

Projet CECA : (Cultures d'enseignement/Cultures d'apprentissage du français au Liban)  
Equipe Liban\*

*Université Libanaise, Université saint Esprit Kaslik*

*Wafa Berry Coordonnatrice*

*Faten Kobrosly*

*Norma Zakaria*

*Michel Zakaria*

*Article de Synthèse finale rédigé par Wafa Berry*

## **Culture d'enseignement et d'apprentissage du français au Liban**

Depuis que le Cadre commun européen de référence est devenu plateforme de tout enseignement et apprentissage des langues, l'approche des langues, en l'occurrence celle de la langue française, est-elle devenue plus efficace parce qu'obéissant à des normes communes ? Et ces mêmes normes sont-elles appliquées partout, et, de la même façon ? Aboutissent-elles alors aux mêmes résultats ? Quelle serait ici la marge de responsabilité réservée au savoir-faire de l'enseignant, à son profil d'origine et à son parcours, comme aux ressources humaines et matérielles mises à sa disposition ?

Et avec des contenus qui manqueraient d'originalité et qui négligent des fois le suivi, quel serait l'apport réel des formations de formateurs dans cette opération d'enseignement/apprentissage d'une langue qualifiée déjà et ressentie parfois d'étrangère ?

Le projet CECA, lancé par l'AUF et la FIPF, nous a paru un créneau privilégié pour essayer de cerner, quelques unes de ces interrogations, nous poussant à pratiquer un certain « voyeurisme didactique » face à nos pratiques linguistiques et à nos réalités éducatives.

Le Liban était notre terrain. C'est le pays de la diversité par excellence, et le secteur de l'éducation n'y fait pas d'exception.

Le Liban compte de multiples types d'établissements éducatifs au statut très variable : public, semi privé, privé, religieux ou laïque, politisé ou apolitique. Il faut bien préciser, cependant, que chacun de ces types comprend des sous classes et des niveaux différents ce qui laisserait deviner, déjà, une diversité de pratiques didactiques reflétant la diversité sus -citez.

Toutefois, une fois dépassé le niveau superficiel des choses, nous nous sommes rendu compte, à travers l'étude menée dans trois établissements éducatifs francophones différents, que nous avions affaire, non pas à des cultures d'apprentissage et d'enseignement vraiment différentes

mais plutôt à une tradition éducative presque similaire, seulement, accomplie par ci, en voie d'accomplissement par là ou en voie de construction par là-bas. Nous en parlerons plus loin.

De même, cette étude nous a permis de situer le vrai lieu de différences entre les établissements scolaires libanais. Il s'agit du public qui, lui, diffère, d'une école à l'autre.

De ce fait, il peut être divisé en trois catégories socioculturelles, constituant, justement, le public de chacune des trois catégories d'écoles, terrain de notre étude.

Avant de définir ce public, nous allons commencer par décrire très rapidement le paysage général du français au Liban afin de situer le contexte de notre étude. Nous ne reviendrons pas en arrière pour en tracer le parcours, celui qui a fait que la langue française s'est trouvée aux côtés de la langue arabe dans les programmes scolaires<sup>1</sup> et universitaires<sup>2</sup>, dans la société, dans les médias, dans les manifestations culturelles du pays et, particulièrement, dans les sentiments ou pensées intimes des libanais.

Nous situerons notre explication dans le présent pour trouver une réponse objective à la question sur la place du français aujourd'hui au Liban mais surtout sur sa place dans l'avenir de ce pays déterminé, malgré ses difficultés, à entrer dans l'ère de la mondialisation, armé de son pluriculturel dont le plurilinguisme semble être la porte privilégiée.

Nul n'ignore que la langue anglaise, concurrente de la langue française dans les programmes libanais comme première langue étrangère semble être de nos jours un outil internationalement fonctionnel.

Fait, qui, tout en attirant les libanais, ne les leurre pas car l'expérience a montré que le plurilinguisme libanais, ayant le français pour pivot central, constituait la vraie porte au pluriculturel.

Face à cette conviction mise en pratique donc par les Libanais, face à l'optimisme affiché par les statistiques du Ministère de l'Éducation qui affirment qu'au niveau des chiffres le français se porte encore bien au Liban<sup>3</sup>, face à toutes les autres formes de manifestations du français qui rassurent sur la présence de cette langue dans beaucoup de domaines de la vie quotidienne, peut-on parler de problème de la langue française au Liban ? Mais, surtout, dans

---

\* Nos remerciements vont à M. Ghassan Mourad pour le traitement de l'enquête menée auprès des élèves.

<sup>1</sup> Voir la réforme des programmes scolaires prônée par le ministère de l'éducation en 1996

<sup>2</sup> Suite à l'instauration de cours de langue française et en langue française dans les cursus d'un bon nombre de disciplines à l'université libanaise,

<sup>3</sup> Tant au niveau des établissements qui enseignent en français ou au niveau des élèves et des étudiants qui font des études en français. (Cf. les tableaux inclus dans la première partie de la recherche)

quelle mesure la culture d'enseignement et d'apprentissage de cette langue, en vigueur actuellement au Liban serait-elle responsable de cette « crise du français » ?

Il faut dire qu'il y a généralement une crise *des* langues au Liban (comme peut-être ailleurs dans le monde) et à plus forte raison de la langue étrangère, française en l'occurrence, crise dont les retombées pourraient sérieusement altérer le paysage linguistique et par conséquent culturel du pays si on n'en cherchait pas à éluder les causes. Certaines de ces causes ayant été révélées et confirmées à travers notre étude.

Les jeunes libanais entretiennent aujourd'hui avec les langues un rapport de surface, c'est à dire d'intérêt, fondé sur le principe de la fonctionnalité et de l'utilité sociale et économique. Leurs références et choix sont ailleurs. Ils ne voient plus dans la maîtrise d'une langue quelle qu'elle soit un critère d'excellence ou encore moins l'appropriation d'une autre identité surtout en ces temps difficiles de la différentiation politique entre citoyens de ce monde. Pour eux, et plus ou moins selon l'appartenance socioculturelle de chacun, le français, serait une ouverture non pas au mouvement économico-professionnel francophone mais à celui, plutôt, exclusivement culturel.

Ainsi, trois catégories de sociétés linguistiques partagent la scène libanaise ; elles constituent généralement les trois publics des écoles étudiées, comme déjà mentionné.

Une première catégorie, de plus en plus minoritaire, entretient avec l'arabe un rapport courtois de non familiarité. La langue maternelle y est reléguée au statut de langue de communication occasionnelle, seul le français est langue de vie, d'apprentissage et de rêves d'avenir. Cette catégorie se sent de plus en plus étrangère dans son pays parce qu'elle vit sur une sorte de peau de chagrin qui s'érode par un multiculturel où l'arabe a repris la place qui lui revenait.

Les jeunes appartenant à cette catégorie, peuvent, s'ils détiennent un passeport étranger, ou qu'ils ont commencé leurs études dans un pays étranger, se faire dispenser de l'arabe et s'exiler, à partir du français, vers l'anglais, l'espagnol, l'italien, l'allemand, ou ailleurs. Ce système de dispense en vigueur au lycée français comme aux lycées homologués, privés haut de gamme (école de la première catégorie de cette étude), aidé d'un enseignement de la langue arabe généralement inadéquat, favoriserait une migration linguistique qui fait perdre à l'esprit pluriel du pays d'excellents francophones.

La deuxième catégorie de francophones libanais, beaucoup plus développée que la première, a trouvé un équilibre entre les deux modèles culturels différents que sont l'arabe et le français.

Ces deux modèles cohabitent dans l'esprit et l'émotionnel de l'individu et forment chez lui un couple linguistique qui s'enrichit de ses divergences par un réflexe d'échanges continuels.

Cette symbiose linguistique est l'œuvre de certains établissements éducatifs privés, (école 2eme catégorie dans notre étude) dotés d'un savoir-faire didactique mais l'œuvre, aussi, du discernement d'un environnement familial, avisé, qui a saisi l'importante richesse du multiculturel arabo-français puis anglais.

Cette catégorie de libanais vit dans les deux langues et s'imprègne des deux cultures, son cas n'est pas généralisé, il demeure l'apanage d'une classe moyenne cultivée, ou, un peu plus aisée de la société libanaise.

Il va sans dire que les deux premières catégories de Libanais assurent le côté francophone si ensoleillé du pays.

La dernière catégorie de société linguistique rassemble les défavorisés du Liban quelle que soit leur appartenance religieuse ou géographique, ceux qui présentent un cas de monolinguisme « forcé » ou un bilinguisme très boitillant.

Cette catégorie d'élèves est composée de groupes qui, pour de raisons diverses, étaient, historiquement, exclus du paradis raffiné de la francophonie. Il s'agit d'élèves appartenant essentiellement à l'enseignement public et quelques établissements privés à dessein purement commercial.

Ils sont, dans la plupart, comme otages d'un environnement culturel défavorable à l'acquisition du français et d'un système déficient d'enseignement auquel ils ne peuvent échapper et dont ils subissent les revers. Cette dernière catégorie n'est malheureusement pas minoritaire. Avec la crise économique elle ne cesse de s'accroître de jour en jour, c'est à elle que revient la réputation grandissante que le français va mal au Liban.

Cependant, un point important relie ces sociétés de francophones libanais dissemblables : les trois cherchent à faire des études du et en français.

Cette langue, paradoxalement qualifiée d'étrangère est recherchée aujourd'hui par une grande partie de libanais de manière consentante et raisonnée (voir enquête menée pour l'étude et le commentaire d'entretiens faits auprès des parents). C'est cette même langue, qui pendant une longue période de l'histoire du pays a divisé les libanais en deux classes distinctes : les nantis ceux qui parlaient français, citoyens de premier plan et les autres, arabophones et même parfois « muets » par trop de privations et de pauvreté, considérés citoyens de deuxième plan.

Certains libanais qui se sont tournés vers l'anglais et qui ont inscrit leurs enfants dans des établissements anglophones ne l'ont pas fait par amour de cette langue mais pour eux-mêmes, pour fuir des souvenirs récents de leur impuissance et de leur appartenance à une tranche sociale défavorisée, longtemps exclue du paradis raffiné de la francophonie libanaise. Par la ruée vers l'anglais, ils croyaient épargner à leurs enfants les complexes que la langue française génère chez ceux à qui elle échappe.

Certains autres, (voir enquête auprès des parents) qui se sont accrochés au français, ne l'ont pas fait non plus par amour particulier pour cette langue mais également pour eux-mêmes ; façon de s'accrocher à leur identité libanaise traditionnelle dont le français a toujours constitué un élément important.

D'où la grande question recherchée à travers le projet CECA : comment justement se fait cet enseignement apprentissage du français aujourd'hui et comment les pratiques adoptées pourront-elles répondre aux attentes mentionnées ?

Dans la première partie de l'étude, nous avons exposé les généralités reliées à l'enseignement du français au Liban avec quelques données chiffrées, nous en reproduiront l'essentiel ici comme il apparaît dans les programmes officiels libanais, avant de passer aux cas plus particuliers des écoles étudiées et finir avec les remarques récapitulatives d'ordre didactiques révélées par cette étude.

## **I- Généralités de l'enseignement du français**

Une recherche auprès du Centre de recherche et d'études pédagogiques et auprès du Ministère de l'éducation nationale, nous a permis d'accéder à des données qui nous ont permis d'émettre quelques remarques précises concernant le français au Liban. Evidemment, nous n'en reprenons ici que l'essentiel, le texte original figure sur la plateforme CECA conçue à cet effet.

Donc, toutes les écoles du Liban « doivent », évidemment, adopter les programmes de l'enseignement validés par le ministère de l'éducation publique, programmes supposés préparer les élèves au Brevet et au baccalauréat libanais qui attend tous les élèves au terme des études scolaires.

Ces programmes prônent un enseignement d'abord bilingue (arabe/français ou arabe/anglais et puis trilingue à partir de la classe de 6ème.

Au niveau des chiffres, les faits suivants ont été constatés :

#### ■ *Au niveau des effectifs*

- Le nombre des francophones du Liban demeure supérieur aux anglophones. Ceci est dû à une politique francophone historique de l'état qui favorisait plus l'ouverture d'écoles francophones.

De ce fait les professeurs de français sont plus disponibles que les professeurs d'anglais. Cet état de fait est à double tranchant car il commence à encourager des études en anglais qui semblent pouvoir assurer à l'avance des chances de trouver un emploi.

Avec la demande d'anglais devenue plus pressante, un anglophone, même avec des qualifications moindres, surtout en province, peut facilement trouver un emploi et être engagé comme enseignant de langue.

Il faut noter que le même cas se présente pour les professeurs universitaires.

- Le nombre de filles qui apprennent le français est sensiblement égal à celui des garçons, ce qui promet un avenir de la francophonie car le public scolaire féminin est réputé pour être plus sérieux et plus ouvert quant à l'apprentissage des langues<sup>4</sup>.
- La majorité des élèves francophones est inscrite dans les écoles publiques ou dans le privé gratuit donc là où l'enseignement /apprentissage du français souffre de beaucoup de lacunes.
- La majorité des élèves francophones inscrits dans les différents établissements résident dans les régions éloignées de la capitale, Beyrouth et ses banlieues ne pouvant accueillir évidemment qu'un taux bas de ces élèves.

Évidemment, les personnes ressourcent les plus qualifiées habitent la capitale et ses extensions ou ce qu'on appelle le grand Beyrouth <sup>5</sup>. Un corps professoral moins bien formé assure l'enseignement dans les provinces. Ceci n'est pas sans influence sur le niveau et la qualité du français enseigné et appris.

Il en est de même pour l'environnement francophone : le français présent dans la vie quotidienne du grand Beyrouth, (publicités, lieux sociaux de commerce et de loisirs et autres), se raréfie au fur et à mesure qu'on s'éloigne de la capitale, notamment dans les régions les plus reculées. <sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Dans tous les départements universitaires qui assurent des cours de langue, de littérature, de linguistique française ou de traduction, les filles sont majoritaires et les garçons n'occupent que 2% des effectifs inscrits. (D'après une étude faite par Wafa Berry pour l'AUF, publiée dans le bulletin Le français à l'université, juillet, 2<sup>e</sup> trimestre 2007.)

<sup>5</sup> L'Ambassade de France au Liban essaie de combler ce manque par la création de centres culturels régionaux dans les grands départements du pays, mais les besoins restent importants.

<sup>6</sup> Dans les provinces à domination chrétiennes, l'environnement francophone est un peu plus sensible qu'ailleurs.

■ ***Au niveau des formes de la pratique du français :***

- Le système éducatif est bilingue (arabe/français ou arabe/anglais) dès les classes maternelles et jusqu'au cycle complémentaire où il devient trilingue jusqu'aux classes terminales.

Quinze ans donc d'enseignement /apprentissage du français au bout desquels il n'est pas évident que tous les élèves libanais maîtrisent le français, et de la même façon. Constat qui, à lui seul, devait pousser à une étude comme CECA.

- Le nombre d'heures de français n'est pas le même dans toutes les écoles, il varie selon la politique linguistique de l'établissement et les priorités accordées aux langues. Seules, les écoles publiques sont tenues d'observer un nombre donné d'heures. (Voir tableaux complets de l'étude)
- L'oral occupe le volume horaire le plus grand jusqu'à la classe de EB3 (CE2)
- La connaissance de la langue n'est travaillée de manière explicite qu'à partir de la classe d'EB4 (CM1). Mais dans la formation initiale et « déformation » de certains enseignants, le français rime fortement avec Grammaire. Nous les verrons alors, avant cette classe, s'enliser dans des leçons de grammaire où les enfants ne peuvent pas encore percevoir le rapport entre la règle et ses applications dans les formes textuelles qu'ils abordent.
- À partir d'EB4 (CM1), l'oral a le même volume horaire que l'écrit, il commence à perdre du terrain à partir de la classe d'EB5. Même si au niveau de la forme, il figure dans le cycle moyen il faut bien avouer qu'il n'est plus pratiqué en tant que tel ; car, pour des raisons dites « logistiques », l'épreuve de la langue française au brevet officiel libanais sacrifie l'oral et ne garde qu'une épreuve de compréhension et d'expression écrites. Bonne cause donc pour négliger tôt l'oral.
- Cette épreuve porte sur une étude d'un texte et d'une production d'écrits, basées sur un type donné de texte. Nous verrons ainsi une bonne partie des écoles faire, dès la classe de Eb7, (5<sup>e</sup>) une fixation sur la maîtrise formelle, technique de la typologie textuelle, notamment pour les élèves des écoles « catégorie3 » en vue de leur permettre de décrocher le plus de points possibles à l'épreuve de français aux examens officiels.

Du même coup, le cours de français glisse imperceptiblement vers une préparation technique pour le brevet. Toute la dimension communicative, culturelle, affective, avec la langue devient accessoire au profit des notes de rachat pouvant être récoltées

de l'épreuve de français, considérée longtemps comme un piège et un facteur d'échec pour les plus faibles.

De plus, les efforts et performances d'un enseignant sont souvent évalués à partir des résultats de ses élèves ; c'est pourquoi, celle-ci, comme ses élèves, va se trouver prise dans cette chasse aux notes.

#### **■ *Au niveau de la formation***

Deux grandes instances se chargent, particulièrement, de concevoir des programmes de formation de formateurs pour la langue française : il s'agit du CRDP notamment pour le secteur public et, pour le secteur privé, le service culturel de l'Ambassade de France. Précisons, cependant, que le service culturel français aide le CRDP dans ses différentes actions pédagogiques et initie également, pour le secteur public, des projets de formation.

Les axes prioritaires de toutes ces formations continues résident dans :

- La prise de conscience de la dynamique de la relation école-société
- L'adaptation au changement et renforcement des motivations de l'enseignant à s'auto-former
- L'amélioration des compétences professionnelles de l'enseignant : Compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques)

#### ***II- Description du terrain de l'étude***

Afin d'observer les modalités d'approche de ce français prôné par les textes officiels, nous sommes allés sur le terrain voir, à travers une étude de trois établissements francophones, comment le français était concrètement appréhendé et enseigné à ces jeunes apprenants relevant des catégories socioculturelles mentionnées plus haut.

Les trois établissements choisis sont représentatifs du secteur éducatif libanais. Ils accueillent en majorité, les échantillons francophones du pays. Ils sont tous les trois dans l'axe des pratiques didactiques actuelles du français, ce qui nous a permis une comparaison d'éléments plus ou moins harmonieux.

Intentionnellement, donc, nous n'avons pas choisi parmi les établissements privés pédagogiquement « hors la loi », c'est-à-dire des boutiques éducatives à caractère commercial. Ceux-ci ne subissent pas de contrôle, la qualité de l'enseignement n'est pas leur souci et le seul critère d'admission y est le règlement des écolages.

Nos établissements relèvent donc des établissements didactiquement « crédibles », ils ont été choisis dans le secteur privé pour deux raisons :

D'abord pour une raison pratique : vu nos relations avec le privé, il nous y était beaucoup plus évident de recueillir les informations requises. La démarche auprès de l'Institution Publique, elle, aurait nécessité une procédure administrative plus compliquée.

Ensuite, pour une raison scientifique : les établissements publics, très inégaux au niveau général du français qui y est pratiqué et acquis, s'apparenteraient dans l'ensemble, au cas de la 3<sup>ème</sup> catégorie linguistique citée plus haut et qui sera étudiée.

Nous avons donc opté pour trois établissements aussi différents, de par leur localisation géographique, leur clientèle que par le niveau en langue française de leurs élèves. Évidemment, il n'était pas utile à l'étude d'étudier le cas du lycée français qui, lui, a un savoir-faire standard suivi par le service culturel de l'Ambassade de France.

Dans le souci d'harmonisation des éléments de la comparaison, nous avons choisi d'observer la même classe dans les trois établissements. Il s'agit de la classe d'EB3 (9<sup>ème</sup>) parce que c'est la classe où les enseignants sont généralement soutenus dans leur travail par un coordonnateur et où les enfants commencent à présenter quelque rendement de l'enseignement qui leur aura été dispensé au cours de 5 années d'étude déjà passées. (3 années de la maternelle et 2 années du 1<sup>er</sup> sous cycle de l'éducation de base.)

***La première école***, située au nord de Beyrouth, appartient à une congrégation religieuse, se caractérisant par le niveau de langue élevé de son public.

***La deuxième***, située dans le grand Beyrouth, côté montagne, elle est laïque et regroupe une clientèle très hétérogène. Le niveau général en français y est moyen.

***La troisième*** école relevant également d'une congrégation religieuse, différente de la première, est située sur la frontière de la banlieue sud de Beyrouth, région de la capitale connue historiquement d'abriter une population déshéritée. Le niveau général en français dans cette école demeure faible en dépit d'importants efforts et progrès effectués ces dernières années.

## École première catégorie

Cette école est l'une des institutions les plus connues dans la région du Kesrouan - Mont-Liban. L'emplacement géographique de l'établissement, l'équipement des locaux et le système éducatif adopté dans l'enseignement/apprentissage, sont recherchés par la plupart des familles, aisées, ou d'un niveau culturel assez avancé. Homologuée depuis une trentaine d'année, cette école s'inscrit dans la lignée des écoles françaises sur le territoire libanais. Fidèle aux traditions des programmes français et à leur innovation continue, le système scolaire de cette école applique les programmes prescrits par les instructions officielles du Ministère de l'éducation français. Cependant, comme toutes les écoles libanaises, l'enseignement de la langue maternelle [langue arabe] se fait systématiquement et conformément aux instructions officielles du Ministère de l'éducation libanais, et, en respectant le contenu relatif au programme de Langue et de Littérature arabes proposé par le Curriculum libanais. La présentation aux deux baccalauréats : libanais et français, est donc en cours depuis l'institution de cette école.

L'emplacement géographique de l'école est assez agréable : située sur une colline dans une région résidentielle luxueuse, l'école domine le paysage de la pente qui s'étend jusqu'à la mer. Le bâtiment est composé de plusieurs pavillons répartis relativement aux différents cycles et séparés par des allées ou de petits jardins. Les locaux sont très bien équipés, que ce soit au niveau du matériel pédagogique ou au niveau des outils et des objets essentiels pour l'aménagement des salles.

Le projet éducatif de l'école définit clairement les objectifs que l'établissement s'assigne. Plusieurs documents annexes explicitent le règlement de l'école, tels:

Le « *Carnet de correspondance* » qui constitue un lien permanent entre l'établissement et la famille de l'élève et permet un contrôle constant du comportement scolaire et disciplinaire de ce dernier. La relation famille-école varie en fonction du niveau culturel des parents et des habitudes du groupe familial vis-à-vis de la culture. En effet le monde de la famille et le monde de l'école ont tout naturellement des éléments communs : langage des parents et des maîtres, façon de réagir sur le plan intellectuel, croyances, esthétique...

le « *Contrat de vie scolaire de l'enseignant* » qui délimite le cadre dans lequel s'accomplissent les tâches effectuées par l'enseignant et met en relief le profil efficace de l'*Éducateur*. Des coordonnateurs de disciplines se chargent de superviser et de suivre le travail des enseignants

dans tous les cycles. Des relations réelles entre cycles, enseignants et élèves peuvent révéler un agencement ayant une unité et correspondant aux objectifs pédagogiques de l'école.

Il serait alors légitime de parler d'un système scolaire ayant son autonomie. Ce système est constitué par de types d'enseignements divers mais ayant tous des principes didactiques communs. La méthodologie préconisée dans les classes se caractérise par le fait de mettre l'accent sur l'autonomie de l'apprenant et sur l'auto-évaluation. Il va sans dire que cette école prépare les élèves à leur future tâche professionnelle, particulièrement au cycle secondaire où l'orientation professionnelle est une activité fréquemment effectuée dans les classes. L'école assure, de même, l'appropriation des connaissances : la maîtrise des codes linguistiques, l'utilisation des outils mathématiques, l'organisation d'une culture concernant l'espace (géographie) le temps (histoire) la vie (biologie) la matière (physique).

L'enseignement de la langue française attribue à cette dernière des caractéristiques propres parce qu'elle est le vecteur essentiel pour l'enseignement. Outre l'enseignement « du français » en tant que langue, il y a l'enseignement « en français » où la langue française est un outil pour enseigner les autres matières et pour rédiger et présenter les projets [PAI, IDD, TPE].

De plus, l'usage de la langue française dans les activités orales aide les élèves à développer leurs moyens d'entrer en contact avec les autres par l'expression et la communication. Par conséquent, une étude détaillée des programmes de langue française à l'école laisse discerner une place considérable pour l'oral. Il nous paraît nécessaire ici de noter que les élèves de cette école présentent avec aisance l'épreuve orale du Baccalauréat français.

Quant à l'écrit, il est travaillé systématiquement à partir de la grande maternelle où le système de l'école impose la lecture-écriture comme élément d'apprentissage essentiel. Il faut dire notamment que, par cette caractéristique-là, la méthodologie suivie au cycle préscolaire diffère un peu de celle préconisée par le système français. Notons, à ce niveau-là, que les écoles libanaises, en général, mettent les élèves de la grande maternelle dans des situations didactiques spécifiques où « lire » et « écrire » deviennent une activité quotidienne et systématique. Dans les grandes classes les élèves approfondissent des activités d'écriture en français qui les habilitent à aborder les études universitaires armés de différentes méthodes de

perfectionnement de l'écrit, telles : le commentaire composé, la dissertation, la réécriture et l'écriture d'invention. Toutes ces activités scripturales se font en français.

L'école prépare les apprenants à une culture bilingue, arabo-française, et trilingue en enseignant la langue anglaise comme deuxième langue seconde. Cependant, une tendance culturelle vers la civilisation française domine.

Ce n'est pas étonnant, c'est même classique pour le cas de cette école comme pour toutes celles qui relèvent de la même catégorie : Elle est forte de sa tradition pédagogique, de son savoir-faire, de ses ressources et moyens et de l'environnement socioculturel de ses élèves.

Bref, autant de raisons qui font d'elle école de premier choix.

### **L'école de la catégorie 2 :**

Elle est située dans le grand Beyrouth, elle regroupe une clientèle très hétérogène et applique, de manière adaptée, les programmes de l'enseignement validés par le ministère de l'éducation publique. L'application des programmes se fait suite à une réflexion approfondie qui décide de la politique linguistique du pays. Réflexion menée par le chef de département, les coordinateurs et les enseignants ; elle concerne le profil des enseignants, des élèves, le matériel, le support, les formations, ... ainsi que les moyens de remédiation éventuels aux problèmes de tous ordres.

De ce fait, l'oral, par exemple, a été considéré comme prioritaire au cycle primaire ; un volume horaire important a ainsi été consacré aux activités orales. Cette planification a stimulé énormément les élèves et les a aidés à s'impliquer de plus en plus en classe et à aimer la langue. Les supports utilisés pour l'apprentissage de la langue sont nombreux, ludiques et diversifiés.

De même, la mise en place de l'enseignement à partir de séquences pédagogiques relevant d'un projet pédagogique pour chaque classe a motivé les élèves. Ce travail s'accompagnant d'activités culturelles et artistiques ayant pour but de sortir la langue française du cadre de la classe de l'utiliser dans des situations de vie utiles et agréables.

Les efforts des élèves ont été redoublés en trouvant un sens réel à l'apprentissage de la langue française.

Les modes de travail adoptés sont également variés : les élèves ont essayé le travail collectif, en binômes, en groupes restreints ou en grands groupes à l'oral et à l'écrit. Les types de communications ont été très variés : communication didactique, communication imitée, communication simulée et communication authentique. Bien que certaines défaillances

restent à revoir, ce regroupement des élèves dans différentes situations d'apprentissage, et la variété des communications ont eu un impact positif sur le niveau de la langue française à l'école.

Certes, pour maintenir et améliorer ce niveau de langue française, la direction de l'école doit s'impliquer davantage dans les efforts fournis, et déployer les investissements nécessaires au développement des projets didactiques mis en place (laboratoire informatique, matériel audio-visuel, atelier de peinture, salle de théâtre, bibliothèque...).

Elle doit également être plus sélective quant aux contenus des formations qu'elle fait suivre par les enseignants afin de mieux cibler ses réels besoins.

Dans le même but, les effectifs grandissant dans chaque classe seraient à maîtriser ; il est souhaitable de les maintenir autour de 25 élèves par classe et d'ouvrir d'autres classes pour les nouvelles demandes. Une classe aérée permettant en langue notamment, de mesurer les progrès de chacun et de remédier aux éventuelles failles et lacunes.

Bref, autant de mesures qui, comme pour toutes les écoles de la même catégorie qui sont en plein essor, seraient à même de faire gagner à l'école comme aux élèves le temps perdu, le temps où ces écoles n'étaient pas encore, comme aujourd'hui, tout à fait vigilantes et avisées sur les meilleurs moyens d'améliorer les performances linguistiques de leurs élèves... et de leurs enseignants.

### **L'école de la catégorie 3 :**

Nous nous attarderons un peu plus sur ce dernier lycée, typique pour notre étude, parce qu'il condense beaucoup des données qui entravent l'enseignement/apprentissage du français au Liban. Certaines des remarques qui seront formulées ici s'appliqueraient à beaucoup d'autres établissements similaires, publics ou privés, qui cherchent à se frayer chemin sur la longue route du système scolaire libanais jalonné des fleurons de l'enseignement francophone au Moyen Orient.

Cette école appartient à une Institution pédagogique privée non gratuite avec des sous filières gratuites affiliées à un parti politique, explicitement religieux, actif sur la scène libanaise. Cette institution compte au total autour de 9300 élèves, dont 3800 sont des francophones. Le lycée de Beyrouth qui s'efforce à garder les classes françaises compte 366 francophones et 876 anglophones.

Une des raisons d'être de l'Institution pédagogique de ce parti est d'assurer un enseignement adéquat à sa population et d'accueillir gratuitement enfants de martyrs, orphelins ou autres cas sociaux ce qui alourdit bien par moments sa situation financière.

Cette institution regroupe huit établissements scolaires implantés dans les régions du Sud, de la Békaa et de Beyrouth, où réside leur Direction Générale.

L'école de Beyrouth a constitué le champ de notre étude, elle est sise comme nous l'avons déjà mentionnée, rue de l'aéroport, aux frontières de la banlieue sud de Beyrouth, banlieue très populaire.

C'est un grand bâtiment de 5 étages, moderne, propre et agréable à l'intérieur. Il est composé de deux blocs reliés entre eux avec une cour de récréation au rez-de-chaussée.

Il donne sur l'autoroute menant à l'aéroport donc sur une artère de la ville assez bruyante. Les vitres ne sont pas insonorisées et le problème empire à partir du mois de mars avec le retour des saisons chaudes. Pas de climatisation et les fenêtres ouvertes transmettent toutes sortes de bruits extérieurs et intérieurs qui obligent l'enseignant à crier presque pour être entendu.

Les salles de classes sont spacieuses, le nombre d'élèves varie entre 25 et 35 élèves, selon la classe, un tableau vert habille un mur principal de la classe.

En dépit de ses ressources financières limitées, cette Institution déploie beaucoup d'efforts pour faire accéder son école comme ses autres établissements au rang des écoles « didactiquement et linguistiquement correctes » du pays. Au niveau des équipements et des effectifs, elle n'a rien à envier aux prestigieuses écoles du Liban :

L'école contient un laboratoire, une BCD et une salle informatique. Même une clinique médicale permanente avec médecin généraliste, dentiste et infirmière, sise au rez-de-chaussée, elle assure le suivi de la santé des élèves et rend beaucoup de services à ce niveau tellement dans les milieux défavorisés de certains élèves, la question de santé est négligée.

Au niveau de l'ingénierie pédagogique et didactique, cette institution a créé, depuis plusieurs années, un bureau pédagogique pour ses écoles. Ce Bureau a intégré le « club » des bureaux pédagogiques affilié au service de coopération culturelle et linguistique de l'Ambassade de France pour aligner ses pratiques sur celles des autres établissements francophones historiques du pays, toujours aidés de l'expertise française.

Un consultant en ingénierie éducative du français, un des plus compétents du pays, a été engagé pour diriger le département de langue française.

Ce dernier a, dans son projet du département mis en application, posé les grands jalons d'un enseignement approprié du français (programmation annuelle, répartition en niveaux, projet pédagogique, séquence pédagogique, tests diagnostiques, banque d'évaluation, plan de remédiation, pédagogie différenciée, formations internes et externes, activités ludiques et culturelles, ...)

Que de dispositions, donc, et de titres prometteurs pour une approche appropriée du français dans cette école. Cependant le niveau de langue ne s'améliore pas au même rythme et quantité des efforts fournis de tous les partenaires. Après observation de son fonctionnement et des ses classes, nous pouvons avancer, sans grande réticence que ce qui lui manquerait ce serait justement la culture d'un « bon » enseignement/apprentissage du français, adéquatement adaptée à son public « difficile » car, cette école, comme celles plusieurs dans son cas, souffre de cette « non-culture » chez les responsables. Et, leurs enseignants ne sont, ni par leur formation ni par leur profil, à même de traiter avec le public de cette école et avec la mentalité encore plus difficile des parents et parfois des différents responsables dans leur école.

Mais qui est le public de cette école et dont les semblables dans beaucoup d'autres écoles du pays ne sont pas minimes et qui affaiblissent le niveau général du français au Liban ?

Celui-ci relève d'un environnement socioculturel marqué historiquement et géographiquement par les frustrations. Il entretenait avec la langue française des rapports difficiles : rejet et incompréhension mutuels. Cette populace d'élèves rejettait d'office la langue française vécue alors comme un objet de convoitise inaccessible. Ils cherchaient à compenser avec les matières scientifiques qui ne « demandent pas beaucoup de littérature » et leur permettent d'intégrer les universités.<sup>7</sup>

Ajoutons à ce fait les considérations religieuses qui n'encourageaient pas l'apprentissage de langues étrangères jugées véhicules de culture et de civilisation, ici occidentales, à l'encontre de leurs principes.

Aujourd'hui, cet état de fait a changé : les familles démunies s'intéressent aux langues et les considérations religieuses ne s'opposent plus à la maîtrise de celles-ci.

Seulement, le niveau de la langue française n'a pas pu tirer tout le profit de ce changement favorable à l'ouverture aux langues : les pratiques en vigueur dans les « écoles des pauvres »

---

<sup>7</sup> Dans différentes régions du Liban il existe beaucoup de ces « déshérités », ils appartiennent à toutes les religions et entretiennent les mêmes rapports avec la langue française. C'est pourquoi nous avons avancé plus haut que cette école était représentative de la langue française qui va mal au Liban.

n’aidant pas vraiment à la maîtrise de cette langue. Pire, certains élèves décrochent à cause des complexes et complexités engendrées par l’apprentissage défectueux du français.

Quant aux milieux sociaux engagés au quotidien dans leurs principes religieux, ils ont désespéré de trouver l’école qui concilie un enseignement de qualité en langue, en français, et qui soit engagée au plan religieux. Même pour les plus embourgeoisés parmi eux, leur choix se produit souvent au détriment de la qualité éducative plutôt qu’à celui de la religion.

Les élèves sont admis, donc, dans ce lycée suite à un test en langue et en maths mais dont les résultats ne sont pas toujours respectés. Nous verrons ainsi des élèves, refusés par d’autres écoles pour maintes raisons, s’intégrer dans les différentes classes. Ils vont constituer le premier grand obstacle face à la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage, à savoir l’hétérogénéité des niveaux, notamment en français, dans une même classe.

Les contraintes économiques pesant sur l’Institution expliquent cette indulgence dans l’accueil des élèves nouveaux, mais, aussi, son engagement politique et social qui l’empêche de renvoyer des jeunes aux compétences lacunaires. Attitude louable.

Cependant, en l’absence de structures, moyens et personnel qualifié sachant traiter avec des élèves en difficulté, ce sont les autres enfants, bons et moyens, pour qui la maîtrise du français est importante, qui paient les pots cassés de cette politique. Certains, finissent bien par quitter l’école cherchant un établissement meilleur et d’autres restent comme pris dans leur propre piège à savoir cette priorité accordée aux valeurs religieuses.

Face à cette migration d’élèves ou au débordement des enseignants, dépassés par autant de lacunes cumulées chez les élèves, (d’une classe à l’autre, d’un cycle à l’autre, ou même d’une école à l’autre) l’école se trouve impuissante car ses ressources matérielles réduites ne lui permettent pas de s’offrir les meilleurs enseignants de français du pays (expérimentés, bien formés et présentant, eux-mêmes, fluidité et bon niveau en français).

Pire. La rémunération insuffisante fait que les enseignants qualifiés, formés par l’institution et ayant acquis une expérience certaine, quittent cette école pour une autre qui les paie de manière plus adéquate.

Au lieu de travailler avec un cumul de compétences, le département de langue française se trouve souvent revenir au début de l’année au point de départ avec quelques enseignants nouveaux, à former de nouveau, ce qui, naturellement, ralentit les progrès sur le terrain.

Nous assistons alors comme à un cercle vicieux où des faibles en français forment des plus faibles, ce qui perpétue les différents niveaux de souches linguistiques du pays mentionnés plus haut.

Ainsi discriminée, cette catégorie d'élèves faibles en français, (du public et du privé « bas de gamme »), arrive au baccalauréat avec déjà une différence de taille avec les autres catégories d'élèves libanais. Ceci expliquerait, partiellement, la migration de ces élèves vers l'anglais une fois arrivés à l'université.

Il faut noter que ce sous-développement linguistique risquerait fortement d'altérer le développement tout court, des jeunes<sup>8</sup>, de leur niveau professionnel, de leurs familles futures, et de leurs milieux sociaux.

L'hiatus linguistique creusant l'hiatus social et séparant certains jeunes libanais de leurs compatriotes multiculturels était plus ou moins compris par le passé lorsque l'éducation était le privilège des riches. Mais aujourd'hui à l'époque où tous les Libanais sont des « volontaires du bilinguisme »<sup>9</sup>, à l'époque du développement des institutions éducatives qui, comme nous venons de le voir à travers nos trois types d'écoles, pourquoi justement l'enseignement du français pris dans son ensemble et non pas dans une séance filmée ou dans une école particulière ne donne pas les résultats escomptés ? Pourquoi le niveau des élèves en matière de communication orale et écrite en français laisse beaucoup à désirer ?

Nous terminerons par quelques points déterminants relevés tout au long de notre étude CECA et, par lesquels, nous essayerons de répondre à ces questions.

- Le milieu social de l'enfant est déterminant par rapport à ses progrès en langue, tant en deçà de la formation scolaire où il est sensibilisé à la langue par sa famille (qui lui parle et lui lit des histoires en français, le branche sur la chaîne française Tiji, ...) qu'au-delà des cours appris à l'école où la maison devient le prolongement « naturel » de l'école, le champ d'application des compétences communicatives acquises.

Ce qui facilite énormément la tâche de l'enseignante de langue qui dans ce cas tient pleinement son rôle à l'école.

Dans la plupart des cas où le milieu social est, par ses pratiques quotidiennes, éloigné des soucis linguistiques de l'école, une enseignante, si qualifiée soit-elle, ne pourrait

---

<sup>8</sup> Ceux des Institutions où nous avons choisi d'étudier un cas d'école mais aussi ceux qui sont dans la même situation dans d'autres régions du Liban.

<sup>9</sup> A. Beydoun cité par Henri Genault ancien attaché de coopération scientifique de l'Ambassade de France à Beyrouth. Voir également à ce sujet les résultats de l'enquête menée auprès de parents et d'élèves pour le projet Ceca

se substituer à la maison. Elle doit alors multiplier ses efforts auprès des élèves bilingues scolaires et monolingues sociaux ce qui n'est pas évident pour beaucoup de raisons.

- Malgré les différences qui les opposent au niveau des mentalités, de l'emplacement géographique et des ressources matérielles, nos trois écoles types tiennent toutes un discours didactiquement correct et fonctionnent selon des structures claires et hiérarchisées où chacun remplit son rôle mais les résultats, en matière de langue, varient entre les 3 écoles , justement à cause des milieux des élèves mais aussi car elle ne possèdent pas toutes trois le même parcours dans l'histoire des institutions éducatives libanaises. Le temps doublé de l'expérience a permis à certaines de s'ancrer dans une tradition d'enseignement du français bien définie et efficace tandis que les autres sont en train d'asseoir ou de construire cette tradition.
- Le niveau de français rentre dans la compétition entre les écoles ce qui n'aide pas au travail serein et progressif de cette langue étouffée par tant d'activités d'exercices et de règles qui n'aident pas pour autant à la maîtrise de la langue. Au lieu d'être un facteur facilitant l'apprentissage des matières scientifiques, le français devient une entrave à cela.
- L'analyse des séances de cours filmées a montré qu'au niveau des pratiques de classes les trois écoles se rencontraient presque. L'approche communicative est adoptée dans le déroulement du cours mais ce qui serait important à noter c'est qu'au sein même de cette approche dynamique, certaines formes figées de l'enseignement se retrouvent et commencent à s'installer sans adaptation quelconque à tel ou tel public. Dans le cas des écoles riches cela passe presque inaperçu du moment où les élèves s'expriment couramment en français.
- L'enseignant d'aujourd'hui n'a ni le temps ni l'énergie nécessaire pour assimiler et expérimenter dans ses classes ses formations didactiques : les programmes surchargés, les lourds effectifs dans certaines classes, le niveau faible des élèves font que l'enseignant se contente de revenir aux pratiques traditionnelles, magistrales qui lui permettent d'avancer dans sa répartition annuelle, des fois avec quelques élèves seulement ; les autres s'enlisant dans leurs incompétences.
- L'enseignant ne dispose pratiquement pas d'heures libres qui lui permettent de réfléchir sur ses pratiques ou manifester sa créativité. Parfois, ses rares heures libres se

trouvent confisquées par la direction pour assurer des heures de réunions, de coordination, ou de remplacement d'absence ou de surveillance à la cour. Revenant dans sa classe, pas vraiment rechargé, il va se défouler sur les élèves soit par une nervosité déstabilisante soit par un détachement pédagogiquement offensif.

De même, ses jours de congés sont parfois ses jours de formation qu'il doit « obligatoirement » suivre sans enthousiasme et réelle implication. Rappelons ici certaines frustrations dues au salaire estimé insuffisant. Autant de raisons pour que les enseignants se contentent de remplir leur devoir sans plus.

- La présence de coordonnateur de langue à l'école s'est avérée à double tranchant : tout étant une personne ressource pour l'enseignant, il est devenu une surcharge de travail et de contrôle qui décourage par moments l'enseignant. Par ailleurs, celui-ci s'est mis à compter sur lui pour toute initiative relative à sa classe, sacrifiant ainsi sa propre créativité.
- L'autonomie de l'apprenant reste un fait en voie d'accomplissement : il n'y pas encore dans nos sociétés éducatives une délégation de pouvoir et d'actions de l'enseignant à l'apprenant et puis cela arrange mieux le maintien de la discipline en classe.
- L'ORAL demeure le grand absent dans nos classes de français, notamment l'expression sous sa forme méthodique. Le français de la classe, le question/réponses, la participation active sont souvent confondues avec le travail systématique sur les compétences visant à aider l'élève à parler français, même là où le volume horaire réservé à l'oral a été gonflé. C'est pourquoi il est difficile que l'élève gagne une fluidité d'expression seulement de l'école s'il ne parle pas français à la maison.
- La réforme des programmes opérées il y a quelques années s'est voulue tellement ambitieuse et exhaustive qu'elle a surchargé les contenus mettant l'enseignant en situation de course contre la montre pour « finir le programme ». Il n'a plus le temps de s'attarder sur quoi et qui que ce soit. Ainsi il finit sa progression annuelle mais ses élèves ne savent ni parler ni écrire en français à la fin de l'année parce qu'ils n'ont pas eu suffisamment du temps pour s'exercer, répéter et intérioriser un objectif.
- Dans beaucoup d'écoles, nous apercevons différents niveaux de langue dans une même classe. Devant cette hétérogénéité linguistique l'enseignant ne déploie aucune stratégie ou travail différencié soit par incompétence soit par absence de volonté pour éviter la surcharge de travail qu'exige la pédagogie différenciée.

- L'évaluation d'une épreuve en français demeure épreuve de rigidité de la maîtresse même si l'examen est sous tendu par une grille de correction bien détaillée. La pédagogie de la réussite n'est pas encore un principe dans nos classes de français. L'esprit sévère et sélectif décourage les plus faibles qui lâchent leurs efforts sachant qu'ils échoueront toujours.

C'est là une des raisons qui donne à l'anglais la réputation de langue accessible. Aux examens officiels, l'épreuve de langue anglaise est toujours plus facile et privilégie de critères de correction plus tolérants que celle de la langue française. Les profs de français poussent un cri de protestation chaque année à la saison des examens nationaux de baccalauréat et de brevet pour mettre en garde les commissions officielles face à cette inégalité dans l'évaluation des deux langues qui confère, aux élèves comme aux parents, une bonne excuse pour « dévier » vers l'anglais. Les commissions officielles conscientes de la sévérité de leur travail par rapport au niveau général de la masse francophone du pays (choix de textes, questions, corrections, ...) mais ils n'y peuvent rien, ils ont tellement été formés au perfectionnisme du français qu'ils ne peuvent se permettre de favoriser ce qu'ils qualifient de « baisse de niveau ».

Dans tous les cas le niveau baisse.

- Les formations suivies par les enseignants et assurées par diverses instances éducatives dans le pays présentent des contenus généraux et des démarches traditionnelles même quand elles prétendent être novatrices. Le côté applicatif n'est pas suivi jusqu'au bout, c'est ce qui reste à faire quand la formation est finie. Évidemment l'application est laissée aux « bons soins » de l'enseignant.
- Le recours aux nouvelles technologies éducatives n'est pas encore généralisé dans les classes de français. Si elles sont utilisées, elles demeurent accessoires en guise de prolongement ludique ou source d'information.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que le français va toujours bien au Liban et que les concernés, directeurs, coordonnateurs, enseignants, sont beaucoup plus avisés quant aux méthodes à suivre.

Toute la question est dans l'application. Pour cela, il faudrait rendre à l'enseignant son statut de missionnaire et non de fonctionnaire. Etre enseignant à plein temps ne doit plus rimer avec esclavage pédagogique.

Il est vrai qu'un jour tous les élèves qui apprennent le français finiront par parler et écrire en cette langue. Mais, sans chercher à être gratuitement alarmistes, ce ne sera pas un français comme les Français mais une langue de communication non débarrassée de certains de ses arabismes, de ses interférences, de ses anglicismes...

Rappelons qu'au Liban, à l'encontre d'autres pays, le français est langue seconde ; dans nos Curricula nationaux et il commence à s'apprendre en même temps que l'arabe.

Seraient-ce alors les représentations qui changent ou carrément, le statut du français qui serait entraîné à changer au Liban ?

Si on n'essayait pas au niveau national de répondre à cette interrogation, de manière responsable et franche, et, de développer, par conséquent, les stratégies adéquates afin d'offrir différentes solutions d'apprentissage du français adaptées aux contextes de chacun, la prochaine étude CECA, CECA II, pourrait avoir des conclusions moins optimistes.

En un mot n'obligeons pas tous les libanais à apprendre le français de la même façon à partir des mêmes référentiels : certains, comme la langue française elle-même, gagneraient à l'apprendre en tant que FLS, d'autres en tant que FLE et ils sont beaucoup plus nombreux.

On ne peut plus continuer à tenir un discours schizophrène : parler de l'importance du FLE et de sa didactique et de ne pas lui accorder la considération convenable comme étant aussi une façon efficace pour former des francophones.

Trop d'amour tue.

Les libanais doivent calmer leur passion totalitaire de la langue Française et se remettre à la ré-apprivoiser lentement, autrement mais sûrement.

Au-delà de la communication qui, finalement pourra bien se passer même des mots, parfois, la langue française, composante historique donc de l'identité libanaise, aurait un rôle essentiel à jouer, non seulement dans le développement pluriculturel du pays mais aussi dans la cohésion nationale et dans le rapprochement des Libanais, si elle est correctement apprise.