Humanités des Suds et des Orients

hors-serie n° 1 | 2021
Genres et pratiques dans le monde arabe et méditerranéen

Le genre textuel en classes terminales au Liban : outil didactique ou heuristique ?

Paulette AYOUB

Édition électronique :
URL :
https://reso-doc-revue.numerev.com/articles/hors-serie-1/164-le-genre-textuel-en-classes-terminales-au-liban-outil-didactique-ou-heuristique
DOI : numerev_1790
Date de publication : 20/08/2021

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : AYOUB, P. (2021) Le genre textuel en classes terminales au Liban : outil didactique ou heuristique ?. *Humanités des Suds et des Orients*, (hors-serie n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1790

Lors de la dernière réforme pédagogique de 1997, des manuels scolaires conformes aux nouveaux programmes furent rédigés au Liban. Le Livre National destiné à l'enseignement/apprentissage de la langue française renferme des textes de différents genres. Notre objet est de savoir comment y est traitée la notion du genre et quelles sont les représentations et les attitudes des apprenants des classes terminales envers l'exploitation des genres textuels en classe à travers un entretien semi directif. Nous analyserons également les questions relatives à la compréhension de l'écrit et à la production écrite afin de savoir si l'exploitation des différents genres textuels, dans les manuels, durant le cours de langue française, contribuerait à développer le langage oral et écrit chez les apprenants. Enfin, quelques propositions seront suggérées pour optimiser le recours au genre textuel comme outil didactique et heuristique dans une classe de langue étrangère.

Mots-clés :
Compétence écrite, Genre textuel, Curriculum libanais, Livre National Scolaire, Compétence orale, Classes terminales, Français première langue étrangère.

Introduction

Depuis au moins deux décennies, le genre textuel acquiert une place particulière dans la didactique de la langue française, car il est considéré non seulement comme un outil indispensable pour développer les compétences langagières des apprenants mais aussi comme un nodal de l'enseignement d'une langue maternelle voire étrangère (Dolz et Schneuwly,1997-1998). Au Liban, les programmes de langue et de littérature françaises proposés dans le cadre de la restructuration du système éducatif libanais depuis 1997 cherchent à développer chez l'apprenant, tout le long de ses années de scolarité, une compétence linguistique à l'oral et à l'écrit dans toutes les situations de communication vécues, à acquérir des méthodes de travail et de réflexion ainsi que des moyens susceptibles d'enrichir sa culture personnelle.

Le curriculum relatif à l'enseignement/ apprentissage de la langue française au cycle secondaire[1] énumère différentes compétences communicatives destinées à « *développer l'écrit* » chez l'apprenant. Parmi lesquelles, la notion du genre textuel acquiert sa place : « *reconnaître le genre d'un texte* » (République Libanaise, Ministère de l'Education Nationale de la jeunesse et des sports & CRDP, 1997 : 115). De plus, les

directives curriculaires ont affirmé que l'exploitation, en classe, des textes de genres différents est susceptible d'enrichir la culture puisque l'enseignement du français dotera l'apprenant d'un ensemble de connaissances littéraires et générales à travers un choix thématique et typologique varié constitué de « *textes généraux* » (authentiques et autres) traitant des thèmes d'actualité et « *des textes littéraires appartenant à des genres différents […] choisis dans des œuvres d'écrivains français et francophones d'époques différentes* » (République Libanaise, Ministère de l'Education Nationale de la jeunesse et des sports & CRDP, 1997 : 117).

Face à ces instructions officielles et curriculaires concernant l'enseignement/apprentissage du français au Liban au cycle secondaire, notamment celles en relation avec la notion du genre, cette étude pose les questions suivantes : Quelle place effective est accordée au genre textuel dans les manuels scolaires libanais ? L'exploitation de différents genres textuels contribue-t-elle à développer le langage oral et écrit des apprenants durant le cours de langue française ? Comment rendre efficace l'exploitation des genres ?

Pour répondre à ces questions, nous abordons succinctement la particularité du contexte linguistique libanais, son système éducatif, les manuels scolaires conçus à la dernière réforme éducative de 1997. Puis nous étudions la notion du genre dans deux manuels scolaires conçus par le CRDP (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques) et destinés aux classes terminales ou troisième année du secondaire, Séries Sociologie/ Economie[2] et Littératures/ Humanités[3]. Enfin nous présentons les résultats d'une enquête menée auprès de quarante apprenants des classes en question dans une école publique pour savoir leurs opinions et leurs préférences vis-à-vis des genres appris durant leur parcours scolaire.

Le Liban : contexte linguistique et réforme pédagogique

Le Liban, pays riverain de la Méditerranée, a été depuis longtemps considéré comme un pont entre l'est et l'ouest, un intermédiaire entre le monde arabe et l'occident, un lieu où cohabitent dix-sept communautés confessionnelles et vingt-deux groupes ethniques. Dans ce pays, la langue arabe existe sous deux formes différentes : l'arabe littéraire, commun à tous les pays arabophones, et l'arabe dialectal qui diffère de pays à pays, mais qui seul est parlé dans la vie courante (Abou, 1994). En effet, l'arabe présente une diglossie représentée par l'existence simultanée du dialectal et du standard. L'enseignement du standard débute au niveau du préscolaire, dès la première année à l'école au même titre que la première langue étrangère (selon la terminologie du curriculum libanais) qui pourrait être le français ou l'anglais selon le système scolaire. Au Liban, 60% des établissements scolaires sont francophones selon le site officiel du CRDP (2018). Cela signifie que, dans ces établissements, la première langue étrangère (selon l'appellation du curriculum) est le français, qui sera le médium de l'enseignement/apprentissage des disciplines scientifiques. Cependant, la deuxième langue étrangère (l'anglais) est enseignée au primaire (EB1 ou EB2)[4] dans les écoles

privées et à la première année du cycle complémentaire en EB7[5] de l'école publique, selon les instructions officielles.

Ces directives curriculaires émanent de la dernière réforme pédagogique de 1997 qui s'est intéressée à l'enseignement des langues vivantes ainsi qu'au « *développement de la compétence de communication* » (République Libanaise, Ministère de l'Education Nationale de la jeunesse et des sports & CRDP, 1997 : 135). L'introduction de l'approche communicative dans l'enseignement/apprentissage de la langue française[6] au Liban va entrainer de nouvelles pratiques de classe et une exploitation pédagogique de nouveaux supports. Le CRDP a conçu le Livre National Scolaire de toutes les classes pour toutes les disciplines, celui-ci est imposé dans toutes les écoles publiques, écoles subventionnées par l'Etat et fréquentées par des apprenants dont la plupart provient des classes démunies.

Les supports pédagogiques et les objectifs du Livre National Scolaire

Le curriculum libanais de Langue et de Littérature françaises affirme que « *les techniques de l'expression devront porter l'apprenant à maîtriser la lecture méthodique des documents authentiques et des textes littéraires* » (CRDP, 1997 : 127). Par conséquent, les manuels conçus après cette réforme éducative renferment des textes littéraires dont la plupart dérivent de la culture française ainsi que des documents authentiques comme des chansons, des tableaux, des articles de presse et des poèmes. Les documents et les textes qui figurent dans les deux manuels choisis pour notre enquête (manuels de français pour les classes terminales, Série Lettres et Humanités et Série Sociologie et Economie) sont « *des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue* » (Cuq & Gruca, 2005 : 431).

Exploiter un texte littéraire comme matériel pédagogique n'était pas exempt de difficultés. Les enseignants recourent inconsciemment à la méthodologie qu'ils avaient eux-mêmes vécue au cours de leur apprentissage de sorte qu'ils pourraient reproduire dans leurs pratiques ce qui a présidé à leur propre formation selon la loi d'isomorphisme mentionnée et expliquée par Puren (1988). Plusieurs enseignants de français n'ont pas pu se séparer des méthodes traditionnelles, ils se sont heurtés à des difficultés réelles[7] pour changer leur stratégie et leur démarche didactiques afin de garder « *l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage* » (République Libanaise, Ministère de l'Education Nationale de la jeunesse et des sports & CRDP, 2000 : 15). Ajoutons aussi qu'enseigner une langue étrangère via des documents authentiques nécessite de les aborder dans leur totalité et non sous forme de phrases ou de passages isolés (Richer, 2011).

Les directives du curriculum libanais vont dans ce sens, elles préconisent le recours à la typologie des textes pour le développement des compétences de la compréhension et de l'expression écrites en troisième année secondaire, Série Sociologie et Economie :

• *« Comprendre un texte à partir de la situation d'énonciation, de la typographie, du contexte, des champs lexicaux et des thèmes correspondants.*

• *Retrouver dans un texte, la thèse, l'enchainement des arguments et des exemples.*

• *Produire différents types d'écrits à partir d'acquisitions orthographiques grammaticales et lexicales.*

• *Développer une argumentation démonstrative »* (République Libanaise, Ministère de l'Education Nationale de la jeunesse et des sports & CRDP, 1997 : 129-130).

Parmi ces compétences à développer, nous remarquons que les termes « type » et « thème » sont mis en évidence. En premier lieu, le type argumentatif acquiert une place privilégiée, il est le plus ciblé aussi bien en compréhension qu'en production écrites. En deuxième lieu, nous relevons qu'un certain intérêt est accordé à la thématique parce que l'organisation du manuel de français au cycle secondaire « *suit la division en thèmes* » (CRDP, Série Littératures et Humanités, 2000 : 12). Le tableau suivant met en lumière les thèmes traités dans les deux classes en question avec le nombre de cours hebdomadaires de langue française dans chacune des classes :

Tableau 1. La répartition hebdomadaire des périodes et les thèmes exigés dans les deux classes selon les directives du curriculum

	Sociologie Economie	Lettres Humanités
Nombre de cours hebdomadaire	[8] 4 périodes / cours	6 périodes / cours
[9] Thèmes	L'entreprise/ Le travail/ Le couple/ L'urbanisme/ Science et Ethique	Le racisme / La justice / La passion / La mort / La liberté/ Mythe et littérature/ L'art

• « *Sensibilisation à partir d'un document,*

• *Un texte introducteur qui sert d'amorce à l'étude de thème,*

• *Trois sous-thèmes qui en traitent certains aspects munis de questionnaires,*

• *Et un dossier complémentaire formé de plusieurs textes dont la fonction est d'élargir la vision de l'apprenant sur le thème traité* » (Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports & CRDP, Série Sociologie et Economie, 2000 : 7).

Cette organisation didactique, préconisée par le curriculum, met en évidence l'intérêt accordé à la démarche thématique : le choix des textes proposés dans les manuels scolaires est orienté par le thème alors que le genre textuel, dont les germes remonteraient même jusqu'à l'époque d'Aristote, occupe une place secondaire. Ainsi, il nous a semblé pertinent d'examiner la manière avec laquelle cette notion est traitée dans les livres scolaires.

Le genre textuel et les manuels scolaires

Le terme *genre* figure au sein des instructions officielles relatives au développement de la compétence de communication orale et écrite en troisième année d'enseignement secondaire LH : « *reconnaître les différents types et genres de textes* » (République Libanaise, Ministère de l'Education Nationale de la jeunesse et des sports & CRDP, Série Lettres et Humanités1997 : 126). Nous remarquons que les deux termes, *types et genres*, se côtoient alors que chacun réfère à une classification différente des textes. Avant de procéder à l'analyse de ce classement dans le curriculum libanais, nous nous attardons sur les travaux effectués dans ce domaine.

Selon Adam (1985), le classement des textes peut se faire en types uniquement ou en types et en genres, constitués par des mélanges de types et caractérisant des phénomènes plus ancrés dans la réalité. Cuq (2003), dans sa typologie des textes et discours, distingue le narratif, le descriptif, l'argumentatif comme types et le littéraire comme le conte, la nouvelle comme genres parce qu'ils mélangent les moments descriptifs et moments narratifs. Cependant, Sophie Moirand conseille de diversifier les genres et les types de texte en classe de langue, elle explique la différence : « *j'entends par genres de textes : tracts, article de presse, nouvelles policières, romans, enseignes, etc. J'entends par types de textes : « déictique », argumentatif, narratif, descriptif, etc* » (1990 : 157). Ajoutons aussi que plusieurs spécialistes constatent que le recours au classement des textes par les genres paraît plus pertinent alors que le concept de types de textes, d'un point de vue épistémologique et théorique, constitue un obstacle méthodologique (Adam, 2005). Face à cette problématique concernant la classification des textes selon leurs types ou leurs genres, nous allons aborder comment ces deux notions sont traitées dans les manuels scolaires libanais choisis pour l'enquête (celle-ci sera présentée ultérieurement, section 3, après l'analyse des manuels scolaires).

Les manuels scolaires conçus par le CRDP renferment des textes de divers genres et de différents types. Tout d'abord, selon les fiches techniques des classes secondaires, les types désignent : la narration, la description, l'information, l'explication, la prescription, l'injonction et l'argumentation. Le genre est défini dans le manuel de l'apprenant comme étant « *la catégorie dans laquelle on rassemble les œuvres littéraires ayant un certain nombre de points communs. On parle de genre poétique, de genre romanesque …* » (République Libanaise, Ministère de l'Education Nationale de la jeunesse et des sports & CRDP, L.H., 2000 : 311). Nous pouvons compléter la phrase inachevée par des genres mentionnés dans les livres des apprenants au cycle secondaire : genres à dominante narrative (le roman, la nouvelle, le conte et l'autobiographie), genre dramatique, genre poétique, essai (texte d'idées), genre médiatique, genre épistolaire et genre documentaire.

Ainsi, après avoir différencié l'emploi des deux termes *genre* et *type* dans le curriculum, il est indispensable de présenter les résultats de l'analyse qui a visé l'étude des genres textuels exploités pour le développement de la compétence orale et écrite, en compréhension et en expression.

Analyse des manuels scolaires

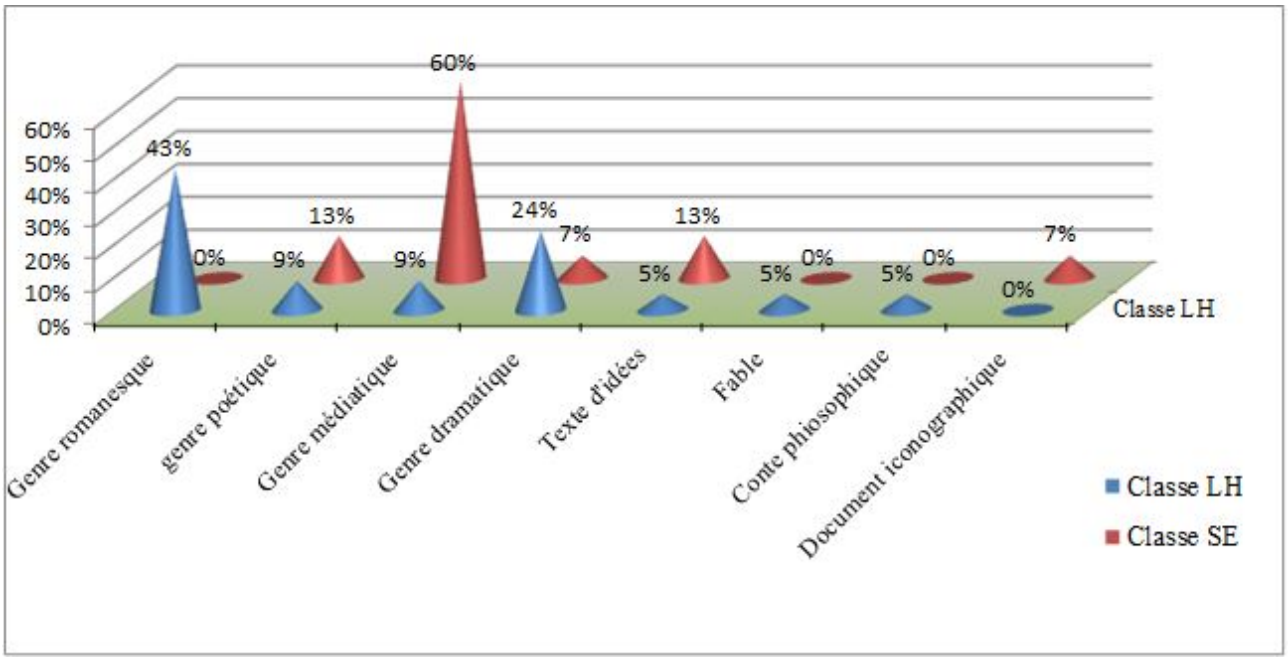
Nous allons aborder, tout d'abord, les genres des textes écrits proposés dans le manuel puis, nous examinerons les libellés des sujets de production écrite pour savoir quel genre d'écrit l'apprenant est invité à produire.

Les genres textuels à l'écrit

Nous visons notamment les textes[10] qui sont sujets à une activité de compréhension écrite, c'est-à-dire les textes accompagnés de questionnaire de compréhension de l'écrit.

Dans la figure suivante, nous répertorions les genres des textes destinés à une compréhension écrite dans les deux classes ainsi que leurs pourcentages respectifs :

Figure 1. Les genres des textes dans les deux manuels relatifs aux classes SE et LH



La majorité des textes qui visent la compréhension écrite appartiennent au genre de dominante narrative en classe LH alors que les textes de genre journalistique dominent dans le manuel de la classe SE avec un pourcentage de 60 %. Nous pouvons interpréter cette dominance dans la mesure où les débouchés professionnels auxquels les apprenants des deux classes sont voués ont guidé le choix des genres dans les deux manuels. Le curriculum a évoqué cela en précisant que le français dans chacune des classes sera un support précieux pour les études des apprenants et « *un atout important pour poursuivre une spécialisation éventuelle* » (République Libanaise, Ministère de l'Education Nationale de la jeunesse et des sports & CRDP, 1997 : 128). Les textes médiatiques qui abordent des sujets d'actualité comme l'entreprise, le

travail, le chômage, la bioéthique et l'urbanisme figurent dans le Livre National de la classe S.E., dont les débouchés seront dans les spécialisations de l'économie et celles de la sociologie. Les textes de genre romanesque sont les plus nombreux dans la classe L.H., où les apprenants seront orientés vers la littérature et les sciences humaines. Pourtant, le texte d'idées, le genre le plus proposé aux examens officiels, figure dans les deux manuels mais avec un pourcentage de 5 % et 13 %.

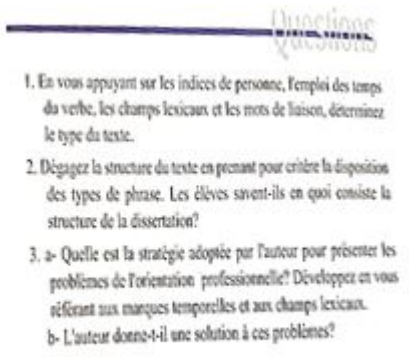
Ainsi, la figure n°1 met en relief une panoplie de genres textuels dont regorgent les livres scolaires. Cette diversité au niveau des genres est susceptible d'offrir aux apprenants plusieurs entrées culturelles, leur permettant de profiter des situations dramatiques, des images poétiques, des histoires narrées ainsi que des évènements d'actualité. Les textes à multiples facettes devraient favoriser l'enseignement/apprentissage de la langue, épauler l'apprenant dans l'acquisition d'un lexique thématique, d'une bonne structure syntaxique et le doter d'une stratégie réflexive de lecture.

Mais est-ce que les questions posées ciblant la compréhension de l'écrit sont adaptées aux genres textuels ? Visent-elles l'acquisition des particularités de chaque genre ?

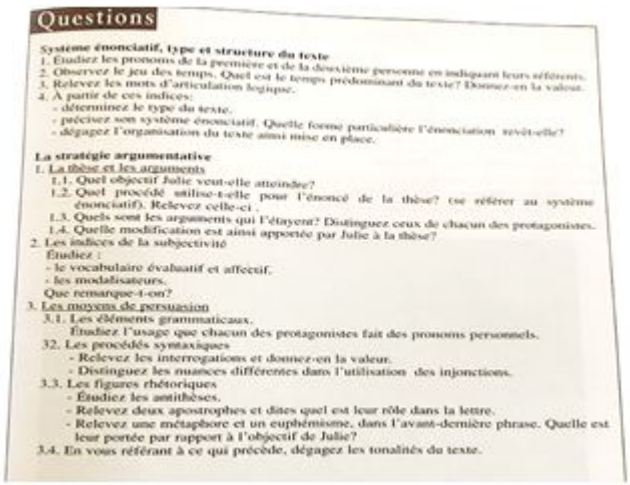
En nous basant sur les questions relatives aux textes dans les deux livres scolaires, nous constatons une absence totale d'une question explicite visant le genre du texte, cela pourrait influer sur la compréhension du texte parce que, si l'apprenant est amené à préciser le genre du texte à analyser, cela lui permettrait de canaliser sa lecture et par conséquent sa compréhension fine du texte qui l'aiderait à répondre correctement à la plupart des questions. Outre les questions de compréhension thématique, les questions qui ciblent la typologie et ses caractéristiques dominent. Nous citons à titre d'exemples la visée de ces questions : la démarche argumentative, le mode de raisonnement, le système énonciatif, la structure du texte, les moyens de persuasion, les indices de subjectivité. Le tableau suivant renferme des questions relatives à deux textes proposés, le texte 1 est extrait du manuel de la classe SE, le texte 2 du manuel de la classe LH :

Tableau 2. Questions de compréhension relatives à deux textes tirés des manuels scolaires

Texte 1 : titre « Orientation professionnelle » Extrait de *Vie sociale* n° 5/ 1996 (Dominique Hocquard) (p. 45)	Texte 2 : titre « La passion sublimée » Extrait de La Nouvelle Héloïse (Rousseau) 1761, 3ème partie, lettre XVIII (p. 89)



1. En vous appuyant sur les indices de personne, l'emploi des temps du verbe, les champs lexicaux et les mots de liaison, déterminez le type du texte.
2. Dégagez la structure du texte en prenant pour critère la disposition des types de phrase. Les élèves savent-ils en quoi consiste la structure de la dissertation?
3. a- Quelle est la stratégie adoptée par l'auteur pour présenter les problèmes de l'orientation professionnelle? Développez en vous référant aux marques temporelles et aux champs lexicaux.
b- L'auteur donne-t-il une solution à ces problèmes?



Questions

Système énonciatif, type et structure du texte
1. Etudiez les pronoms de la première et de la deuxième personne en indiquant leurs référents.
2. Observez le jeu des temps. Quel est le temps prédominant du texte? Donnez-en la valeur.
3. Relevez les mots d'articulation logique.
4. A partir de ces indices:
- déterminez le type du texte.
- précisez son système énonciatif. Quelle forme particulière l'énonciation revêt-elle?
- dégagez l'organisation du texte ainsi mise en place.

La stratégie argumentative
1. La thèse et les arguments
1.1. Quel objectif Julie veut-elle atteindre?
1.2. Quel procédé utilise-t-elle pour l'énoncé de la thèse? (se référer au système énonciatif). Relevez celle-ci .
1.3. Quels sont les arguments qui l'étayent? Distinguez ceux de chacun des protagonistes.
1.4. Quelle modification est ainsi apportée par Julie à la thèse?
2. Les indices de la subjectivité
Etudiez :
- le vocabulaire évaluatif et affectif.
- les modalisateurs.
Que remarque-t-on?
3. Les moyens de persuasion
3.1. Les éléments grammaticaux.
Etudiez l'usage que chacun des protagonistes fait des pronoms personnels.
32. Les procédés syntaxiques
- Relevez les interrogations et donnez-en la valeur.
- Distinguez les nuances différentes dans l'utilisation des injonctions.
3.3. Les figures rhétoriques
- Etudiez les antithèses.
- Relevez deux apostrophes et dites quel est leur rôle dans la lettre.
- Relevez une métaphore et un euphémisme, dans l'avant-dernière phrase. Quelle est leur portée par rapport à l'objectif de Julie?
3.4. En vous référant à ce qui précède, dégagez les tonalités du texte.

Dans les deux questionnaires, dont le premier vise un texte de genre médiatique et le deuxième un texte de genre romanesque épistolaire, nous remarquons qu'aucune question relative au genre textuel n'est posée (questions des 2 textes), ainsi qu'aucune consigne visant une analyse thématique n'est demandée dans le questionnaire du texte 2, alors que l'objectif des questions cible notamment les caractéristiques du type et la structure du texte.

De plus, les questions autour des textes qui ciblent la compréhension de l'écrit ne respectent pas la taxonomie du domaine cognitif de Bloom (Raynal & Rieunier, 1997). Celles qui ciblent les premiers niveaux, la connaissance et la compréhension, sont inexistantes (tableau 2), or pour côtoyer l'apprenant dans la compréhension du texte, il est indispensable de débuter le questionnaire par des questions simples, favorisant la compréhension globale par l'intermédiaire des questions à choix multiples, des exercices à trou, des exercices de classement, d'appariement ou des questions à réponses ouvertes et courtes. Ces exercices pourraient motiver les apprenants en difficultés et les stimuler à déchiffrer le sens et les préparer à une analyse profonde ciblant les autres niveaux de la taxonomie : application, analyse, synthèse et évaluation.

Quant aux questions de compréhension posées dans les manuels, elles visent des objectifs d'apprentissage de niveau complexe comme l'analyse et la synthèse. Ajoutons aussi que nous recensons des questions qui renferment des consignes assez complexes dont la réponse pourrait s'étendre sur deux pages comme celle-ci tirée du manuel scolaire de la classe S.E. :« *Analysez la stratégie argumentative menée par le locuteur pour notifier la place qu'occupe le travail dans l'existence de tout individu. Vous vous attacherez à déterminer l'enjeu du texte, les moyens (démonstration, persuasion) mis en œuvre* » (2000 : 43). Une telle consigne ramifiée n'aide pas les apprenants à comprendre le texte, elle les acule dans des situations de négligence et de passivité parce qu'une telle question exige une mémorisation des caractéristiques du type et une démarche assez longue composée de plusieurs parties. Or les questions devraient

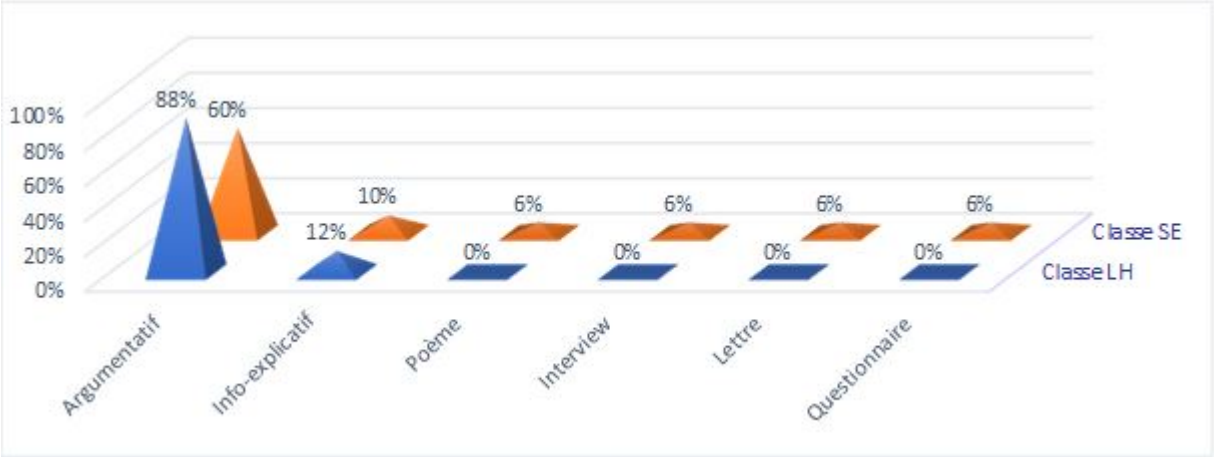
amener les apprenants à découvrir par étapes le texte afin d'aboutir à sonder son sens profond.

En effet, au lieu d'avoir un questionnaire qui pourrait orienter l'apprenant dans une lecture fructueuse, nous remarquons des consignes floues (le corps de l'argumentation : étudiez la suite (cohésion) des séquences argumentatives) ainsi qu'un métalangage ambigu (analysez le circuit argumentatif)[11]. De telles consignes exigent de la part des apprenants un savoir linguistique avancé, une analyse réflexive et un esprit logique de synthèse, ce qui n'est pas courant dans les écoles publiques. Puisque ces dernières endurent plusieurs difficultés : le personnel qui travaille dans ces institutions a besoin de formations pédagogiques continues parce qu'à la suite « *de dizaines d'années de guerre et d'ingérence étrangère dans la vie politique et administrative du pays, les conditions d'embauche des enseignants du secteur public n'ont cessé de se détériorer* » (Hoyek & Papazian Zohrabian, 2007 : 38). Donc, certaines consignes floues appartenant à un langage jargonnant pourraient induire non seulement les apprenants mais aussi les enseignants, non bien formés, dans la confusion.

Afin de pallier à ces consignes compliquées et confuses, un nouveau descriptif est lancé par le Ministère de l'Education et par le CRDP en 2017, dans lequel on a préconisé une démarche qui débute par des questions d'ordre global aptes à aider l'apprenant dans la compréhension, puis de les faire suivre par d'autres questions susceptibles de lui offrir la possibilité de comprendre le texte, de l'analyser, de donner une synthèse et de formuler de jugements qualificatifs ou quantitatifs. Pourtant cela reste dans le cadre des examens officiels, les questions correspondant aux textes qui figurent dans les manuels scolaires et qui devraient être travaillées par les apprenants n'ont pas été modifiées.

Après avoir abordé les particularités des activités de compréhension écrite, nous allons voir si les types de produits que l'apprenant est censé développer à l'écrit font écho aux genres des textes lus. Tout texte proposé, suivi de questionnaire, est accompagné également d'une activité d'expression écrite qui pourrait être composée d'un seul sujet, voire de deux sujets de rédaction. Nous répertorions dans la figure ci-dessous les genres de produits préconisés par les consignes des sujets de production écrite :

Figure 2. Les genres des produits à développer à l'écrit selon les consignes des sujets de production

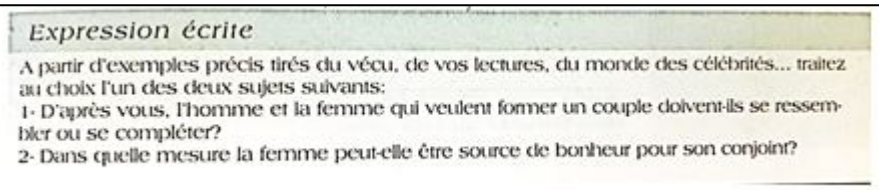
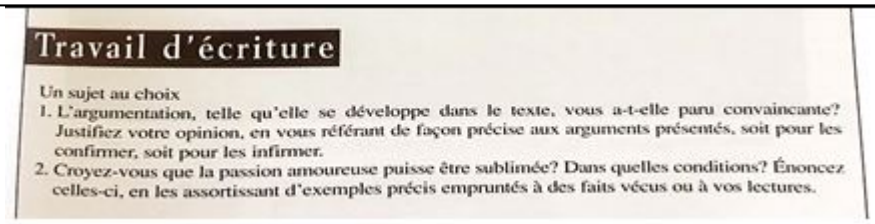


Cette figure souligne, d'après les consignes de la production écrite dans les manuels des deux classes, les types ou les genres de produits écrits à développer. Ces résultats en pourcentage guident nos regards vers les deux types de produits les plus imposés dans l'activité de production écrite : l'argumentatif et l'info-explicatif tandis que le narratif, genre textuel dominant en classe LH au niveau de la compréhension de l'écrit, n'est pas investi en production écrite. Or il demeure indispensable que l'apprenant arrive à rédiger des productions écrites variées : lettre, narration, poème …, vu l'intérêt d'exploiter les acquis relatifs aux genres et aux types non seulement dans la compréhension des textes mais aussi dans la production écrite.

En outre, les consignes qui exigent un développement argumentatif à l'écrit atteignent le plus haut pourcentage 60 % et 88 % dans les deux classes. Cela provient du fait que les concepteurs des manuels ont bien affirmé dans l'avant-propos du manuel de la classe LH que « *le type de texte qu'il est demandé à l'apprenant de produire est en général argumentatif, ce type convenant particulièrement à des élèves de Terminale* ». A signaler aussi que les apprenants préfèrent produire des développements narratifs parce que parfois les sujets abordés dans l'argumentation nécessitent une culture générale comme les thèmes de « peine de mort, justice, bioéthique ». Un apprenant a affirmé que « *trouver des arguments adéquats et convaincants est difficile pour appuyer ma position pour l'euthanasie*[12] ».

Les genres dans le livre National ne constituent pas un objet d'enseignement dans la mesure où les activités d'expression écrite ne ciblent qu'un seul type d'écrit qui est l'argumentation. Même à la suite des textes lus, de genre romanesque, qui devraient être le déclencheur de l'expression chez les apprenants, le type de produit final exigé est argumentatif. Nous présentons, dans le tableau suivant, deux consignes de production écrite tirées des deux manuels, elles ciblent une production de type argumentatif alors qu'elles constituent des prolongements d'expression écrite pour deux textes dont les genres sont poétique et épistolaire.

Tableau 3. Consignes de production écrite relevées des deux manuels scolaires

S.E. Texte de compréhension écrite : poème « Que serai-je sans toi » de Louis Aragon, « le Roman inachevé, Prose du bonheur et d'Elsa » 1956 (page 73)	 Expression écrite A partir d'exemples précis tirés du vécu, de vos lectures, du monde des célébrités... traitez au choix l'un des deux sujets suivants: 1- D'après vous, l'homme et la femme qui veulent former un couple doivent-ils se ressembler ou se compléter? 2- Dans quelle mesure la femme peut-elle être source de bonheur pour son conjoint?
L.H. Texte de compréhension écrite : La passion sublimée Extrait de La Nouvelle Héloïse (Rousseau) 1761, 3ème partie, lettre XVIII (Page 89)	 Travail d'écriture Un sujet au choix 1. L'argumentation, telle qu'elle se développe dans le texte, vous a-t-elle paru convaincante? Justifiez votre opinion, en vous référant de façon précise aux arguments présentés, soit pour les confirmer, soit pour les infirmer. 2. Croyez-vous que la passion amoureuse puisse être sublimée? Dans quelles conditions? Énoncez celles-ci, en les assortissant d'exemples précis empruntés à des faits vécus ou à vos lectures.

Si nous essayons de lire les deux sujets de production écrite proposés (tableau 3), nous constatons que les apprenants doivent rédiger un développement argumentatif, même si les textes lus, qui précédent l'activité d'expression écrite, appartiennent à d'autres genres.

En effet, nous pouvons dire qu'une distance sépare la compréhension et l'expression écrite au niveau des genres : l'apprenant est censé réutiliser ses acquis linguistiques ainsi que les composantes de la compétence pragmatique et socioculturelle dans la production écrite. S'il apprend via la compréhension écrite une multitude de compétences sans application et sans exploitation, une rupture s'élabore entre l'acquis et le produit. Par conséquent, la phase de consolidation des apprentissages ou leur approfondissement sera bannie.

Nous avons traité la compétence de l'écrit mais quelle place est accordée à celle de l'oral au niveau des genres, des activités et des supports ?

Place de l'oral au niveau des genres

Aucun support n'est destiné au développement de la compétence orale, aucune activité n'amène l'apprenant à exploiter ses acquis et ses savoirs à l'oral, soit dans la compréhension soit dans l'expression. Nous citons une activité puisée de la classe S.E. qui aurait pu viser le développement de l'oral « *Faites une interview avec le P.D.G.* », consigne suivie d'une autre visant la forme de l'article à présenter « *transcription de l'enregistrement ou compte rendu de l'interview* » (2000 : 23), autrement dit, cette consigne qui devrait viser une activité orale glisse vers l'écrit. Ajoutons aussi qu'en classe L.H. où 24 % des textes appartiennent au genre dramatique (genre théâtral),

nous recensons l'absence d'une activité qui pourrait consolider les caractéristiques du genre dramatique et développer la compétence orale chez les apprenants, tout en leur procurant un épanouissement au niveau de la personnalité.

Enfin, c'est la lecture qui est l'activité orale exécutée en classe. Elle constitue une des voies pour un travail sur la langue dans ses différents aspects : prononciation, prosodie, élocution, compréhension, vocabulaire, discussion, analyse, résumé, synthèse, etc. La lecture à voix haute est un moyen pour les apprenants de préciser leurs représentations orthographiques et phonologiques des mots, lire à voix haute n'est pas une lecture à proprement parler : c'est, selon les termes de Charmeux, une « exploitation » ou une « communication » de la lecture (Charmeux 1996, 145). Ce genre formel est considéré comme support à l'apprentissage d'un code linguistique du texte mais ne constitue pas un moyen pour communiquer dans ce code. Le curriculum a bien affirmé que l'enseignement de la langue française « *devra assurer à l'apprenant la maitrise du français, à l'oral comme à l'écrit, en compréhension et en production* » (République Libanaise, Ministère de l'Education Nationale de la jeunesse et des sports & CRDP, 1997 : 87). En dépit de cette instruction officielle qui émane du Ministère de L'Education, c'est exclusivement la compétence écrite qui est évaluée aux examens officiels en compréhension et en expression.

Cette partie d'analyse nous a permis de savoir la manière avec laquelle est exploité et traité le genre textuel dans le livre scolaire, cette exploitation ne contribue pas au développement du langage oral et écrit chez l'apprenant :

- absence d'une activité ciblant la compétence orale,
- recours fréquent à un métalangage ambigu au niveau des consignes de la compréhension de l'écrit,
- marginalisation des sujets visant un développement autour des genres textuels comme par exemple : rédiger un poème, un article journalistique,
- et exploitation exclusive des acquis de l'apprenant au niveau de l'argumentation pour le développement d'un produit à l'écrit.

La deuxième partie d'analyse qui cible les rapports des apprenants du français, aux genres textuels, sera traitée par l'intermédiaire des entretiens semi-directifs.

Analyse des entretiens semi-directifs avec les apprenants

L'entretien semi-directif[13] est effectué auprès de 40 apprenants des classes terminales, troisième année d'enseignement secondaire (Séries : Lettres et Humanités

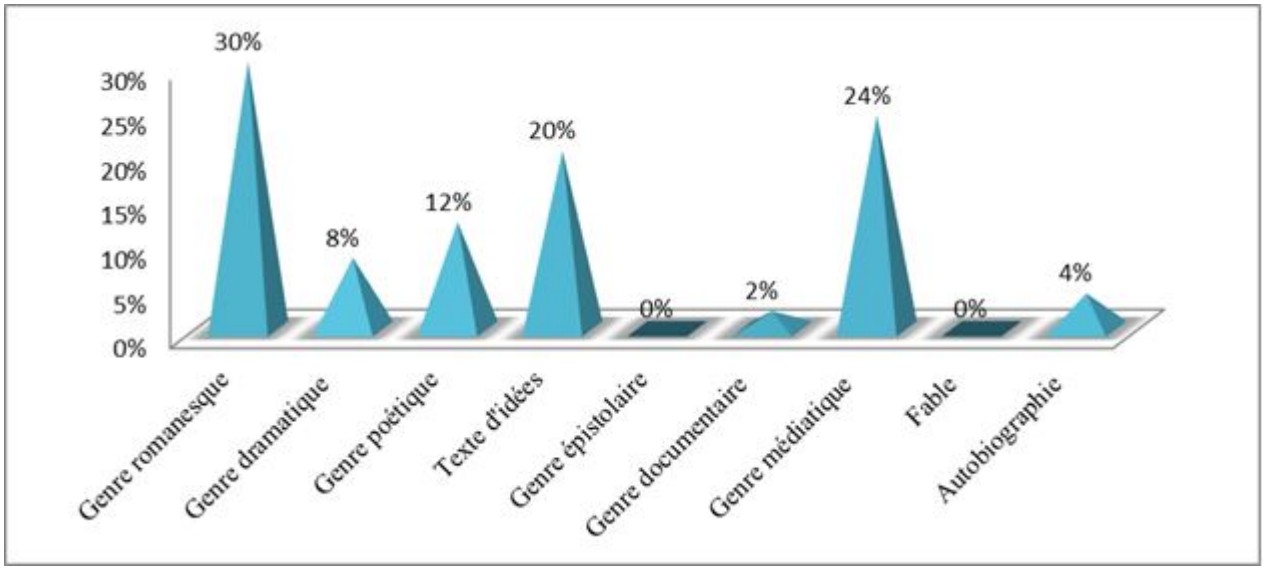
/ Série Sociologie et Economie) pour recenser leurs appréciations des genres exploités durant leur parcours scolaire.

Les représentations et les opinions des apprenants vis-à-vis des genres textuels

A l'ouverture de l'entretien semi-directif, lors d'en présenter l'objectif visant l'exploitation des genres, 60 % des interviewés ont demandé un rappel scientifique de cette notion. Lorsque nous leur avons énuméré les différents genres étudiés dans les classes primaires et complémentaires, une réponse était remarquable : « *oui, on connait le genre, mais à chaque fois quand on nous pose cette question : quel est le genre du texte ? J'essaye de vérifier l'exactitude de ma réponse en recourant à mes copains de classe et même parfois en salle d'examen, je ne sais pas sur quoi me baser pour répondre ?* ». Nous pouvons souligner que les apprenants ont oublié ce concept et il a été enseigné rapidement sans recourir à ces caractéristiques. Cela est évident car, comme nous l'avons vu plus haut, le découpage des manuels scolaires respecte une distribution thématique où l'analyse du type acquiert la marge la plus importante.

Ajoutons aussi que les apprenants interviewés n'affichent pas le même intérêt envers les genres textuels, nous récapitulons les résultats dans la figure suivante :

Figure 3. Opinions des apprenants vis-à-vis des genres textuels



D'après la figure, nous remarquons que 30 % des apprenants ont opté pour le genre romanesque notamment pour le roman policier et la science-fiction, deux genres étudiés dans les classes complémentaires. Les garçons ont affiché plus que les filles leurs intérêts à ces deux genres qui offrent beaucoup de suspens et d'aventures.

Or les filles ont abordé leur motivation à la lecture des textes romanesques qui évoquent des souvenirs, des histoires d'amour, des souffrances de séparation, des moments de déception face au temps qui fuit ainsi que des rencontres qui propagent le bonheur (thèmes traités en classes : première secondaire et 2ème secondaire). Nous constatons également le penchant de 24 % des apprenants au genre médiatique dont

les textes, selon eux, décrivent l'actualité notamment en ce qui concerne le thème du progrès et celui du travail. Pourtant, quelques-uns ont évoqué les difficultés lexicales qui pourraient entraver la saisie du sens des textes journalistiques ou médiatiques, surtout si le thème est loin de leurs préoccupations futures : *« le texte de « ralentissement de la dette » regorge de termes scientifiques incompréhensibles et des sigles aussi comme FMI, OMC et TVA, je sais que je suis en série Economie Sociologie mais moi personnellement je vais me spécialiser dans le domaine de la psychologie* » a affirmé une jeune.

En outre, pour eux, à la lecture des textes d'idées, plusieurs obstacles pourraient surgir comme le raisonnement adopté dans la stratégie argumentative suivie ainsi que l'identification des arguments. Ce genre textuel qui a eu 20 % comme pourcentage de préférence chez les apprenants semble les intéresser, ils semblent touchés par les sujets abordés *: « chômage, l'entreprise réussie dans le monde, la mode, la femme et la liberté* ».

Enfin, il importe de signaler qu'aucun apprenant n'a évoqué la fable et les lettres, or ce sont deux genres qui ont été travaillés dans les classes primaires. Quand nous avons posé la question autour de ces deux genres, ils ont répondu qu'ils savaient réciter ou raconter « la cigale et la fourmi », « le loup et l'agneau », « le corbeau et le renard », ils avaient rédigé des lettes informelles comme des lettres d'invitation et des lettres amicales et ils étaient enthousiastes en les rédigeant quand ils étaient petits. Cependant, ces deux genres éludés lors de l'entretien pourrait souligner une certaine absence de progression au niveau du choix et de l'exploitation des textes, parce que les apprenants au cycle secondaire n'ont pas exploité des fables pour une activité de compréhension écrite ni rédigé des lettres, formelles ou informelles.

Difficultés posées par certains genres

Toutes les plaintes des apprenants rivent vers deux genres : le poétique et le dramatique. Ils justifient leur antipathie par la complexité sémantique et rhétorique des vers. Ils évoquent également la difficulté de distinguer entre les différents mètres, les rimes et les rythmes sans oublier aussi les sonorités incompréhensibles. Ils préfèrent ainsi sonder le sens profond des strophes au lieu de faire la versification qui, selon un jeune, constitue une perte de temps « *à quoi sert le fait de découper les syllabes, c'est un exercice pour les enfants, puis les compter pour préciser le mètre, cela nous apporte quoi ? je préfère analyser le vers, le comprendre, comprendre les termes est plus important que l'exercice de versification* ».

En outre, le genre dramatique leur constitue parfois une énigme : difficulté de comprendre les dialogues, d'imaginer le lieu et de découvrir les comportements expliqués par les indications scéniques. Pour cela, ils préfèrent avoir l'occasion de visionner une pièce de théâtre car, selon eux, une pièce de théâtre est destinée à être vue et jouée et non pas à être lue. Selon un apprenant « *la lecture d'une pièce de théâtre est ennuyeuse, c'est gênant de lire des dialogues et d'imaginer les acteurs et leurs comportements surtout si la pièce aborde un sujet mythologique ou loin de notre*

culture ». Autrement dit, les apprenants lisant une pièce de théâtre se butent à une difficulté culturelle comme celle rencontrée lors de l'explication d'un texte dramatique, extrait d'Orphée[14] de Jean Cocteau (1927, Scène 1), en classe SE. Une apprenante a exprimé son malaise : « *comment comprendre une scène de théâtre basée sur la mythologie, plusieurs notions nous échappent, on ne se sent pas concernée* ».

Multiples et féconds étaient les avis des apprenants car ce sont eux qui apprennent et qui se heurtent aux difficultés dans les écoles durant les cours de langue française. Leur offrir des supports pédagogiques variés, avec une exploitation adéquate adaptée à leurs besoins et à leurs niveaux linguistiques, serait apte à les former à plusieurs plans : intellectuel, culturel, citoyen, et identitaire.

Avancées didactiques

Impressionnée par les avis diversifiés des apprenants ainsi que par le contenu des manuels scolaires relatif aux genres des textes, nous présentons plusieurs suggestions ou avancées didactiques.

Tout d'abord, plusieurs apprenants ont abordé l'origine des difficultés de compréhension relatives aux genres textuels, difficultés qui émanent du contexte social et culturel abordé. Ils ont affiché leur penchant et leur préférence à des énoncés, à des supports qui dérivent de leur contexte. Un apprenant a déclaré « *même si nous étudions la langue française, pourquoi ne pas étudier ou lire des textes qui parlent de nous, de notre histoire, cela pourrait être plus facile, au lieu de lire et d'analyser un extrait de Phèdre de Racine, un poème par exemple de Nadia Tuéni*[15] *sera meilleur* ». Une autre a affirmé : « *l'objectif est d'apprendre une langue étrangère, cela pourrait se faire par l'intermédiaire des textes qui parlent de nous, de nos problèmes, à quoi ça sert, par exemple, de lire un texte qui parle du chômage français*[16]*, pourquoi non pas le chômage libanais, cela nous touche beaucoup plus* ».

Cela pousse à opter à l'étude de textes ou de supports renfermant des éléments reflétant l'identité de l'apprenant et de l'enseignant, leurs soucis, leur histoire, voire leur culture. Ces éléments que nous pourrions classer dans la rubrique de « genre oriental méditerranéen », sont aptes à sécuriser l'apprenant et à favoriser son intérêt. Nous en citons quelques éléments :

• le cadre spatial évoqué dans les textes;

• Les images, les illustrations, les photos;

• La végétation, la nature;

• Les tenues vestimentaires;

• Les traditions, le folklore et les patrimoines;

• les problèmes vécus du peuple;

· Les occupations des individus;

• La cuisine, les repas, les coutumes quotidiennes;

• Les prénoms des personnages évoqués;

• La présence du plurilinguisme méditerranéen;

• Les auteurs;

• Les histoires des peuples vivant sur la rive de la Méditerranée;

• Les mythes;

• La littérature populaire;

• La place de la mer méditerranéenne;

Si nous nous basons sur la définition des genres de discours[17] comme étant « *des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés, [qui] régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale* » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 :117), un genre textuel appartenant à l'Orient et à la Méditerranée, provenant du contexte social et culturel des apprenants devrait accaparer l'attention de ces derniers et motiver leur apprentissage.

De surcroit, la classification des modules dans les manuels scolaires suit un découpage thématique. Or nous avançons un autre découpage basé sur le genre textuel, qui serait enrichissant non seulement par le choix des textes dédiés à la compréhension écrite mais aussi par les activités proposées au niveau de la production écrite. Si nous proposons une classification textuelle selon les genres : genre théâtral, médiatique, romanesque, poétique, essai, autobiographique et épistolaire, les questions de compréhension posées devraient cibler le genre et ses caractéristiques comme elles devraient viser le thème et les sous thèmes. La consigne de la production orale et écrite devrait ainsi exploiter également le genre : composer un poème, jouer une saynète, exécuter (simuler) une interview, rédiger un article de presse, raconter un évènement vécu. Quand les activités langagières, la compréhension et la production, à l'oral et à l'écrit, s'entrecroisent en classe de langue étrangère autour des textes ou des supports qui aiguisent la curiosité des apprenants et qui répondent à leurs attentes, le profit serait certain et l'acquisition linguistique et culturelle serait garantie.

En effet, le recours à des documents iconographiques, parait plus pratique et fait que qui selon les dires des apprenants, ces documents leur parlent plus que le texte ; un apprenant a abordé la guerre d'Espagne représentée par la toile peinte par Picasso, et qui figure dans son manuel « *c'est captivant de comprendre l'atrocité de la guerre et la violence entre les humains via une toile de Picasso, cela résume des pages* d'histoire *ou un texte long de français* ». Enfin, lire un texte qui décrit ou raconte l'atrocité d'une guerre pourrait être ennuyeux et long pour les apprenants alors qu'une toile visant la même thématique serait plus expressive et plus attrayante, pourrait les motiver et, par conséquent, susciter leur expression orale ou écrite.

Conclusion

Si le « *manuel est un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la société globale dont il est issu* » (Lebrun, 2007 : 2), les deux manuels, qu'on vient d'étudier, jalonnent de supports constituant un faisceau thématique et générique, rédigés par plusieurs écrivains francophones de différentes nations. Cependant, les écrivains libanais d'expression française sont absents, ils pourraient, via leur écriture, accaparer l'attention des jeunes libanais, être leur porte-parole et les instruire, les apprenants seront plus intéressés de lire leur vécu et leurs soucis. Ces derniers ont expliqué leur antipathie pour les genres qu'ils trouvent compliqués et ont souligné leur besoin des textes qui répondent à leurs soucis quotidiens, ils aspirent à apprendre le français par l'intermédiaire des énoncés et des supports variés. Car, pour eux, la littérature ne constitue pas une évasion pour s'éloigner des difficultés ; lire un texte est un pas vers la bonne compréhension de la réalité et savoir exécuter des choix plus pertinents dans la vie.

De surcroît, l'objectif de tout enseignement/apprentissage d'une langue est son acquisition afin de pouvoir comprendre et s'exprimer. Or le genre textuel dans le curriculum libanais ne contribue pas à développer les activités langagières aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Surtout que les épreuves des examens officiels de langue française en classes terminales, dans la plupart des cas, se focalisent sur l'argumentatif comme type, le texte d'idées comme genre et invitent les apprenants à produire un développement argumentatif. C'est la raison pour laquelle l'apprenant déploie ses efforts pour réussir en développant ses pratiques langagières exclusivement en argumentation notamment à l'écrit parce que la compétence orale n'est pas évaluée au Liban lors des examens officiels.

Enfin, concevoir des manuels de langue française basés sur une panoplie de thèmes qui intéressent les apprenants libanais et qui dérivent de leur contexte est indispensable ; de même diversifier les genres textuels pour tout thème abordé est susceptible de motiver l'apprenant dans son apprentissage et de l'épauler dans sa formation culturelle, puisque le genre doit être à la fois un outil de travail pour le développement du langage et un objet d'apprentissage linguistique et culturel. Plusieurs apprenants ont proposé d'introduire un cours de théâtre dans leur cursus, non seulement pour apprendre la déclamation et les langues, le français ou l'arabe standard, mais aussi pour les épauler psychologiquement et socialement, un soutien

dont a besoin tout individu au début de son itinéraire de spécialisation.

Bibliographie

ABOU, S. (1994).« Les enjeux de la francophonie au Liban » *in* S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris : Editions Harmattan, pp.411-424.

ADAM, J. M. (2005). « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » in *Recherches n° 42.* http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/42_011-023__adam_.pdf

ADAM, J.M. & GOLDENSTEIN, J.P. (1976). *Linguistique et discours littéraire : théorie et pratique des textes,* Paris : Librairie Larousse.

AYOUB, P. (2020). "Le texte poétique dans les manuels scolaire au Liban : de l'histoire et de la culture", in *Revue algérienne des lettres, Numéro spécial, avril 2020, volume 3, numéro 3, pp.157-171*. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/114430

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (traduction de A. Aucouturier), Paris, Gallimard (original publié en 1979)

BEACCO, J. C. (2004). « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », in « Les genres de la parole », *Langages,* n° 153, Paris, Armand Colin, p. 109-119.

BRONCKART, J. P. (2008). « Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue, *Texto !* [En ligne], URL : http://www.revue-texto.net/index.php?id=86.

CHARMEUX, E. (1996). *Apprendre la parole : L'oral aussi, ça s'apprend*. Toulouse, France : Sedrap.

CRDP. (2018). https://www.crdp.org/curr-content-desc?id=20

CUQ, J.P. (2003). (sous la dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde,* Paris : ASDIFLE / Clé International.

CUQ, J.P. & GRUCA Isabelle (2005). *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde,* Grenoble : Presses Universitaires.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997). « Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement », in DABENE M. & DUCANCEL G. (éds.), « *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école* », *Repères,* n° 15, Paris, INRP, p. 27-40.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école,* Paris, ESF éditeur.

DOLZ, J. & GAGNON, R. (2008). « Le genre du texte, un outil didactique pour

développer le langage oral et écrit », *Pratiques*, 137-138 | 2008, 179-198.

DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Editions du Seuil.

HOYEK, S. & PAPAZIAN ZOHRABIAN, G. (2007), « Chronique internationale, la formation des enseignants au Liban » *in* Y. Lenoir (sous la responsabilité), *Formation et Profession*, *Des pratiques d'enseignement en évolution,* bulletin du CRIFPE, vol 13, n° 2, février 2007, pp 37-44.

LEBRUN, M. (dir.) (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

MAINGUENEAU, D. (1998/2005). *Analyser les textes de communication,* Paris, Armand Colin.

MAINGUENEAU, D. (2004). « Retour sur une catégorie : le genre », in ADAM J.-M., GRIZE Jean-Blaise & ALI BOUACHA Magid (éds.), *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon, collection « Langages », p. 107-118.

MOIRAND, S. & PEYTARD, J. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre, Paris*, Hachette F.L.E.

MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère,* Paris, Hachette.

PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan Clé international.

PUREN, C. (2009). « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues – cultures étrangères » *in* E. Rosen (coord.), *Le français dans le monde*, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, janvier 2009, Paris : CLE International, pp. 154-168.

RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris : ESF éditeur.

REPUBLIQUE LIBANAISE, MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, CRDP (2000), *Plaisir du texte, enseignement secondaire, troisième année*, *Série Littératures et Humanités,* Le *Livre Scolaire National,* (Auteurs : BACHA A., ABOU ANHOURY N., JAMMAL N., KASSIS A. &. MERHEB H). Liban Beyrouth : Société d'Edition Secondaire Libanaise S.A.R.L.

REPUBLIQUE LIBANAISE, MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, CRDP (2000). *De la Langue à la Littérature, enseignement secondaire, troisième année, Série Sociologie et Economie*, Le *Livre Scolaire National,* (Auteurs : NABOULSI ISKANDARANI N., HAJJ M., MOUBARAK R. & SALEH R), Liban Beyrouth : Société d'Edition Secondaire Libanaise S.A.R.L.

REPUBLIQUE LIBANAISE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, CRDP[18] (1997), *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère,* Beyrouth : Sader.

REUTER, Y. (éd.), COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques,* Bruxelles : De Boeck

RICHER, J. J. (2011). « Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/ apprentissage du F.L.E. ? », *Linx*, 64-65 | 2011, 15-26

Notes

[1] Le cycle secondaire au Liban est composé de 3 classes, première seconde générale 1SG, 2ème seconde générale 2SG (2 filières : scientifique et littéraire) et 3ème seconde générale 3SG (4 filières : socio-économie, sciences de la vie, lettres et humanités et sciences générales).

[2] NABOULSI ISKANDARANI N., HAJJ M., MOUBARAK R. & SALEH R. (2000), De la Langue à la Littérature, enseignement secondaire, troisième année, Série Sociologie et Economie. Société d'Edition Educative Libanaise S.A.L. première édition. République Libanaise, Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, Centre Nationale de Recherche et de Développement Pédagogiques.

[3] BACHA A.., ABOU ANHOURY N., JAMMAL N., KASSIS A. &. MERHEB H., (2000), Plaisir du texte, enseignement secondaire, troisième année, Série lettres et humanités, Société d'Edition Educative Libanaise S.A.L. République Libanaise, Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, Centre Nationale de Recherche et de Développement Pédagogiques.

[4] EB1éducation de base première année correspond à CP (cours préparatoire) / EB2 éducation de base deuxième année correspond à CE1 (cours élémentaire 1) dans le système scolaire français.

[5] ___ EB7 7ème année de l'éducation de base qui correspond à la classe cinquième selon le système scolaire français.

[6] ___ Au Liban, la première langue étrangère enseignée à l'école peut être soit le français soit l'anglais ; son enseignement débute au même moment que celui de l'arabe littéral, à la première année scolaire, et bénéficie du même nombre d'heures accordées à la langue officielle (l'arabe). Les écoles qui optent pour le français comme première langue étrangère, medium pour l'enseignement aussi des disciplines scientifiques, sont nommées écoles francophones. Celles-ci enseignent l'anglais comme deuxième langue étrangère au primaire dans les écoles privées et au cycle complémentaire dans les écoles publiques (Ayoub, 2020).

[7] ___ Etant conseillère pédagogique, je bénéficie de l'autorisation, durant mes visites pédagogiques aux écoles et aux lycées publics, d'assister à des cours d'enseignement /apprentissage de la langue française, cela m'a permis de détecter les difficultés auxquelles la plupart des enseignants se heurte.

[8] ___La durée de la période varie entre 50 et 55 minutes, selon les écoles.

[9] ___Un dernier thème, intitulé « Littérature et Cinéma », figure dans les manuels mais il est allégé.

[10] ____ Les textes introducteurs ainsi que les textes du dossier complémentaire sont démunis de questions de compréhension ; les premiers servent à sensibiliser l'apprenant au thème abordé alors que les seconds constituent un prolongement thématique et pourraient être utilisés comme des textes pour les évaluations formatives (les questions seront préparées par l'enseignant).

[11] ____ Les deux questions sont relatives au texte intitulé « *Le chômage : un mal français ?* » dont le genre est médiatique. Elles figurent dans le livre de la classe S.E, page 47.

[12] ____ Sujet appartenant au thème « la bioéthique ».

[13] La langue de l'entretien était choisie par les apprenants, dont 8% (deux filles) ont opté pour le français émaillé par quelques passages en arabe dialectal, et les autres ont répondu en dialectal tout en utilisant des termes relatifs à notre sujet de discussion en français comme « fable, autobiographie, théâtre, poésie, roman, lettres, thème du texte, les types ».

[14] La pièce est une réécriture du mythe grec d'Orphée. L'action se déroule dans la maison du poète et de sa femme, Eurydice.

[15] Le Livre National de la première année secondaire renferme un poème du poète Nadia Tuéni.

[16] Texte qui figure en 3ème année secondaire, série économie.

[17] La notion de « genre de discours » est traditionnellement employée pour classer les textes littéraires (poésie, roman, théâtre, essai, etc.) (Bronckart, 1997).

[18] Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques.