↓ + est-ce que d'Artagnan + et Blanchet se sont les mêmes + personnages principales dans ce texte ↑ يعني c'est-à-dire + ال la personnalité تبعه celle de d'Artagnan + est la même pour Blanchet ↑.

Nous signalons que plusieurs erreurs commises par les apprenants sont corrigées par l'enseignante. Donc, les stratégies de soutien et de communication suivies par l'enseignante apparaissent surtout lors des activités 1 et 2. Elle affiche sa compétence en épaulant ses apprenants dans la compréhension d'un texte écrit tandis qu'à l'oral, elle se heurte à plusieurs obstacles et elle apparaît démunie de stratégies convenables.

## 2.4. Comportements des apprenants

Les apprenants, durant ce cours d'oral, essayent de participer à l'apprentissage, ils essayent de répondre. Mais ils ne posent aucune question et ils n'affichent aucun besoin d'aide, en dépit des obstacles surgis qui dérivent du support, de la formulation de la consigne ainsi que des stratégies adoptées par l'enseignante. Les comportements des apprenants peuvent être classés en 2 rubriques : face à la consigne et face aux interactions de l'enseignante.

### 2.4.1. Comportement face à la consigne

En premier lieu, face à la consigne concernant la lecture, les apprenants lisent sans réticence en dépit des interventions effectuées par l'enseignante pour que l'élève répète sa lecture, ou pour corriger sa prononciation. En second lieu, la réticence ainsi que le silence sont déclenchés par les consignes des activités 3 (conversation imaginée) et 4 (réponse personnelle visant l'acte que les apprenants pourraient exécuter s'ils étaient à la place D'Artagnan), nous recensons 75 interactions inaudibles et incompréhensibles (xxx) et 11 interventions contenant « eh », interjection qui dénote l'hésitation des apprenants. En dernier lieu, la consigne pour une activité d'interaction orale déclenche un mutisme chez les apprenants ainsi qu'une confusion qui les accule à la répétition et aux alternances codiques. Ils recourent à la diaphonie quand ils se répètent fréquemment ainsi qu'à la co-locution pour compléter l'énoncé de l'enseignante. Donc, face à la consigne, les apprenants sont réticents, hésitants, répètent les paroles de leur enseignante ou de leurs pairs et parfois complètent les énoncés de leur enseignante, quand ils y sont invités.

## 2.4.2. Comportement face aux interactions de l'enseignante

Plusieurs comportements sont adoptés par les apprenants face aux interventions de l'enseignante. Pour s'adresser à leur enseignante, ils optent pour le terme d'adresse « madame » (45 récurrences). De plus, ils recourent à l'arabe, suite à la demande de leur enseignante qui leur impose par la suite de ne pas employer l'arabe et de recourir au français plusieurs fois :

- 430 M : **يعني c'est-à-dire** qu'est-ce qu'on peut dire en français ↑  
 525 M : **أم oui** en français + oui ↑  
 650 M : essayer de parler en français ↓ + même si vous allez faire des fautes + moi je corrige ↓ + peut-être il va lui dire quoi ↑.

Cette oscillation entre le permis et l'interdit concernant le recours à l'arabe dialectal ne fait que laisser les apprenants perplexes. En outre, devant une évaluation positive, les apprenants prennent parfois le risque de répondre. Nous recensons plusieurs termes appréciatifs dans les interactions verbales (activité 1), qui sont susceptibles de déclencher des prises de parole chez eux. Les évaluations positives de la part de l'enseignante les encouragent les apprenants à participer. Enfin, les apprenants se trouvent dans une situation où la communication est majoritairement verticale. C'est l'enseignante qui pose les questions et les apprenants sont amenés à y répondre. Ils reçoivent les directives, écoutent les questions et essayent de participer.

### Conclusion

L'échec de cette séance ne dérive pas de la faiblesse à l'oral des apprenants qui ont donné une vingtaine de réponses correctes dont la moitié était en français mais il provient, plutôt comme le montre l'analyse des interactions verbales, de l'outil du travail et des gestes professionnels mal maîtrisés de la part de l'enseignante. Tout d'abord, l'aspect culturel du texte (histoire de la France sous la royauté) ne constitue pas un stimulant à la créativité des apprenants ni à celle de l'enseignante non plus. Alors que le verbe consigne « imaginez » induit les apprenants en erreur, c'est un dialogue inséré dans un récit qui pourrait être sujet d'une activité à l'écrit. Or, à l'oral la consigne aurait dû être « jouez la scène » exigeant un jeu de rôle. Et de cette façon, les actants de la classe auraient pu éviter les oscillations abusives entre les langues ainsi que le mélange entre les systèmes énonciatifs. En outre, l'oral est une activité qui doit être planifiée et préparée. Le retour en arrière prolongé, les réponses retardées à la consigne, les informations historiques non pertinentes de l'enseignante, ses hésitations face au système énonciatif à adopter ainsi que la lecture du chapeau prouvent, tous réunis, que l'enseignante n'est pas prête à affronter une telle consigne, ni une telle activité orale traitant un tel contexte culturel.

Les compétences orales conversationnelles visées dans cette séance n'ont pas pu être développées. L'enseignante, pourtant elle aussi de bonne volonté, n'apparaît pas apte à faire face aux obstacles qui surgissent. Son comportement durant son cours et vis-à-vis des apprenants démontre qu'elle est démunie de quelques gestes professionnels notamment, ceux qui concernent l'ajustement. Elle n'a pas pu ajuster la consigne, voire imposer une modalité de travail susceptible de favoriser la conversation exigée. Elle a recours à la répétition, aux commentaires et même à l'écrit quand elle a expliqué l'activité.

De surcroît, le plurilinguisme, comme concept didactique, ne constitue pas un itinéraire pour l'enseignement de l'oral. Elle recourt au plurilinguisme pour aider les apprenants à comprendre mais parfois elle se contredit en l'interdisant par la suite. Or, les apprenants l'utilisent spontanément pour apprendre et pour maintenir la communication quand ce recours leur est permis en classe.

Nous constatons également que l'enseignante a poussé ses apprenants à recourir aux deux mouvements, dépendant et contraignant, du style communicatif tout au long de la séance. Elle n'a pas pu favoriser leur prise de parole ni les éloigner de la confusion et de la réticence. En dépit de leurs importantes lacunes linguistiques ils adoptent une attitude sérieuse de travail. Ils sont réceptifs, ils répètent, ils sont attentifs, leurs paroles sont réticentes mais ils affichent la volonté de s'améliorer. Mais ce qui ressort surtout de ces analyses c'est que le meilleur chemin à adopter pour favoriser, le développement de l'oral, c'est la formation solide des enseignants à l'oral. Celle-ci serait susceptible d'épauler les enseignants dans leur préparation didactique, dans leurs gestes professionnels et dans la formulation des consignes, ainsi que dans la façon de gérer la classe face à tous les événements qui peuvent survenir en classe de langue de façon impromptue. Sans oublier que le concept de plurilinguisme doit prendre sa place dans ces formations pour être appliqué à bon escient et favoriser l'enseignement / apprentissage de l'oral. De cette façon, même si le manuel ne répond pas à toutes les aspirations espérées, les enseignantes, formées, arriveront à réussir leur cours.

Afin de favoriser la pratique de l'oral dans les écoles libanaises, accorder une note pour l'oral aux examens officiels libanais (brevet et baccalauréat) s'avère intéressant voire motivant pour les actants de la classe puisque jusqu'à ce moment le système évaluatif au Liban ne cible que la compétence écrite (compréhension et production) des langues. Il est indispensable également que les directions initient les enseignants des différentes disciplines à suivre des formations pour utiliser le français dans leurs cours, cela signifie former des professeurs pour le français oral. De plus, la formation au plurilinguisme, pour être efficace, devra viser large. Son public n'est pas seulement les professeurs de français mais ceux de toutes les autres langues qui pourraient collaborer pour une meilleure prise en compte du bagage langagier de l'apprenant et par suite dans l'élaboration d'activités transversales aidant l'apprenant à comprendre une même réalité dans plusieurs langues faisant partie de son répertoire langagier. C'est là où la langue première ou la langue la mieux maîtrisée par l'apprenant l'aidera à dissiper les zones d'ombres des autres langues en cours d'acquisition. D'autre part, afin d'équilibrer les différences sociales, nous devons encourager l'enseignant à être attentif aux apprenants défavorisés. Il faut leur accorder un sur-enseignement, un enseignement exigeant, pour les tirer vers le haut en leur apportant des documents authentiques, en les mettant en contact avec le monde francophone réel. Cela contribue, à travers la langue, à les rendre acteurs de leur apprentissage en faisant eux-mêmes l'acte éducatif. Ainsi, l'enseignant ne remplit pas seulement la transmission des savoirs aux apprenants mais essaye d'être aussi un socio-didacticien en assurant le passage de la didactique à la pédagogie, pour préparer les apprenants à leur vie sociale.

## Bibliographie

BOUCHARD R., 2003, « Didactique de l'oral et éducation communicative implicite » in *Didactiques de l'oral* (Actes du colloque, université Montpellier III et IUFM de Montpellier, juin 2002), Basse Normandie : Presses de TLIMP, pp. 22-29.

CASTELLOTTI V, 2000, *Alterner les langues pour construire des savoirs bilingues*, in J. Duverger (coord.), *Le français dans le monde, Actualité de l'enseignement bilingue*, janvier 2000, Paris : Edicef, pp. 118-124.

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

CHEMLA M-T, 2002, « De l'oral à tous les étages » in M. Rispaïl & F. Faye (coord.), *Cahiers pédagogiques, Oser l'oral*, N° 400, janvier 2002, Paris, pp. 45-46.

CICUREL F, 2002, « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », in D. Coste (confié à), *Aile, L'acquisition en classe de langue*, N° 16, France : Instaprint, pp. 145-163.

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

GARCIA-DEBANC C, avec la collaboration de LAURENT D et CHOURAU A, 2004, *Organiser l'enseignement de l'oral : des exemples de programmations*, in C. Gracia-Debanc & S. Plane (coord.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris : Hatier, pp. 237-262.

GRANDATY C, et CHEMLA M.-T., 2004, *Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages*, in C. Gracia-Debanc & S. Plane (coord.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris : Hatier, pp. 173-214.

JORRO A & CROCE-SPINELLI H, 2010, « Le développement de gestes professionnels en classes de français. Le cas de situations de lecture interprétative », in A. Halté & A. Petitjean (coord.), *Pratiques* N°145-146, juin 2010, CRESEF, pp. 125-140.

LAPARRA M, 2002, « Parler : variation et apprentissage » in M. Rispaïl & F. Faye (coord.), *Cahiers Pédagogiques Oser l'oral*, N° 400, janvier 2002, pp., pp. 34-35.

MAURER B., 2001, *Une didactique de l'oral. Du primaire au Lycée*, Les Editions Bertrand-Lacoste.

Ministère De L'éducation Nationale Et De L'enseignement Supérieur- Centre De Recherche Et De Développement Pédagogique, 2004, *L'évaluation du système éducatif du Liban : le Rapport National*, (la 47ème session de la Cie- Genève, 8 – 11 Septembre 2004). [en ligne], disponible sur : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/Lebanonfr.polf>. [consulté le 01/08/2014].

MOORE D, et PY B, 1995, « Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde » in *Plurilinguisme. Les emprunts*, Centre d'Etudes de Recherche en planification linguistique CERPL no 9-10, juin-décembre, pp. 133-145.

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

RISPAIL M, 2005, « Les langues maternelles mises en chansons, mises en contacts : d'un objet social à un objet didactique » in *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement. Pour une socio-didactique des langues*, Rispaïl M., dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage, sous la direction de Philippe Blanchet, pp. 237-255.

RISPAIL M, 2006, « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langue » in *AIRDF, Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, La lettre de la DFLM*, N° 38, 2006-1, pp. 5-13.