



UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE  
Centre de linguistique appliquée

*Yalla ! pour les enfants, centre d'éducation informelle  
pour les apprenants syriens réfugiés au Liban*

Audit du programme de et en langues anglaise et française  
Janvier-juin 2017

Volume 1

Mémoire de MASTER 2 Arts, Lettres, Langues

Mention  
*Sciences du langage*

Spécialité  
*Didactique du FLE/FLS :*  
*Appropriation, apprentissage et dispositifs d'enseignement*

Parcours  
*Ingénierie de la formation*

**Julie COUZINET**

**Sous la direction de Myriam ABOU SAMRA**

**Année universitaire 2016 - 2017**

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier l'équipe du CLA et tout particulièrement ma Directrice de mémoire, Myriam Abou Samra, pour ses conseils et recommandations. Son soutien m'a permis de coordonner les enseignements théoriques et pratiques suivis au CLA pour une meilleure analyse d'un sujet d'étude pour moi complexe et nouveau. Sa connaissance du terrain a également été un atout considérable pour affronter les difficultés que je pouvais rencontrer au cours de mes recherches.

Je souhaiterais ensuite remercier l'équipe de *Yalla ! pour les enfants* et plus spécifiquement Mary Lemeland, Charlotte Bertal et Mona Yaacouli pour m'avoir ouvert les portes de l'organisation, m'avoir continuellement soutenue et fait confiance sur la construction des outils présentés ici. L'équipe enseignante de *Yalla !* a également joué un grand rôle dans la réalisation de ce projet de mémoire en me laissant pénétrer leurs classes et en facilitant mon intégration parmi eux et auprès des apprenants. Auberi Lemonnier et Astrid Anaf, enfin, m'ont permis d'enrichir et de faciliter une expérience déjà fascinante et pleine de défis.

Je souhaiterais pour finir remercier Esther Vissac et Marie-Agnès Wissel, camarades de master, pour leur soutien sans faille durant la rédaction de ce mémoire et cette année d'étude.

# Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Analyse du contexte libanais et d'intervention .....</b>	<b>7</b>
1.1. Les réfugiés syriens au Liban .....	7
1.2. Contexte linguistique et éducatif libanais.....	8
1.2.1. Paysage linguistique libanais .....	8
1.2.2. Le système éducatif libanais et l'enseignement des langues secondes ou étrangères.....	10
1.3. La scolarisation des enfants syriens au Liban.....	13
1.3.1. La scolarisation dans le système éducatif libanais.....	13
1.3.2. Les programmes passerelle : l'éducation non-formelle.....	16
1.4. Yalla ! pour les enfants .....	18
1.4.1. Structure du projet.....	19
1.4.2. Le centre éducatif.....	22
<b>2. Audit : méthodologie et mise en œuvre .....</b>	<b>25</b>
2.1. Méthodologie de l'audit .....	26
2.1.1. Audit .....	26
2.1.2. Observation participative.....	27
2.1.3. Entretiens semi-directifs avec les familles des apprenants .....	28
2.2. « Référentiel externe » .....	29
2.2.1. Politique éducative du MEHE en matière d'éducation destinée aux réfugiés syriens.....	30
2.2.2. Cadre international d'éducation en situation d'urgence.....	32
2.2.3. Curriculum libanais pour l'enseignement de et en langues anglaise et française .....	33
2.3. Réalisation de l'audit.....	34
2.3.1. Analyse du public cible : contexte de vie et psychosocial des apprenants.....	34
2.3.2. Analyse des enseignements : grille d'observation.....	38
2.3.3. Enseignants : analyse du discours sur les pratiques.....	40
2.3.4. Limites de l'audit réalisé.....	43
<b>3. Proposition de remédiation : curriculum .....</b>	<b>45</b>
3.1. Mode d'entrée dans le curriculum .....	46
3.1.1. L'approche par compétence .....	46
3.1.2. Compétences de survie, de vie et d'apprentissage .....	47
3.1.3. Enseignement de et en langues : alternance des « genres » discursifs .....	50
3.2. Méthodologie.....	52
3.2.1. La place de l'arabe dans l'enseignement des langues anglaise et française.....	52
3.2.2. Activités transversales .....	55
3.2.3 Evaluation des apprenants .....	58
3.3. Contenus.....	60
<b>4. Outils complémentaires : recrutement et suivi des enseignants .....</b>	<b>62</b>
4.1. Définition des compétences enseignants : Fiches de poste.....	62
4.2. Recrutement, suivi et évaluation des enseignants .....	63
<b>Conclusion .....</b>	<b>65</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>67</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>70</b>
Annexe 1 : Exemple de grille d'observation complétée.....	70
Annexe 2 : Fiches de poste enseignants, assistant de classe et coordinateur pédagogique... 70	
Annexe 2.1. : Fiche de poste professeur d'arabe .....	70
Annexe 2.2. : Fiche de poste professeur d'anglais .....	72
Annexe 2.3. : Fiche de poste professeur de mathématiques et sciences en anglais .....	74
Annexe 2.4. : Fiche de poste professeur de français .....	75
Annexe 2.5. : Fiche de poste d'assistant en classe de et en langue.....	77
Annexe 2.6. : Fiche de poste de coordinateur/trice pédagogique.....	78

# *Yalla ! pour les enfants*, centre d'éducation informelle pour les apprenants syriens réfugiés au Liban

---

## Audit du programme de et en langues anglaise et française janvier-juin 2017

---

### **Introduction**

Le Liban accueille environ 1,5 millions de réfugiés syriens. Face à l'arrivée toujours plus importante de ces derniers, le gouvernement libanais a lancé en 2013 un plan d'intégration des apprenants syriens dans les écoles publiques libanaises. Il présente ce projet comme une solution temporaire en attendant un éventuel retour des Syriens vers leur pays d'origine. Le Liban a fait pour cela appel à la Banque mondiale, l'UNICEF, le UNHCR, l'Union européenne et autres instances internationales afin de financer et soutenir le projet. Les écoles publiques ne peuvent en effet absorber l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés en raison de manques importants en termes d'infrastructure, d'enseignants et de moyens financiers. Aujourd'hui, près de 190 000 apprenants non libanais – et en grande majorité syriens – étudient donc dans les écoles publiques, même si la moitié des enfants syriens en âge d'être scolarisés reste toujours sans éducation formelle.

Les apprenants syriens font cependant face à plusieurs obstacles compliquant leur entrée en école libanaise. Parmi eux, l'un des problèmes principaux est l'adaptation à l'espace scolaire après une longue période de déscolarisation. Un deuxième problème relève du système éducatif libanais lui-même. Contrairement au système syrien essentiellement arabophone, le système libanais impose l'apprentissage de l'anglais et/ou du français dès le primaire. Les enseignements scientifiques sont également effectués dans ces langues. Pour des apprenants en situation physique et psychologique souvent précaire, déscolarisés ou jamais scolarisés, de familles souvent intégralement

arabophones et isolées au Liban hors des espaces multilingues autres que scolaires, ce système explique en partie le fort taux de décrochage déploré par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur libanais (Ministry of Education and Higher Education – ci-après : MEHE).

Certaines organisations locales ou internationales tentent de remédier à ces obstacles au travers de programmes de soutien scolaire et/ou passerelle en attendant l'entrée en école libanaise où les places sont encore limitées. Elles travaillent à partir de recommandations officielles mais la plupart des curriculums prévus pour les programmes passerelle en éducation non-formelle est toujours en développement ou non encore validée par le MEHE. Le curriculum officiel libanais destiné aux écoles est de plus en cours de renouvellement. Les organisations se doivent donc de créer leur propre curriculum et travaillent pour beaucoup d'entre elles sans la supervision du MEHE sur leur travail. Avec la publication future de curriculums destinés à l'éducation informelle, le MEHE tente actuellement de remédier à cette situation.

Yalla ! pour les enfants est une de ces organisations d'éducation passerelle. Créée en 2013, elle a ouvert un centre d'éducation informelle à Aley (région Mont-Liban, à 17km de Beyrouth). Accueillant cent vingt-cinq apprenants âgés de 4 à 13 ans et illettrés<sup>1</sup>, ce centre offre des cours d'arabe, d'anglais, de français et de mathématiques et sciences en anglais. A cela s'ajoutent des activités récréatives et psychosociales visant à créer un environnement apaisé pour des enfants en situation précaire, parfois traumatisés et dont l'avenir au Liban ou en Syrie est incertain, sur le plan financier notamment. Les enfants devront ensuite intégrer les écoles publiques d'Aley où l'anglais est la deuxième langue d'enseignement après l'arabe classique, le choix entre français et anglais pour l'enseignement des matières scientifiques étant laissé à la discrétion des établissements.

J'ai rejoint Yalla ! pour les enfants en janvier 2017 dans l'objectif d'y effectuer un audit de l'enseignement de l'anglais, du français et des mathématiques et sciences en anglais. Cet audit est suivi de propositions d'améliorations du programme et des méthodes d'enseignement sur la base des observations effectuées. Dans les termes de Thierry Ardouin et Sylvain Lacaille, l'audit d'un programme de formation requiert en effet à la fois « *une analyse de l'organisation et (du rapport de l'organisation) à la*

---

<sup>1</sup> Les apprenants ne savent ni lire ni écrire. Ils ne savent de plus pas compter. La plupart n'étant jamais à l'école, les apprentissages essentiels tels que tenir un crayon ou tracer ne sont pas acquis.

*formation* » et une « *recherche des modalités d'action adéquates* ». Le travail ici présenté a pour objectif d'évaluer la pertinence des enseignements en termes de réponse aux besoins des apprenants, la cohérence générale de ces enseignements entre eux et vis-à-vis du contexte qu'intégreront les enfants à la sortie du centre. Les recommandations proposées viendront remédier aux écarts constatés entre objectifs à atteindre et réalité des enseignements à Yalla !.

Au vu du contexte d'intervention (cf. [Partie 1](#)), la question de l'intégration des apprenants syriens en écoles publiques libanaises via des programmes d'éducation non-formelle sous-entend la création d'un environnement d'apprentissage cohérent pour les apprenants syriens en centre éducatif et répondant à leurs besoins psychosociaux et éducatifs. Dans ce cadre, qu'enseigner aux apprenants pour leur permettre de s'intégrer dans un contexte éducatif libanais supposément en attente de réforme ? Comment articuler les enseignements de et en langues ? Comment créer un espace d'enseignement ludique répondant à travers l'ensemble des matières et méthodes proposées, aux besoins psychosociaux des apprenants ?

Faute de référentiel ou procédure interne encadrant les enseignements proposés à Yalla !, l'audit de ces derniers au regard des questions précédemment posées se fonde sur un « *référentiel externe* », pour reprendre ici l'appellation de Thierry Ardouin et Sylvain Lacaille. Ce référentiel est composé des recommandations internationales et locales en matière d'éducation aux populations réfugiées ([Partie 2](#)). Des outils de remédiation sont ensuite proposés en réponse aux questions posées plus haut et aux besoins spécifiques des apprenants tels que relevés à Yalla !. Parmi eux se trouve une proposition de curriculum pour l'année 2017-2018 et des outils destinés à faciliter le recrutement, le suivi et l'évaluation des enseignants ([Partie 3](#) et [Partie 4](#)).

# 1. Analyse du contexte libanais et d'intervention

Avec plus d'1,5 million de personnes, le Liban accueille la plus grande population de réfugiés syriens au monde proportionnellement à sa population (environ 4 millions). La majorité des réfugiés syriens, en raison de leur statut légal et des difficultés économiques du Liban, vivent dans des conditions précaires. A cette situation s'ajoutent les difficultés qu'ont les apprenants syriens à s'adapter aux enseignements en et de langue française et anglaise ainsi que des questions logistiques d'intégration dans les établissements publics.

## 1.1. Les réfugiés syriens au Liban

Le Haut commissariat de l'ONU pour les réfugiés (UNHCR) enregistrait en juillet 2017 1 million de réfugiés syriens (UNHCR), soit l'équivalent de 25% de la population libanaise. Ce nombre monte jusqu'à 1,5 million et plus suivant les estimations, de nombreux Syriens n'étant pas enregistrés auprès du UNHCR (Government of Lebanon, United Nations, 2017:5). La moitié d'entre eux sont des femmes et des enfants (UNHCR, 2017:11). Si l'ONU considère les Syriens comme des réfugiés, le gouvernement libanais les qualifie de « Syriens déplacés » dans le cas des personnes de nationalité syrienne, ou comme des « personnes déplacées de Syrie » dans le cas des réfugiés palestiniens en Syrie déplacés au Liban (au nombre de 51 500 environ) (UNHCR, 2017:4 et 10)<sup>2</sup>. N'ayant pas ratifié la Convention sur le statut des réfugiés de 1951 (Portail du Gouvernement suisse, 2012), le gouvernement libanais préfère octroyer aux Syriens un statut de résident, par exemple, mais non de réfugié, et au cas par cas seulement. De nombreux réfugiés se trouvent donc actuellement en situation d'illégalité vis-à-vis de la loi libanaise ce qui les force à limiter leurs mouvements et peut les mettre en danger d'être arrêtés par les forces armées ou de police.

Installés dans des camps informels, parmi les Libanais dans les villes et villages ou au cœur des camps de réfugiés palestiniens, les Syriens font face à une grande précarité. La majorité d'entre eux se trouvent à Beyrouth, dans la vallée de la Beqaa, frontalière de la Syrie, et dans le nord et le sud du Liban, des zones déjà vulnérables en

---

<sup>2</sup> Sera utilisée ici l'appellation onusienne de « réfugiés » pour qualifier les familles syriennes et leurs enfants scolarisés à Yalla.

matière d'accès à l'éducation, aux services et à l'emploi (Government of Lebanon, United Nations, 2017:12). Avec 17% des Syriens vivant dans des camps informels et 24% dans des logements précaires voire insalubres et aux loyers trop élevés pour leurs ressources économiques, les réfugiés sont particulièrement vulnérables sur les plans de la santé, de l'alimentation, de l'accès à l'eau et à l'énergie. Il est par exemple estimé que 93% des déplacés syriens se trouvaient dans l'insécurité en matière d'accès à la nourriture en 2016, dont 34% en situation de grande insécurité, un chiffre en augmentation depuis 2015. Le déplacement des Syriens en zone urbaine et leur dissémination en ville rend de plus difficile l'accès des ONGs et de l'aide pour remédier à cette situation (UNHCR, 2017:13). L'accès au marché du travail complique encore cette situation : même installés depuis plusieurs années au Liban ou s'ils travaillaient au Liban avant la guerre en Syrie, les réfugiés parviennent difficilement à trouver un emploi régulier. Le travail des enfants s'est également développé comme pour palier à cette situation de grande précarité économique. Le nombre d'enfants mendiants, vendeurs de rue ou encore assistants dans les commerces est ainsi considérable au Liban bien que difficile à quantifier du fait de l'illégalité de cette forme de travail.

## 1.2. Contexte linguistique et éducatif libanais

Bien que l'arabe soit seule langue officielle depuis 1943, les langues française et anglaise ont une place particulière au Liban – et donc dans le système éducatif dans lequel doivent s'insérer les apprenants syriens réfugiés. Le choix de la deuxième langue d'enseignement, anglais ou français, étant laissé à la discrétion des établissements, l'anglais, langue prioritaire dans les écoles publiques du terrain concerné par cette étude, est de plus en plus en demande au Liban. Si le français conserve un statut prestigieux au Liban, l'anglais est en effet désormais considéré comme étant plus porteur sur le plan économique comme ce sera explicité ci-après.

### 1.2.1. Paysage linguistique libanais

L'arabe est « langue nationale officielle du Liban » depuis 1943. Une diglossie existe entre l'arabe classique et le dialecte syro-libanais. Selon la définition de Ferguson, la diglossie implique la coexistence de deux variétés d'une même langue, l'une « *très différente, très codifiée (généralement plus complexe grammaticalement)* », enseignée en milieu scolaire et utilisée pour les échanges écrits et oraux formels, et qui « *n'est utilisée par aucune frange de la communauté pour la conversation ordinaire* »,

l'autre employée pour les échanges courants à l'oral (Ferguson, 1959:435). Concernant l'usage du français au Liban, une loi spéciale devait définir son statut et utilisation mais comme le précise Pascal Monin dans l'ouvrage collaboratif *Situations linguistiques de la francophonie : Etat des lieux*, cette loi spéciale « n'a jamais vu le jour » (Monin, P., 2004:155). L'anglais n'est quant à lui pas mentionné dans la Constitution. La colonisation française et les missions religieuses francophones et anglophones sont pour partie responsable du paysage plurilingue libanais. (Bacha, N. et Bahous, R., 2011:1320). Sous le mandat français, l'arabe et le français étaient imposés dans les écoles privées. Le français a également été imposé dans les écoles enseignant originellement l'anglais. L'enseignement de l'anglais a pris son essor à partir des années 1970 avec le développement des moyens de communication de masse et fait son entrée dans un plus grand nombre d'écoles comme troisième langue après l'arabe classique et le français (ibid.:1321).

Selon P. Monin, le français dispose cependant toujours d'un *status* et d'un *corpus*<sup>3</sup> – termes définis par Robert Chaudenson dans sa grille d'analyse des situations linguistiques – supérieur à celui de l'anglais (Chaudenson, R., 2004, p.1 et Monin, P., 2004:156). Il est en effet ponctuellement utilisé dans les domaines de la justice, de l'administration locale et de la religion (*corpus*). Il reste aussi prioritaire dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, ainsi que dans les moyens de communication de masse. En termes de *status*, le français fait également l'objet d'une acquisition comme langue première et langue d'apprentissage dans le milieu scolaire supérieures à celles de l'anglais. L'écart se resserre cependant dans les domaines de la production langagière et de la compétence linguistique où le *status* de l'anglais s'impose de plus en plus (ibid.). Le français dispose ainsi d'un certain prestige au Liban, contrairement à l'anglais : « *Maîtriser le français est assez valorisant pour les Libanais qui considèrent la langue de Molière, non seulement comme une langue difficile, mais aussi comme la langue de l'intellect, de la culture et de la sensibilité. Par opposition, l'anglais est considéré comme une langue facile et accessible à tous, mais qui ouvre des perspectives et des possibilités économiques plus importantes que le français* » (ibid.).

---

<sup>3</sup> Selon Chaudenson (2004, p.1), le *status* d'une langue relève de son « *officialité* », de ses « *usages institutionnels* », de sa place officielle dans le système éducatif, de son emploi dans les « *moyens de communication* » et de ses « *représentations* » dans la société. Le *corpus* concerne l'usage de cette langue, son « *appropriation* » via l'éducation formelle ou non, sa « *vernacularisation* » ou « *véhicularisation* », les « *compétences* » réelles des locuteurs et la « *production et consommation langagières* » de ces derniers.

Bien que la majorité des Libanais aient l'arabe pour langue première et une minorité l'arménien, le français et l'anglais sont fréquemment utilisés dans les conversations courantes, séparément ou mêlées entre elles et avec l'arabe (Bacha, N. et Bahous, R., 2011:1321). Cette situation est principalement visible dans la région de Beyrouth, plus ouverte sur les Etats-Unis et l'Europe en matière d'opportunités commerciales et culturelles. A Aley, terrain de cette étude, les échanges se passent essentiellement en arabe, même si une partie des habitants libanais a été éduquée en français, puis en anglais, dans les écoles publiques de la ville. Pour les apprenants syriens, la langue anglaise – et éventuellement la langue française – est donc cantonnée à l'espace scolaire.

### *1.2.2. Le système éducatif libanais et l'enseignement des langues secondes ou étrangères*

#### *1.2.2.1. Organisation du système éducatif*

Le système éducatif libanais se répartit entre écoles publiques gratuites, semi-privées et semi-gratuites, écoles privées payantes (confessionnelles ou non), et écoles de la United Nations Relief and Work Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA) dans le cas des réfugiés palestiniens au Liban. Le Liban comptait en 2007 « *près de 3 251 établissements scolaires (pré-primaires, primaires, complémentaires et secondaires) au Liban, totalisant 1 017 608 élèves inscrits et 104 200 enseignants* ». Les établissements publics sont majoritaires en nombre : 259 établissements primaires et pré-primaires publics contre 92 établissements du même type dans le privé par exemple pour l'année scolaire 2005-2006. Cependant, les établissements privés comptabilisent un plus grand nombre d'apprenants : 32 063 pour le public contre 93 970 dans le privé la même année pour les établissements primaires et pré-primaires (Localiban, 2009, mise à jour en 2015). L'enseignement est obligatoire entre 6 et 15 ans (UNESCO, 2011:2 et 6).

Au total en 2014, « *sur une population scolaire totale pour l'année 2014\* de 1 005 044 élèves, 662 646 sont scolarisés dans le système privé* » (Le fil du bilingue, 2016). L'enseignement privé libanais est en effet préféré par la population au système public en raison du manque de moyens de ce dernier en termes d'infrastructure, de recrutement et de formation des enseignants. La crise syrienne a amplifié cette perception du système éducatif public : avec l'arrivée des apprenants syriens dans les

écoles libanaises, de nombreux libanais ont choisi de basculer vers le système privé ayant peur d'une baisse de niveau, d'une surcharge des classes ou en raison d'une perception négative des Syriens (ibid.).

#### 1.2.2.2. Enseignements de et en langue seconde ou étrangère

Le *Nouveau curriculum national pour les langues* adopté en 1990 impose aux écoles libanaises l'enseignement d'une deuxième langue étrangère en plus de l'anglais ou du français suivant les établissements. Un nouveau curriculum a été adopté en ce sens en 1997, rédigé au sein du Ministère de l'éducation et du Centre pour la Recherche et le Développement Pédagogiques qui lui est rattaché (Bacha, N. et Bahous, R., 2011:1322). Dans ce système trilingue, la deuxième langue enseignée et d'enseignement après l'arabe est qualifiée de « langue seconde » tandis que la troisième langue est perçue comme « langue étrangère » (ibid.:1321). La langue seconde est la langue d'enseignement des matières scientifiques – mathématiques, sciences de la vie et de la terre, physique et chimie – et ce dès le primaire.

Comme précisé ci-avant, le choix du français ou de l'anglais comme langue seconde est laissé à la discrétion des établissements. L'éducation majoritairement anglophone ou francophone dépend ainsi des régions. « *(L) a région Liban-nord est à plus de 90% francophone alors que les élèves de la région Liban-sud sont à plus de 75% anglophones.* » De plus, parmi les établissements scolaires, « *50% (...) sont francophones (...), 25% ont une filière anglophone et une filière francophone (...) et 25% sont anglophones (...)* » (Le fil du bilingue, 2016). Selon les statistiques du MEHE, « *62,5% de l'ensemble des écoles libanaises offraient le français en langue seconde sur l'année scolaire 1999-2000, pourcentage descendu à 55,8% en 2005-2006 et la part des écoles offrant l'anglais est passée de 19,7% à 22,6% en 2005-2006 (...). La part des écoles proposant à la fois l'anglais et le français est également passée de 17,8% en 1999-2000 à 22,6% en 2005-2006 (...)* » (Bacha, N. et Bahous, R., 2011:1321). L'apprentissage de l'anglais est ainsi en augmentation dans les écoles libanaises tandis que le pourcentage d'enfants apprenant le français en troisième langue a baissé de 10% entre 2000 et 2011 (ibid.:1323). L'anglais serait ainsi de plus en plus perçu comme une langue facile à apprendre comparé au français et plus porteur d'opportunités économiques (ibid.:1326-1327)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Ce chiffre doit être pris avec précaution, les écoles de l'UNRWA destinées aux Palestiniens pouvant avoir été incluses dans ce calcul qui ne concernerait alors pas uniquement les écoles publiques libanaises.

L'apprentissage de la langue et en langue seconde commence dès 6 ans (EB1) dans l'enseignement public et parfois dès 3 ans (KG1) dans l'enseignement privé. Les apprenants passent le brevet en EB9 (équivalent de la troisième en France) et le Baccalauréat (arabe ou français) à l'issue de Grade 12 (équivalent de la terminale). Selon P. Monin qui prend ici l'exemple du français comme langue seconde, « *pour le cycle primaire, 7 heures sont consacrées au français (enseignement de français et en français) (chaque semaine), 6 heures dans le cycle complémentaire et 10 heures dans le cycle secondaire. Pour l'enseignement privé, ces proportions sont respectivement : de 10 heures, 8 heures et 13 à 14 heures* » (Monin, P., 2004:157). Dans un nouveau curriculum actuellement en cours de finalisation et dont la date de publication n'est pas connue, au total par année et pour l'enseignement primaire et complémentaire (ou moyen), 210 heures d'enseignement de la langue seconde sont prévues la première année et 180 les suivantes jusqu'au brevet (EB9) (CRDP, date de publication non précisée, a). A cela s'ajouteront de EB1 à EB9 : 150 heures de mathématiques et entre 60 et 150 heures de sciences et technologies, le tout en langue seconde (CRDP, date de publication non précisée, b et c).

Selon N. Bacha et R. Bahous, le curriculum de langues actuel a pour objectif « *le succès académique, les interactions sociales et l'enrichissement culturel selon cinq principes principaux : la communication, l'adaptation au contexte, les savoirs culturels, l'apprentissage interactif, l'intégration des compétences* » (Bacha, N. et Bahous, R., 2011:1327) Le précédent curriculum d'anglais par exemple, était présenté comme « *un curriculum thématique, construit autour de son contenu et mettant l'accent sur l'intégration des compétences, l'apprentissage coopératif et autonome, l'ouverture culturelle, et les habitudes de travail (Shaaban, 2005:118).* » Le curriculum était centré sur l'apprenant et son univers au travers d'une méthodologie dynamique et interactive. Celui-ci n'a cependant jamais été évalué dans son intégralité depuis sa parution en 1998. Les acteurs de la mise en place de ce curriculum font toutefois part au chercheur Kassim Ali Shaaban « *des controverses, sinon de réels problèmes, dans les domaines suivants : la structure du curriculum ; ses buts et objectifs ; l'usage de l'apprentissage coopératif comme base de l'interaction en classe ; les thèmes sur lesquels les leçons sont construites ; les méthodes d'enseignement ; les opportunités et pratiques des enseignants ; la qualité des manuels produits par le CRDP et la disponibilité des ressources et locaux* » (Shaaban, 2013:118).

Ainsi le curriculum toujours en place actuellement ne reflèterait-t-il pas un usage de la langue dans sa fonction de communication pratique et quotidienne mais développerait-il au contraire un usage purement académique de la langue. Le manque de formation des enseignants rendrait de son côté difficile l'application des méthodes d'apprentissage coopératives. La variété de thèmes sur lesquels fonder une leçon créerait également la confusion chez les enseignants qui les verraient non pas comme une proposition de thèmes parmi lesquels choisir mais une liste imposée. Les manuels dévieraient quant à eux de la volonté première du curriculum de développer l'esprit critique et d'analyse. Peu liés au contexte libanais quand importés, ils ne s'inscriraient pas dans le contexte culturel et social libanais. Un manque de compétences en langues chez les enseignants serait également notable selon l'étude effectuée ici par Shaaban, tandis que leur formation en méthodologie reste trop souvent théorique. Pour finir, les méthodes d'évaluation représenteraient majoritairement une évaluation de la compétence en expression écrite seule (Shaaban, 2013).

### **1.3. La scolarisation des enfants syriens au Liban**

Les Syriens font face à de nombreux défis en matière de scolarisation dans le système libanais. Le nombre d'enfants scolarisés, en forte augmentation ces dernières années, ne va pas sans des problèmes majeurs d'intégration au sein des écoles en raison des tensions entre communautés, du manque de places ou du curriculum bilingue voire trilingue.

#### *1.3.1. La scolarisation dans le système éducatif libanais*

Parmi les réfugiés syriens âgés de 3 à 17 ans (500 000 enfants), la moitié sont toujours déscolarisés, dont 78% d'entre eux dans la vallée de la Beqaa. Seuls 3% des 15-18 ans enregistrés auprès du UNHCR étaient inscrits dans les écoles en septembre 2016 (Government of Lebanon, United Nations, 2017:14). Le système d'enseignement en anglais ou français et arabe comme langue de scolarisation dans les écoles libanaises et la nécessité perçue par les familles de mettre les enfants au travail pour subvenir à leurs besoins, sont parmi les raisons les plus saillantes de ce taux de déscolarisation.

Le MEHE a lancé en 2011 le projet « Reaching All children With Education (RACE I) Strategy (2014-2016) ». Il a été étendu pour 2017-2020 avec le projet RACE

II. Ce projet vise à la (re)scolarisation des enfants libanais ou réfugiés (dont syriens) en âge d'être scolarisé mais ayant soit quitté le système éducatif soit ne l'ayant jamais intégré. Le projet engage ainsi le MEHE à :

- *« Augmenter significativement le nombre d'étudiants inscrits dans l'éducation formelle*
- *Améliorer le curriculum, la qualité de l'enseignement, les environnements d'apprentissage et les supports pédagogiques*
- *Améliorer les taux de transition (vers l'éducation formelle) et réduire les taux de décrochage scolaire dans l'éducation formelle*
- *Réguler les opportunités d'éducation non-formelle comme pont vers l'éducation formelle*
- *Améliorer l'efficacité et la transparence de ses institutions »* (MEHE, 2016:3)

Ce projet a permis l'accueil progressif des réfugiés syriens dans les écoles libanaises, soit dans le « 1<sup>er</sup> shift », aux côtés des apprenants libanais, soit dans le « 2<sup>ème</sup> shift », une double vacation l'après-midi créée en janvier 2015 (Casalone, M., 2015:19). Les plages horaires du 2<sup>ème</sup> shift ne comptent bien souvent que 4 heures de cours, en deçà du régime habituel libanais. Les écoles sont donc souvent ouvertes les jours fériés et le week-end pour atteindre les 750 heures annuelles requises pour les certifications et passages aux classes supérieures (Casalone, M., 2015:18-19). Dans ce contexte, les apprenants syriens peuvent non seulement accéder à une éducation mais aussi obtenir des certificats validant leur cursus (plus particulièrement le brevet).

A la rentrée 2016 en 1<sup>er</sup> shift, 67 000 non Libanais ont ainsi intégré l'éducation primaire et 4 300 enfants l'éducation secondaire, des chiffres en augmentation depuis 2015. Concernant le 2<sup>ème</sup> shift, 124 000 enfants non Libanais ont été accueillis en primaire et secondaire, contre 85 800 à la rentrée 2015. Les écoles libanaises n'accueillent cependant pas les apprenants non libanais de 2<sup>ème</sup> shift au-delà de EB9. Les apprenants pouvant et souhaitant continuer leur éducation doivent par conséquent repasser en 1<sup>er</sup> shift où les places peuvent être limitées. Pour l'année scolaire 2015-2016, le UNHCR recensait à Aley, lieu d'intervention pour ce mémoire, 2 571 réfugiés âgés de 3 à 18 ans et donc en âge d'être scolarisés. Parmi eux, seuls 957 étaient scolarisés au primaire et collège en 2<sup>ème</sup> shift. Les écoles publiques libanaises d'Aley accueillaient au total en 1<sup>er</sup> shift 1 744 apprenants, primaire et collège, et 255 apprenants

au lycée (UNHCR, 2016, non paginé). Si la majorité de ces apprenants sont libanais, des Syriens ont pu intégrer le 1<sup>er</sup> shift mais aucun chiffre ne m'ont permis de le vérifier, l'accès aux écoles libanaises concernées ne m'ayant pas été accordé par le MEHE.

Le MEHE a mené une importante campagne de réhabilitation des locaux permettant l'ouverture de nouveaux 2<sup>èmes</sup> shifts dans 314 écoles en 2016. La Banque Mondiale participe au financement de cette campagne de scolarisation en allouant 6 000 dollars par école accueillant un 2<sup>ème</sup> shift. L'UNICEF fournit quant à elle les fournitures scolaires et l'organisation Caritas finance le transport vers l'école, des éléments qui n'étaient auparavant pas financés et freinaient considérablement l'entrée dans les écoles libanaises selon Nibal Jarbak, responsable de l'éducation formelle au sein du Project Management Unit en charge de la mise en application de RACE II au sein du MEHE (interview 2017). L'un des principaux blocages à l'entrée en école libanaise était aussi la présentation de papiers officiels pour l'enfant et/ou d'attestation de leur parcours scolaire. Cet obstacle a été levé par le MEHE en 2015 afin de permettre à tous l'entrée en école libanaise, ce qui explique – avec le financement du transport et des fournitures scolaires – l'augmentation conséquente du nombre d'enfants inscrits en 2<sup>ème</sup> shift (Nibal Jarbak, MEHE, interview 2017).

Cette intégration au système éducatif libanais est toutefois relative, même en améliorant les conditions logistiques d'accès à l'éducation. La méconnaissance du français et de l'anglais représente en effet un handicap pour les Syriens puisqu'ils étudiaient dans un contexte essentiellement arabophone en Syrie et n'y sont pas exposés dans leur environnement direct au Liban. Le programme de Yalla ! devrait donc compenser ce manque d'exposition à travers la création d'un environnement linguistique permettant aux apprenants de s'approprier la langue, de l'utiliser pour s'exprimer et interagir sur des éléments concrets de leur environnement.

Les tensions entre Libanais et Syriens affectent aussi, pour finir, la capacité d'intégration des enfants syriens dans le système éducatif libanais. Les Libanais craignent en effet une reproduction de l'exemple palestinien avec l'installation définitive des réfugiés sur le sol libanais (Casalone, M., 2015:53). Lors de visites de famille, des tensions ont également été rapportées par des enfants anciennement scolarisés dans une école libanaise d'Aley et aujourd'hui bénéficiaires du centre éducatif de Yalla !. Lors du changement entre 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> shift, les enfants libanais et

syriens se croisent en effet dans les locaux. Cette interaction de quelques minutes est parfois violente, des enfants disant s'être fait insulter. Pour eux, ces tensions font partie des raisons pour lesquelles les familles ont préféré les placer au centre éducatif de Yalla, structure informelle et où l'ensemble des apprenants est syrien.

### *1.3.2. Les programmes passerelle : l'éducation non-formelle*

Les notions d'éducation informelle et non-formelle par opposition à l'éducation formelle (éducation certifiée en établissement scolaire officiel public ou privé) sont souvent mêlées dans les textes que je citerai tout au long de ce mémoire. Elles sont en effet souvent toutes deux qualifiées sous l'appellation « non-formelle ». Je distinguerai cependant les deux pour apporter plus de clarté selon la catégorisation suivante :

- Education informelle : éducation non reconnue et non enregistrée auprès du MEHE. Yalla ! relève pour le moment de l'éducation informelle ;
- Education non-formelle : éducation non-certifiante pouvant être à l'initiative du MEHE et menée dans un environnement scolaire classique ou dans des structures ONG reconnues et accompagnées par le Ministère.

Un programme passerelle relevant de l'éducation non-formelle existe ainsi au sein du MEHE depuis 2012 : le « Accelerated Learning Program » (ALP). Il permet l'intégration des Syriens entre 9 et 17 ans dans le système libanais. En 3 mois de cours, les apprenants syriens rattrapent une année de cursus libanais. Je n'ai toutefois pu obtenir d'autorisation pour visiter ou rencontrer les acteurs de ce programme. Si ce programme a été créé avant la mise en place de RACE I, il y est à présent intégré, RACE visant à « Réguler les opportunités d'éducation non-formelle comme pont vers l'éducation formelle » (op. cit. : MEHE, 2016:3)

Toujours dans le cadre de RACE, un projet d'alphabétisation devrait être mis en place pour scolariser 300 000 enfants syriens. Aucune date n'est cependant donnée par le MEHE quant à sa mise en place. Ce programme de Basic Literacy and Numeracy (BLN pour l'éducation de base et BLN Youth pour le secondaire) pour les apprenants en âge d'être scolarisés est en effet toujours en cours de validation selon Rachel Samaha, responsable de l'éducation non formelle au sein du Project Management Unit en charge de l'application de RACE au MEHE (interview 2017). Le MEHE a également fait circuler parmi les organisations un curriculum de Early Childhood Education (ECE)

concernant les classes de KG1 à 3 (équivalent de la maternelle) mais il n'est pas non plus validé officiellement. Ce programme comprend lui aussi l'enseignement du français et de l'anglais dont l'enseignement de bases en sciences et mathématiques dans ces langues. Ce curriculum sera appliqué par Yalla ! pour l'année 2017-2018 dans les classes de KG3. La classe de KG2 pourrait être maintenue – à confirmer à la rentrée 2018. En effet la mise en place de classes de KG1 à KG3 est, pour l'année scolaire 2017-2018, vivement encouragée par le MEHE. Les enfants entre 5 et 10 ans sont en principe pris en charge par le MEHE dans les différents programmes. En réalité, un grand nombre d'enfants entre 5 et 10 ans ne sont pas scolarisés. Yalla devra donc s'adapter à la rentrée en fonction de la demande, tout en répondant à la demande du MEHE concernant les KGs.

Nombre d'organisations non gouvernementales, étrangères ou locales, proposent des projets de scolarisation informelle des Syriens pour palier au manque de places en école libanaise ou aider à la transition vers cette dernière. Les programmes qui leur seraient destinés n'étant toutefois pas officiellement validés par le MEHE comme vu précédemment, il leur revient souvent de créer leur propre curriculum. Se pose cependant le problème de la certification, ces écoles n'étant pas reconnues par le système éducatif libanais. Le MEHE n'ayant de plus pas la possibilité de contrôler les curriculums au sein de ces organisations, il a interdit à la rentrée 2015 l'usage de leurs programmes officiels – utilisés en école libanaise – par ces organisations.

Pour synthétiser, le MEHE propose et soutien les possibilités suivantes de scolarisation des apprenants syriens :

<b>Modaliés</b>	<b>Type d'éducation</b>	<b>Age</b>	<b>Accès au programme pour ce mémoire</b>
Pré-primaire, primaire, secondaire ou éducation technique	Formelle	De 3 à ...	Pas d'autorisation d'accès ou de possibilité d'observation obtenue auprès du MEHE
Preparatory Early Childhood Education (Prep-ECE)	Non formelle	5-6 ans	Pas d'accès à ce jour
Community-based Early Childhood Education (CB-ECE)	Non formelle	3-5 ans	Curriculum obtenu auprès du MEHE et appliqué à Yalla ! à la rentrée 2017.
Basic Literacy and Numeracy (BLN)	Non formelle	10-18 ans	Non validé et en développement
Accelerated Learning Programme (ALP)	Non formelle	7-24 ans	Pas d'autorisation d'accès au curriculum ou de possibilité

			d'observation obtenue auprès du MEHE
Youth BLN	Non formelle	16-20 ans	Non validé et en développement
Technical/Vocational Training		15-24 ans	

Note : Les informations présentées dans ce tableau peuvent être sujettes à changement.

Comme il est visible ici, les 6-10 ans n'étaient jusque là pas concernés par les programmes d'alphabétisation, ce qui devrait changer à la rentrée 2017-2018.

#### 1.4. Yalla ! pour les enfants

Yalla ! pour les enfants est une association de droit français loi 1901 créée en 2013 par Charlotte Bertal (actuelle Chargée de projet), juriste en droit international et passionnée par la Syrie, et Mary Lemeland, mère de Charlotte Bertal et actuelle Présidente de l'association. Yalla ! se déclare indépendante, apolitique, non-confessionnelle et impartiale et fonde son action sur la mise en œuvre des cadres légaux suivants :

- *« Les sept principes fondamentaux de l'aide humanitaire élaborés par le Comité International de la Croix- Rouge : humanité, impartialité, neutralité, indépendance, volontariat, unité et universalité.*
- *Les droits de l'Homme garantis par la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948, parmi lesquels : l'égalité et la dignité humaine.*
- *Les droits de l'enfant garantis par la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989, qui prévoit notamment le droit de l'enfant à se développer et à accéder à une éducation primaire gratuite et obligatoire » (Yalla ! pour les enfants, Concept note français 2016-2017, 2016:1)*

Son objectif premier est la (re)scolarisation des enfants réfugiés syriens déplacés au Liban par la guerre à partir de 2011. Bien qu'il n'y ait pas de statistiques précises pour la ville d'Aley (région Mont-Liban, au sud-est de Beyrouth), il est estimé par les autorités locales que 5 000 enfants se trouvent parmi les syriens qui y sont réfugiés. Parmi eux, 950 sont inscrits dans les écoles publiques libanaises locales dans le cas du programme de double vacation et 250 seraient inscrits dans les écoles publiques et privées d'Aley en première vacation. Dans le but d'intégrer les enfants syriens dans le système éducatif libanais, Yalla ! travaille à :

- *« permettre le développement de l'enfant dans un environnement sécurisé et rassurant afin qu'il retrouve confiance en lui, et panse ses blessures liées à l'exil et au conflit.*

- *remettre l'enfant à niveau et le réhabituer au rythme scolaire* » (ibid.:2)

Mon action au sein de Yalla s'est concentrée sur l'analyse de la définition de *remise à niveau* telle qu'entendue par l'organisation et la mise en place d'une traduction opérationnelle de celle-ci au regard des cadres libanais et internationaux. Les objectifs de création d'un « *environnement sécurisé et rassurant* » et permettant d'habituer les enfants au rythme scolaire sont deux éléments essentiels à prendre en compte dans la réalisation de l'audit des programmes de et en langues ainsi que dans la création d'un curriculum adapté aux besoins des apprenants et des enseignants.

#### 1.4.1. Structure du projet

##### 1.4.1.1. Projet

Créée en 2013 sur le constat d'un besoin en matière d'éducation informelle afin de scolariser les apprenants syriens et de faciliter leur entrée en école libanaise, l'organisation a tout d'abord mené un projet pilote de 4 mois à Karm el Zeytoun, Beyrouth. A la suite de celui-ci, un centre éducatif a été créé à Aley. Dans cette ville à majorité druze située à 17km de Beyrouth, 3 500 enfants syriens seraient toujours déscolarisés. Située dans la région Mont-Liban, la commune d'Aley n'est pas considérée comme prioritaire dans les programmes internationaux et libanais qui se concentrent majoritairement sur le nord-Liban (Tripoli et Akkar), la vallée de la Beqaa (sud-est Liban), le sud-Liban (Saïda, Tyr) et le sud et l'est de Beyrouth. Dans ce contexte, Yalla ! se trouve être le seul centre d'éducation informelle située à Aley. Son installation dans cette ville est de plus facilitée par le soutien de la municipalité et d'une association locale partenaire, Delta<sup>5</sup>. Elles assurent un soutien sur le plan logistique et en matière d'apaisement des tensions éventuelles avec les Libanais voisins du centre. Delta prend également en charge 30% des frais de location des locaux.

La première phase de ce projet s'est déroulée du 1<sup>er</sup> septembre 2015 au 1<sup>er</sup> juillet 2016. 200 enfants étaient inscrits dans le centre pour deux semestres de cours d'arabe, d'anglais et de mathématiques. Ce curriculum était complété d'activités psychosociales pour les apprenants, de soutien psychologique pour les enseignants, d'activités créatives et sportives, d'initiation au français et aux sciences et d'activités de médiation culturelle

---

<sup>5</sup> Lebanese organization for Development, Education and Training, Aley, <http://daleel-madani.org/profile/delta-lebanese-association-development-education-and-training>

avec des enfants libanais d'Aley au travers d'activités sportives et artistiques. Ce concept a été conservé pour les deux années scolaires suivantes. Seul le lieu d'accueil, proposé par les autorités locales et loué par Yalla ! a été changé. En février 2016, un programme d'enseignement de l'anglais aux mères des apprenants a aussi été ouvert. « Teach me Mommy » vise à donner des clés de compréhension de l'anglais aux familles afin de faciliter le travail des apprenants à la maison et le suivi de leurs apprentissages par les parents. Le programme a accueilli entre 10 et 15 femmes tout au long de l'année scolaire 2016-2017.

En plus de Delta, Yalla ! collabore avec l'organisation Hemaya (« protection » en arabe), organisation de protection de l'enfance, pour la mise en place d'activités psychosociales (PSS) à raison de deux heures par semaine. Une collaboration avec Terre des Hommes Italia a également eu lieu pour la mise en place d'activités PSS en novembre et décembre 2016. Yalla ! participe enfin aux réunions de la Child Protection Unit (Unité de protection de l'enfance) composée des organisations travaillant dans le domaine de l'enfance à Aley afin de mettre en place des activités de prévention et de coordonner l'action des différents membres.

#### 1.4.1.2. Administration

Yalla ! est dirigée par un bureau et une assemblée générale. Au bureau se trouvent Mary Lemeland, Présidente et Cofondatrice, Pierre Lemeland, Trésorier, Mélina Pelé, Vice-présidente, Sophie Fanucchi, Secrétaire, tous basés en France. Charlotte Bertal cofondatrice et Chef de projet est elle basée à Beyrouth. Tous sont bénévoles. Seule une volontaire, Mona Yaacouli, Coordinatrice de terrain depuis novembre 2016 voit son travail indemnisé sous contrat VSI (Volontariat de solidarité internationale). Charlotte Bertal se charge principalement des relations partenaires, des relations publiques au niveau local et du monitoring et de l'évaluation du projet global. Mona Yaacouli assure quant à elle le suivi au jour le jour des dépenses, des besoins logistiques et en matière de ressources humaines du centre d'Aley, d'effectuer des demandes de fond, d'organiser des activités récréatives et sorties pour les apprenants ainsi que de gérer les relations avec les partenaires locaux.

Des bénévoles ou stagiaires participent ponctuellement aux activités de Yalla ! pour la communication, l'assistance en classe ou la mise en place d'une politique de

protection de l'enfance (pour cette dernière : Astrid Anaf, avec qui j'ai collaboré à partir de mai 2017). Le travail de ces bénévoles, tant à Paris qu'au Liban fait reposer certaines activités essentielles de Yalla !, telle que la gestion du site internet, sur le bon vouloir des soutiens du projet et n'assure pas toujours une continuité des actions de communication ou de terrain. Avec un budget restreint, Yalla ! ne peut cependant pas toujours se permettre de recruter les personnes nécessaires pour assurer ces fonctions de manière permanente.

Les décisions nécessaires au fonctionnement de l'école, aux dépenses et au recrutement sont validées depuis Paris. Les échanges Paris-Beyrouth sont à cet égard extrêmement réguliers, à raison de plusieurs fois par semaine via Skype, Whatsapp et mail. L'ensemble des compte-rendu sont compilés sur Google doc pour faciliter le travail et le suivi entre Charlotte Bertal, Mary Lemeland et Mona Yaacouli et cette dernière communique un rapport chaque fin de semaine sur le déroulement de celle-ci au bureau parisien. Pour finir, une assemblée générale rassemble une centaine d'adhérents chaque année en vue de voter le budget et le projet pour l'année suivante.

#### 1.4.1.3. Budget

Le budget annuel de l'organisation est de 80 000 euros pour la gestion du centre éducatif. Les activités périscolaires viennent augmenter ce dernier ainsi que le financement d'une partie du salaire de Mona Yaacouli, le reste étant pris en charge par son organisme d'envoi en VSI. Les enseignants sont rémunérés chacun 600 dollars par mois, 700 pour l'enseignant de mathématiques et sciences ayant également le statut de Directeur adjoint et 800 dollars par mois pour le Directeur des études. Le loyer pour les locaux du centre éducatif représente quant à lui un montant de 2 000 dollars par mois. L'organisation est financée par le biais de dons privés, des adhésions, événements solidaires, par l'Ambassade de France au Liban, le centre de crise du Ministère des affaires étrangères français, le Comité catholique contre la faim et pour le développement (CCFD-Terre Solidaire) via le CODSSY, un collectif français d'organisations en solidarité avec les réfugiés Syriens.

#### 1.4.1.4. Suivi, évaluation du projet

Le suivi et l'évaluation du projet se fait pour le moment de manière relativement informelle. Des rapports réguliers sont fournis aux bailleurs et un rapport annuel est

rédigé en interne. Un rapport par mois est également compilé à Beyrouth pour le siège parisien. Si l'organisation met en place des indicateurs de réussite lors de la rédaction du projet annuel, aucun autre outil de suivi régulier ou d'évaluation quantitative et qualitative n'existe pour le moment en matière de suivi des apprenants et des enseignants ou du Directeur des études. Seul un entretien individuel d'évaluation est organisé à la fin de chaque année scolaire pour ces derniers par la Chef de projet et Coordinatrice de terrain.

L'évaluation des apprenants est laissée à la discrétion du Directeur des études et de l'équipe enseignante à travers les notes et le suivi de l'évolution du comportement des apprenants.

#### *1.4.2. Le centre éducatif*

Le centre accueille 125 enfants entre 4 et 13 ans. Les apprenants sont répartis en 5 classes : une classe de KG2 (moyenne section de maternelle – 21 apprenants), une de KG3 (grande section – 36 apprenants), EB1 (CP, deux classes : EB1-a et EB1-b, respectivement 28 et 22 apprenants), et EB2 (CE1, 18 apprenants). Mon action s'est concentrée sur les classes de EB1 et EB2, les KG2 n'étant pas supposés recevoir de cours en ou d'anglais ou de français et la classe de KG3 devant se voir attribuer une enseignante de maternelle avec un curriculum (ECE) déjà défini.

##### *1.4.2.1. Curriculum*

Les apprenants sont répartis en cinq classes et suivent trois heures et demie de cours par jour à raison de 45 minutes de cours par matière : anglais, arabe, mathématiques et sciences en anglais et alternativement français (deux sessions par semaines), activités créatives (deux sessions) et activités psychosociales (une session). L'enseignement du français, bien que non indispensable pour l'entrée dans les écoles publiques d'Aley est justifié par l'association comme une initiation importante en accord avec le contexte trilingue libanais. Le français présente également une opportunité d'ouverture culturelle supplémentaire pour les enfants. Certains seront de plus peut-être appelés à changer de zone de résidence et pourraient donc intégrer un établissement où le français est deuxième langue d'enseignement.

Les enseignants travaillaient, lors du projet pilote d'une durée de 4 mois, à partir d'un curriculum d'« accelerated learning » fourni par l'UNICEF. Lors du passage du programme à un rythme annuel, les enseignants ont appliqué le programme libanais à partir de manuels fournis par le Centre de recherche et de développement pédagogique du MEHE – CRDP. En 2015 et avec l'interdiction faite par ce dernier aux organisations non référencées auprès du Ministère de suivre le programme officiel, les enseignants ont été invités à mettre en place un programme de BLN sans qu'aucun matériel officiel ne soit rendu disponible. Les enseignants continuaient toutefois à travailler à partir de matériel libanais, faute de mieux et en fonction des possibilités d'accès à ce dernier. A mon arrivée en janvier 2017, l'enseignante d'anglais utilisait ainsi un manuel de KG3 pour l'ensemble des classes, l'enseignant de mathématiques et sciences disposait lui de manuels correspondant aux niveaux des apprenants, et les enseignantes de français et d'arabe travaillaient sans manuel. L'enseignante de français utilisait un livre d'images comme base en plus de cartes (une image, un mot). L'enseignante d'arabe se basait sur ses expériences précédentes et construisait son cours sur la base de manuels officiels libanais. Aucun curriculum général ou même document présentant les objectifs d'apprentissage n'était donc disponible à mon arrivée.

#### 1.4.2.2. Equipe éducative

Les membres de l'équipe éducative sont au nombre de huit<sup>6</sup> :

- un Directeur des études, syrien, à Yalla ! depuis 2016.
- un enseignant de mathématiques et de sciences également Directeur adjoint, syrien, classes de KG3 à EB2, à Yalla ! depuis 2015 ;
- une enseignante d'arabe, syrienne, classes de KG3 à EB2, à Yalla ! depuis 2014 ;
- une enseignante d'anglais, libanaise et originaire d'Aley, classes de KG3 à EB2, à Yalla ! depuis 2016 ;
- une enseignante de français, libanaise et originaire d'Aley, classes de KG3 à EB2, à Yalla ! depuis 2014 comme bénévole puis comme enseignante à partir de 2015 ;
- une animatrice pour les activités créatives, syrienne, classes de KG3 à EB2, à Yalla ! depuis 2015 ;
- une enseignante de maternelle, syrienne, classe de KG2, à Yalla ! depuis 2016 ;

---

<sup>6</sup> Pour des raisons de confidentialité, les noms et informations personnelles sur les enseignants ne seront pas diffusés dans ce mémoire.

- une assistante en classe de KG2 aux côtés de l'enseignante de maternelle (au début de ma mission), puis de KG3 aux côtés de l'ensemble des enseignants d'arabe, anglais, maths et sciences et français, syrienne, à Yalla ! depuis 2016.

Parmi les enseignants des classes de KG3 à EB2, seules deux disposaient d'une formation et d'une expérience d'enseignante avant d'arriver à Yalla !: près de vingt ans d'expérience pour l'enseignante d'arabe en Syrie et sept ans pour l'enseignante d'anglais au Koweït. Les autres enseignants n'ont reçu que des formations ponctuelles avec des organisations libanaises. Les enseignants étant pour certains originaires de Syrie et, pour les Libanais, dans une situation personnelle parfois compliquée, les marqueurs de stress et de traumatisme rencontrés chez les apprenants peuvent aussi se retrouver chez les adultes. Deux enseignants travaillent de plus en dehors de l'école et sont donc soumis à une certaine surcharge de travail qui a pu impacter leur travail à l'école en termes de fatigue.

Les enseignants ont été recrutés sur la ville d'Aley avec la volonté claire de l'organisation d'obtenir à l'issue du recrutement une équipe mixte syro-libanaise. Le recrutement des enseignants et du Directeur des études a été effectué dans les deux mois précédant la rentrée scolaire, un calendrier jugé désormais trop court par l'organisation au vu des problèmes en matière de ressources humaines explicités dans l'audit. Les enseignants et le Directeur des études étaient jusque-là considérés comme des bénéficiaires du projet, au même titre que les apprenants. Au cours du recrutement, cela s'est traduit par une prise en compte de la situation personnelle de l'appliquant – nécessité financière de travailler, motivations personnelles – aux dépens parfois de l'examen des compétences dudit appliqué. Comme explicité au cours de l'audit, un écart entre compétences souhaitées et compétences réelles des enseignants en matière de méthodes pédagogiques et niveau de langue a pu être noté par la suite. Une proposition de remédiation à cette situation sera proposée dans le cas des enseignants.

## 2. Audit : méthodologie et mise en œuvre

Cet audit des enseignements et méthodes d'enseignement à Yalla ! a été réalisé sur l'ensemble des six mois de travail auprès de l'organisation, de janvier à juin 2017 à raison de trois jours par semaine de présence au centre éducatif. De janvier à mars s'est déroulée une première période d'observation et de participation en classe d'anglais et d'observations ponctuelles en classes de français, mathématiques et sciences en anglais et arabe. Même si je n'analyserai pas ici l'enseignement de l'arabe, les observations effectuées dans cette classe ont permis de compléter les informations sur l'espace d'apprentissage dans lequel sont placés les apprenants et comparer les méthodes pédagogiques employées par les enseignants en langue maternelle et étrangères. Je n'ai pu effectuer qu'une observation en classe de français, l'enseignante étant ensuite partie en congé maladie. Les classes de français ont donc été supprimées à partir de mai mais reprendront en septembre 2017.

En avril 2017, un consultant externe, Amin Beitamouni, fondateur de l'entreprise +Adam for Educational Reform and Development est intervenu pour évaluer et former les enseignants en matière de techniques pédagogiques, sur deux jours. A la suite de cette formation, une nouvelle phase d'observation a débuté, avec cette fois la mise en place d'outils de planification des cours et de suivi des classes, suivant les recommandations de l'intervenant. Ces outils ont cependant paru trop lourds à l'équipe et venaient de toute évidence trop tard dans l'année. Ils seront modifiés et intégrés dans le cadre du curriculum 2017-2018 proposé à Yalla !

Seront présentés dans cette partie 2, le cadre méthodologique et le référentiel à la base de cet audit, puis les outils d'analyse des classes et des enseignements. Les conclusions de cette évaluation sont présentées dans le *Volume 2 : Audit des enseignements de et en langues et recommandations pour l'année scolaire 2017-2018 – Yalla ! pour les enfants*. Les outils proposés à Yalla ! sur la base de l'évaluation et du diagnostic effectués seront introduits dans un deuxième temps dans les parties 3 et 4 de ce mémoire.

## 2.1. Méthodologie de l'audit

### 2.1.1. Audit

L'audit de formation ne constitue pas une évaluation. Cette dernière n'est en réalité qu'une composante de l'audit, une base à partir de laquelle fournir des recommandations de remédiation et d'amélioration de la formation. Selon les propos de Thierry Ardouin et Sylvain Lacaille, « *il est de plus en plus demandé à la formation, à la fois de préparer ou participer à un changement et de « rendre des comptes ».* Dans les deux cas, une démarche d'analyse de l'organisation et de son rapport à la formation est nécessaire en vue de rechercher les modalités d'action adéquates, c'est la démarche d'audit » (Ardouin, T., Lacaille, S., 2009:2). L'audit est donc une « *démarche spécifique d'investigation, de recherche d'informations et d'évaluation*) à partir d'un référentiel, incluant un diagnostic et conduisant à des recommandations » (ibid.:26). L'audit doit ainsi participer à remédier à « *un constat de dysfonctionnement ou de la nécessité de vérifier une conformité ou une adéquation entre un prescrit et un réel* » (ibid.:46).

Selon les auteurs, l'audit comporte trois dimensions :

1. le « *diagnostic* » (ibid.:31),
2. l' « *évaluation, dans le sens de porter un jugement circonstancié en vue de déterminer si les actions et résultats relatifs à la qualité satisfont aux dispositifs préétablis* » (ibid.), le dispositif étant ici le référentiel externe et
3. des recommandations.

L'audit devra donc analyser :

- « *le recueil et la définition des besoins des apprenants ;*
- *la définition des objectifs ;*
- *la définition des programmes ;*
- *le choix des intervenants ;*
- *les activités de formation ;*
- *l'évaluation des résultats* » (ibid.:37).

Dans le cas de Yalla !, aucun « *référentiel interne* » (ibid.:27) des enseignements ou de compétences (enseignant ou apprenants) n'était disponible à mon arrivée. Il était donc impossible de « *vérifier (la) conformité* » du programme d'enseignement des et en langues à une procédure interne. L'association souhaitant cependant accorder son travail

aux recommandations du MEHE, l'objectif de l'audit visait ici à évaluer la conformité du programme aux recommandations internationales – prises en compte par le MEHE – et locales – du MEHE lui-même – en matière de politique éducative relative à la scolarisation des enfants syriens dans le système éducatif libanais. Le curriculum officiel libanais, les recommandations internationales en matière d'éducation d'urgence et celles du MEHE et de l'UNICEF composent donc le cadre d'évaluation du projet. Un tel cadre est qualifié par Thierry Ardouin et Sylvain Lacaille de « *référentiel externe* » (ibid.) : le cadre institutionnel et légal d'intervention. Comme précisé plus haut, aucun cadre ou curriculum concernant directement l'éducation informelle ne m'a cependant été accessible, ces derniers n'étant pas publiés par le MEHE à cette date ou toujours en développement. Je ne me baserai donc ici que sur des recommandations générales.

De cette analyse des enseignements et méthodes d'enseignements en et de langues à Yalla ! à l'aune du « *référentiel externe* », découlera une base pour la constitution d'un référentiel interne en matière d'enseignements et de compétence des enseignants, permettant ainsi à l'organisation d'obtenir une traduction opérationnelle des recommandations institutionnelles adaptée aux besoins des apprenants.

### *2.1.2. Observation participative*

Ayant reçu la demande faite par l'organisation de venir soutenir l'enseignante d'anglais en classe en plus de réaliser cet audit, j'ai pris l'opportunité d'une intégration active à l'équipe éducative pour réaliser une observation participative venant alimenter ce dernier. Dans les termes de Philippe Blanchet, l'observation participative consiste à « *réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contexte spontané, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête* » (Blanchet, P., 2013:73) Mon action en classe consistait à soutenir les apprenants considérés comme étant le plus en difficulté, soit qu'ils peinent à se concentrer durant les activités, soit qu'ils ne semblent pas, selon l'enseignante, parvenir à les réaliser. Il m'était régulièrement demandé par l'enseignante d'anglais de la remplacer pour quelques minutes, ponctuellement de prendre en main une activité de mon choix ou, plus rarement, de la remplacer pour un cours entier. Je ne participais toutefois pas à la préparation des plans de cours, l'enseignante ne les préparant pas à l'écrit à mon arrivée.

Ce rôle auprès de l'enseignante d'anglais m'a permis de « *comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques* » (ibid.:74) exprimé lors d'une réunion de groupe à visée d'évaluation des besoins éventuels en matière de formation réalisée le 13 avril 2017. J'ai aussi pu faire l'expérience directe de la gestion d'une classe et la tenue d'un cours dans ce contexte. Dans l'objectif d'opérer une nécessaire prise de recul vis-à-vis de mon propre travail auprès de l'enseignante d'anglais, j'ai en parallèle effectué des observations ponctuelles dans les classes de français, mathématiques et sciences en anglais, français et arabe. J'ai également régulièrement échangé, de manière informelle, avec Astrid Anaf, chargée de la rédaction d'une politique de protection de l'enfance à partir de juin 2017 et avec Auberi Lemonnier, étudiante en anthropologie à l'Ecole des hautes études en Sciences Sociales (EHESS) et travaillant dans le cadre de son mémoire de master sur la restructuration du vécu de l'exil des enfants syriens par Yalla !. Ces échanges m'ont permis d'analyser plus avant les besoins psychosociaux des apprenants et le contexte d'exil dans lequel ils se trouvent.

### *2.1.3. Entretiens semi-directifs avec les familles des apprenants*

Afin de compléter les observations à l'école avec des données sur le contexte de vie et psychosocial des apprenants, Auberi Lemonnier et moi avons conduit des entretiens informels dans les familles. Ces entretiens ont consisté en l'obtention d'informations sur le contexte de vie des apprenants : leur situation économique et familiale, leur situation de scolarisation éventuelle avant Yalla !, etc. A partir d'une liste de questions, l'entretien était construit sous la forme d'une discussion autorisant les digressions. Il se rapprochait ici de l'entretien non-directif « *centré sur la personne et son rythme et (pendant lequel) l'interviewer montre au sujet qu'il saisit parfaitement ses références, les composantes émotionnelles de son comportement et de son discours au point de s'identifier à lui. La confiance ainsi posée stimule une interaction très forte qui ne s'exprime que par des acquiescements, des reprises sans reformulation interprétative.* » (Blanchet, P., 2013:79). Si ici ma position d'enseignante et l'usage de l'arabe – que je ne maîtrise pas de manière courante – sans aide de traducteur a limité les possibilités d'empathie et d'identification, les entretiens ont permis de prendre conscience de la situation non seulement matérielle ou sanitaire mais aussi émotionnelle des familles et des apprenants.

## 2.2. « Référentiel externe »

Comme précisé plus haut, je ne disposais pas de « *référentiel interne* » à mon arrivée dans l'organisation. Je me suis donc appuyée, pour la rédaction de cet audit et des outils qui en ont découlé, sur un « *référentiel externe* ». Celui-ci est composé de la politique éducative du MEHE en matière d'éducation formelle et informelle destinée aux réfugiés syriens, du cadre international d'éducation en situation d'urgence sur lequel s'appuie également le MEHE et enfin du nouveau curriculum officiel libanais à paraître. Ce référentiel ne consistait pas à mon arrivée la base sur laquelle s'appuyait Yalla ! pour la définition des enseignements. L'équipe managériale était en effet peu familiarisée avec l'ingénierie pédagogique ou de formation. Les enseignants n'ont quant à eux aucune expérience d'enseignement dans le système éducatif libanais et n'étaient familiarisés avec aucune des trois composantes du « *référentiel externe* » précédemment citées. Il s'agit donc ici non pas d'une évaluation des enseignements par rapport à un cadre défini, intégré dans l'action d'enseignement et connu des acteurs impliqués. Cet audit analyse plutôt l'écart possible entre la situation actuelle à Yalla ! et ce vers quoi tend l'association en matière de réponse aux besoins des apprenants au niveau éducatif et plus particulièrement concernant l'enseignement des langues étrangères.

Ce « *référentiel externe* » ne constitue pas un tout homogène et transparent. Comme expliqué plus haut, l'éducation informelle au Liban n'est pour le moment pas officiellement reconnue sous la forme de partenariats entre le MEHE et les structures qui la proposent, bien que le projet RACE vise à la réguler. Même dans le cas d'un enregistrement auprès du MEHE où ce dernier apporterait un soutien technique en matière de formation, le curriculum ECE – Early Childhood Education – pour les trois ans de maternelle – et le curriculum de Basic Literacy and Numeracy concernant les apprenants du primaire et collège ne sont ni disponibles ni validés officiellement. Yalla ! a pu se procurer le programme ECE et l'appliquera toutefois à la rentrée 2017 en classe de KG3. Pour finir, le curriculum officiel libanais pour les écoles publiques et privées datant de 1997 devrait être renouvelé prochainement, sans qu'une date ne soit spécifiée par le MEHE. Je ne dispose donc sur le nouveau curriculum que d'un référentiel d'objectifs disciplinaires avec peu d'informations sur la méthodologie souhaitée pour sa mise en place.

Ce « *référentiel externe* » est donc composé d'un ensemble de documents aux discours parfois contradictoires. Je l'utiliserai dans ce mémoire avec précaution, n'ayant de plus pas eu accès aux écoles publiques libanaises et n'ayant donc aucune vision sur le curriculum réel du 2<sup>ème</sup> shift. L'objectif sera par conséquent ici de prendre en compte les orientations majeures de ces documents et de les adapter au contexte spécifique de Yalla ! afin de trouver non pas la solution la plus innovante qui soit aux problèmes décelés mais la plus adaptée aux apprenants et enseignants concernés par ce travail. C'est le « *paradigme de l'adéquation* » défini par Christian Puren comme une adaptation constante « *aux nouvelles questions posées par un environnement complexe en leur apportant des 'solutions assez bonnes' : c'est le satisficing de H. Simon 1969.* » (Puren, C., 2006:44)

### *2.2.1. Politique éducative du MEHE en matière d'éducation destinée aux réfugiés syriens*

Comme précisé plus haut, le MEHE a mis en place en janvier 2015 un plan d'intégration des apprenants syriens en école publique libanaise avec la mise en place du 2<sup>ème</sup> shift. En 2016, le projet intitulé « Reaching All Children with Education » (RACE) est entré dans sa deuxième phase : « RACE II (2017-2021) ». Ce programme s'adresse officiellement non seulement aux réfugiés syriens mais aussi aux Libanais et autres non-Libanais se trouvant actuellement dans une situation difficile en matière d'accès à l'éducation ou de déscolarisation. Le Project Management Unit (PMU), département du MEHE, est en charge de la coordination des différents acteurs intra et extra-ministériels à tous les niveaux de RACE II (MEHE, 2016:24).

Le premier pilier du programme RACE dirigé par le PMU concerne l'accès à l'éducation (MEHE, 2016:13). Il confirme l'annulation des barrières à l'inscription en raison du manque de documents officiels présentés par les apprenants, la prise en charge des coûts relatifs à l'inscription et la réhabilitation des écoles, déjà mentionnés dans ce mémoire. Le second pilier concerne l'amélioration de la qualité des services éducatifs (ibid.). Il s'agit ici d'améliorer la formation des enseignants contractuels ou temporaires, du personnel éducatif et des éducateurs. Il est précisé qu'il revient au CRDP de rédiger un programme de formation et de standardiser et renouveler le matériel d'enseignement. Un programme de bourses destinées aux écoles proposant un 2<sup>ème</sup> shift est également prévu (ibid.:14), ainsi que la mise en place d'un programme de

remédiation et de soutien scolaire.

Le troisième pilier concerne la révision du curriculum officiel libanais : « *Le processus de révision du curriculum, mené par un Haut comité national conduit par le CRDP, sera guidé par l'objectif de conceptualisation d'une pédagogie centrée sur l'apprenant et de compétences clés (comprenant les dimensions cognitives, individuelles, instrumentales et sociales de l'apprentissage)* » (ibid.:16). Une deuxième partie concerne la révision et le développement de « *contenu pour la régulation des programmes d'éducation non-formelle* (ibid.). Ce travail comprend la révision et la validation des programmes mentionnés plus haut (ECE et BLN). A cela s'ajoute le développement d'une stratégie d'évaluation des apprenants et des enseignants, non existante pour le moment au niveau national (ibid.:17).

L'analyse des risques et limites du projet est quant à elle étroitement liée à la situation géopolitique locale. L'objectif est en effet, concernant les Syriens, de préparer ces derniers à une réintégration dans le système syrien, même si le curriculum de 2<sup>ème</sup> shift est en réalité identique à celui du 1<sup>er</sup> shift. Rien n'indique, dans la mise en place réelle du projet, la prise en compte des besoins éventuels et futurs des apprenants syriens dans le contexte d'un retour ou du curriculum syrien (dont les enseignements autres que ceux de langues étrangères sont intégralement en arabe, à la différence du curriculum libanais). La politique du MEHE oscille donc entre une volonté d'intégration des syriens dans le système éducatif libanais jusqu'à la possibilité d'en obtenir les certifications sans toutefois vouloir les intégrer dans le tissu social ou économique libanais et la volonté de les préparer au retour sans pour autant opérer une réflexion sur les éléments, en matière d'éducation, qui pourraient effectivement constituer cette préparation. Le programme se préparait aussi au cas contraire : une intensification du conflit syrien et à l'arrivée toujours plus nombreuse de réfugiés (id.:23).

Le programme d'intégration dans le système scolaire libanais proposé par RACE II intègre l'éducation non-formelle : dans les établissements scolaires mêmes et suivant le curriculum libanais, comme le programme ALP, ou au travers de partenariats avec des ONGs référencées, comme le programme de BLN. Les passerelles entre éducation non-formelle et éducation formelle sont structurées de la manière suivante par RACE II :

- les programmes de BLN assurent l’alphabétisation des apprenants – éducation non-formelle, ONG,
- ces derniers peuvent ensuite intégrer un programme ALP, programme intensif de trois mois renouvelables et consistant en une version concentrée d’une année scolaire libanaise – éducation non-formelle au sein des établissements scolaires libanais mais non certifiante à ce jour,
- si après le BLN ou l’ALP les apprenants sont jugés aptes à intégrer l’éducation informelle, ils sont dirigés vers les classes correspondant à leur âge – éducation formelle et certifiante en établissement scolaire libanais.

A Aley cependant, aucune école ne semblait proposer de programme ALP au moment de la rédaction de ce mémoire. Ceux-ci n’étaient disponibles que dans les villes voisines. Les programmes de BLN étaient également absents de l’offre éducative de la commune. Yalla ! doit donc compenser cette situation en offrant un espace éducatif permettant d’adapter les apprenants à l’environnement scolaire, alphabétiser les apprenants et leur donner les fondations suffisantes en langues étrangères – plus particulièrement en anglais – pour faciliter leur entrée en école publique libanaise. Son action relève toutefois du domaine de la réponse d’urgence à une situation se voulant temporaire. En plus des recommandations locales relatives au système éducatif libanais, son action se doit d’atteindre les standards minimaux établis au niveau international pour ce type de situations et également reconnus par le gouvernement libanais dans le cadre de RACE II.

### *2.2.2. Cadre international d’éducation en situation d’urgence*

Selon la définition de Margaret Sinclair, l’éducation en situation d’urgence consiste en « *l’éducation de populations affectées par des situations imprévues telles qu’un conflit armé ou un désastre naturel* » (Sinclair, M., 2007:1), ce qui est le cas au Liban pour les Syriens. Le cadre international d’éducation en situation d’urgence mis en place par le Réseau international pour l’éducation en situations d’urgence (INEE, International Network for Education in Emergencies, ci-après cadre INEE), propose une série de standards minimums. Le cadre INEE a été rédigé entre 2009 et 2011 par un groupe de travail « *composé de 19 organisations qui ont une expertise de l’éducation dans les situations de conflit et de catastrophe* » (INEE, 2010:3). Ces standards sont accompagnés de nombreux outils de mise en œuvre (INEE, 2010), couvrant l’ « *Accès et l’environnement d’apprentissage* », l’ « *Enseignement et apprentissage* », les

« *Enseignants et autres personnels de l'éducation* » et la « *Politique éducative* » (ibid.). Ils allient les objectifs en matière d'éducation avec les spécificités relatives à la protection de l'enfance en situations d'urgence et à la prise en compte des besoins psycho-sociaux des apprenants en contexte de traumatisme et/ou de déplacement.

A l'échelle libanaise, ces standards ont été réadaptés en 2014 pour être intégrés au cœur des programmes adressés aux Syriens (INEE, 2014). Le groupe de travail en charge de ce projet est composé de l'INEE, du CRDP, de l'UNICEF, de l'UNESCO et du Norwegian Refugee Council, organisation pilier au sein de l'INEE. Le document « *Lebanon : Minimum Standards for Education in Emergencies* » identifie l'ensemble des acteurs formels, non formels et informels impliqués dans l'éducation destinée aux Syriens, incluant ici les familles et acteurs non officiels intervenant dans la vie de l'apprenant. Reprenant les catégories précédemment citées pour les standards internationaux, il adapte ces derniers aux acteurs et enjeux présents sur le sol libanais. Les éléments de protection et psycho-sociaux sont ainsi liés par ces standards au contexte éducatif libanais et aux impératifs de son curriculum officiel. Les objectifs en matière d'éducation et de méthodologie sont les mêmes que ceux exposés dans la partie précédente sur la politique libanaise en matière d'éducation destinée aux Syriens.

### *2.2.3. Curriculum libanais pour l'enseignement de et en langues anglaise et française*

Le curriculum libanais actuel étant jugé défaillant comme vu précédemment, je prendrai ici comme repère les objectifs du futur curriculum à paraître et dont les objectifs en matière d'apprentissages sont détaillés par le CRDP. Selon cette branche du MEHE, l'enseignement des langues dans le nouveau curriculum visera ainsi à développer « *Une compétence linguistique à l'oral et à l'écrit, dans toutes les situations de communication vécues à l'école ou en dehors de l'école* » (CRDP, date de publication non précisée, a), tentant ici de replacer la langue dans un contexte pratique et non seulement académique. Ce projet de curriculum se veut aussi transversal avec la volonté « *d'établir le lien avec les compétences acquises lors de l'apprentissage d'autres disciplines (compétences transversales)* » (ibid.). N'ayant pas accès aux détails de sa mise en œuvre sur le plan méthodologique ou en termes de matériel pédagogique, ces objectifs ne sont qu'un repère dans le cadre de cette analyse, permettant de comparer les enseignements à Yalla ! et le niveau atteint par les apprenants avec les objectifs d'enseignement de la classe correspondante dans le système public libanais.

Dans les classes concernées par Yalla ! – EB1 et EB2 – les objectifs en langue incluent l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des bases de l'expression orale : savoir se présenter simplement, reconnaître les différents sons composant un mot et donc ses syllabes et commencer à les écrire progressivement avec la maîtrise de quelques lettres, de mots puis de phrases simples. Des structures grammaticales simples – sujet et verbe – devront être maîtrisées en EB1. Le curriculum insiste également sur l'exercice de la mémoire et l'application des règles de classe. Le curriculum de EB2 insiste plus fortement sur l'apprentissage de la lecture, avec la distinction de types de textes, l'exercice de la lecture de textes courts. Savoir recopier sans faute, remettre une phrase ou des images dans l'ordre, présenter son travail correctement, font partie des compétences à développer.

Concernant les objectifs en maths et sciences, les classes de EB1 et EB2 demandent l'apprentissage des nombres jusqu'à 100 puis 1 000, les additions, puis les soustractions, multiplications jusqu'à parvenir à une initiation aux divisions. En géométrie les objectifs consistent à trouver le centre d'une figure ou d'une ligne, énoncer la position dans l'espace d'un objet et les différentes formes (carré/cube, triangle/cône et pyramide, rond/sphère) et à s'initier aux mesures de longueur et de poids. Les objectifs de sciences permettent l'exploration directe de l'environnement de l'enfant à travers les cinq sens, les animaux et plantes, l'être humain, les éléments, la terre et l'univers.

Les objectifs sont disponibles sur le site internet du CRDP et seront cités dans le Volume 2, repère pour l'évaluation future du programme. Ils seront également conservés comme repère lors de la réalisation de l'audit afin d'évaluer le programme de Yalla ! à l'aune des objectifs supposément à atteindre dans les classes équivalentes à celles du système libanais.

## **2.3. Réalisation de l'audit**

### *2.3.1. Analyse du public cible : contexte de vie et psychosocial des apprenants*

Pour des raisons de confidentialité ne sera présenté ici qu'une description non nominale de la situation des familles des bénéficiaires. Ces informations ont été

rassemblées lors d'entretiens semi-directifs conduits avec Auberi Lemonnier. Quatorze familles ont été rencontrées, soit 33 enfants au total scolarisés à Yalla !, les fratries y étant nombreuses. Cette analyse du contexte de vie et psychosocial des apprenants sera reportée telle quelle dans le Volume 2 à l'intention de l'équipe managériale de Yalla !. Elle doit en effet être prise en compte dans les activités de formation destinées aux enseignants avant la rentrée scolaire afin de développer chez eux une meilleure connaissance de leur public.

Le comportement des apprenants au sein de l'école et leurs capacités d'apprentissage sont fortement impactés par leur situation familiale et psychosociale. En effet « *le bien-être des enfants et leur développement dépend pour beaucoup de la sécurité de leurs relations familiales et de la prédictibilité de leur environnement. La guerre, et en particulier la guerre civile, détruit les foyers, divise les communautés et brise les liens de confiance entre les gens – affaiblissant les fondations mêmes sur lesquelles la vie des enfants repose* » (Save the Children *et al*, 1995:2). Comme présenté en introduction, les apprenants et leurs familles sont majoritairement originaires de villages répartis sur l'ensemble du territoire syrien. Certains sont partis avant que la guerre ne parvienne à leur village, d'autres sont restés plusieurs années sous le régime de l'Etat islamique – Daesh, ou pris entre le feu des forces armées syriennes et des rebelles. Un nombre non référencé d'apprenants a donc été victime de traumatismes pouvant engendrer chez eux « *tout un panel de réactions de stress (...) – une réaction normale à des événements éprouvant anormaux.* » Les réactions possible au traumatisme – dont celles observées dans le comportement des enfants inscrits au centre éducatif ou rapportés par les familles – incluent « *l'agressivité, les changements de tempérament, les cauchemars, les troubles de l'alimentation, de l'apprentissage (...), des douleurs sourdes, des pertes du contrôle de la parole, de la vessie et des intestins et l'attachement forcené (ou détachement) aux adultes. Dans la plupart des cas, ces réactions de stress disparaissent avec le temps* » (ibid.:2).

Un sentiment de culpabilité peut aussi émerger chez les enfants victimes de traumatismes : culpabilité vis-à-vis des éléments qu'ils ont pu vivre en Syrie et de la situation dans laquelle se trouvent leurs familles au Liban. Ce sentiment, non perceptible au premier abord, a pu se traduire chez les apprenants de Yalla ! par une extrême sensibilité affective dans la relation qui unit apprenant et enseignant. Ne pas réussir impliquait pour eux ne plus mériter l'affection de l'enseignant, être défaillant à

ses yeux. Ce contexte émotionnel doit être pris en compte dans la mise en place des procédures d'évaluation des apprenants afin que celle-ci ne soit pas perçue comme punitive au risque d'augmenter leur stress. La création d'un environnement d'apprentissage serein et ludique est également essentielle.

La plupart des enfants inscrits dans le centre éducatif d'Aley n'ont pas eu accès à l'éducation avant d'arriver à Yalla !, soit qu'il n'y avait plus de structure éducative dans leur région en Syrie, soit qu'ils n'étaient pas encore en âge d'y être scolarisés et n'ont pu s'inscrire dans les écoles publiques libanaises à leur arrivée. L'ensemble des apprenants du centre éducatif était donc illettré à leur arrivée et peu ou pas habitué à l'environnement scolaire. Dans une situation de stress en raison de leur passé en Syrie et de leur situation présente à Aley, un travail conséquent pour habituer les apprenants aux règles de vie scolaire, au rythme d'apprentissage et aux relations non-violentes entre pairs est donc nécessaire.

Les familles des bénéficiaires sont installées sur l'ensemble du territoire de la ville d'Aley dans des appartements loués à des propriétaires libanais ou, dans un cas rencontré en interview, syrien. Si 69% des Syriens de la région Mont-Liban – dont fait partie Aley – vivent dans des appartements ou maisons, 29% du total vivent dans des immeubles ou logements insalubres (UNHCR, 2015:16). Les habitations des familles interviewées varient entre le réduit d'une seule pièce situé sous une cage d'escalier pour une famille de quatre personnes à un appartement spacieux de cinq pièces et refait à neuf pour le même nombre d'habitants, en passant par des terrasses couvertes aménagées en logements et d'anciennes maisons augmentées de tôle. Dans le cas des familles habitant des appartements insalubres – fuites, sanitaires, système électrique ou hydraulique défectueux, salpêtre, manque d'isolation au froid ou à la chaleur – les effets sur les enfants sont notables sur le plan de la santé. La surpopulation de certains foyers (jusqu'à 20 personnes dont des enfants de quelques mois dans un cas), a elle aussi un impact sur les apprenants en matière de qualité de sommeil, de manque d'espace au sein de la maison et de possibilités pour se dépenser à l'extérieur faute de jardins d'enfants et parcs publics. Les enfants dans ce cas sont ainsi perçus par les enseignants comme étant plus difficiles à maîtriser en classe et plus prompts à se déplacer dans la classe lors des activités.

Parmi les parents des familles rencontrées, seuls les hommes parviennent à travailler à Beyrouth ou sur la région d'Aley, sur des chantiers de construction, dans le service ou les carrières de pierre. Le travail est, pour la plupart, intermittent et au gré des besoins. Dans l'impossibilité légale d'obtenir un permis de travail, les familles ne peuvent obtenir aucune assurance ou couverture santé. Ce travail ne permet que rarement aux familles de couvrir l'ensemble des frais d'électricité, d'eau, de loyer ou encore l'achat de nourriture et de vêtements. Une aide financière est apportée aux familles à hauteur de 50 dollars environ par mois et par familles lorsque celles-ci sont enregistrées auprès du UNHCR – ce qui n'est pas le cas de toutes les familles dont les enfants sont inscrits dans le centre éducatif de Yalla !. Les loyers varient de 250 à 500 dollars, pour des salaires extrêmement faibles et peu réguliers. Nombreuses sont donc les familles vivant à crédit auprès des propriétaires et commerçants locaux. En conséquence de cette situation, certaines familles choisissent de mettre une partie de leurs enfants au travail, dont cinq enfants inscrits à Yalla ! en EB2, parmi eux une fille. Ils travaillent en semaine ou le week-end dans des commerces d'Aley. Deux d'entre eux travaillent près de onze heures par jour en plus des quatre heures de cours proposés à Yalla !. Pour ces deux enfants en particulier, le travail en dehors de l'école impacte très fortement leur capacité à se concentrer en classe et leur capacité à étudier à la maison.

Les relations avec les Libanais sont de plus difficiles, que ce soit sur les chantiers ou à Aley même. Plusieurs cas d'insultes ont été mentionnés par les familles à l'encontre des membres travailleurs. Certains faisaient de plus part de l'interdiction qui leur avait été faite par des commerçants d'Aley de faire leurs courses dans leurs établissements. Un couvre-feu est de plus imposé aux familles syriennes par la municipalité à partir de 8 heures du soir jusqu'au lendemain 6 heures, limitant leurs possibilités de déplacement en ville.

Pour finir, des problèmes de violences intrafamiliales à l'encontre des enfants ou entre parents viennent parfois s'ajouter à cette situation. Si certaines ont été rapportées directement par les apprenants aux enseignants, d'autres n'ont été que soupçonnées par ces derniers. Dans ce cas, Yalla ! référence les familles concernées auprès d'Hemaya pour une éventuelle intervention et suivi psychologique des familles. Aucun retour sur ces procédures n'a cependant été fait jusque-là par le partenaire, faute de procédure établie en ce sens. Cette procédure de référencement et de suivi est au cœur de l'intervention d'Astrid Anaf, Chargée de protection au sein de Yalla ! dans le cadre de

sa formation à l'école Bioforce (Lyon). Elle devra donc être améliorée à la rentrée prochaine pour une meilleure détection des cas de vulnérabilité des familles, de violences, et une recherche de nouveaux partenaires pour assurer le suivi et pour donner aux enseignants des outils d'accompagnement des apprenants concernés.

### *2.3.2. Analyse des enseignements : grille d'observation*

Sur la base du travail de Bruno Maurer et de ses « Propositions pour une grille d'observation des pratiques didactiques : un exemple en Afrique francophone » (Maurer, B., 2011:132-144), j'ai tout d'abord développé une grille d'observation en classe. Cette grille visait à structurer mon observation des enseignants et des apprenants en dépit du manque de référentiel interne. Dans le cas du cours d'anglais où j'intervenais directement, je complétais la grille au fur et à mesure du cours quand cela était possible et sinon à l'issue de ce dernier. Bruno Maurer répondait au travers de ses propositions à des questions similaires à celles auxquelles se voit confronter Yalla ! en matière d'enseignement des et en langues, bien que dans son cas dans un environnement scolaire formel :

*« Comment réduire l'échec scolaire massif faute d'une maîtrise suffisante des langues d'enseignement ? Quelle place accorder aux langues nationales dans l'enseignement ? (...) Quelles articulations langues nationales / langue française recommander en particulier pour l'enseignement primaire ? (...)*

*La problématique de recherche, on le voit, vise à repérer à différents niveaux les stratégies pédagogiques les plus appropriées dans le contexte multilingue africain au service d'une meilleure efficacité des politiques linguistiques des pays considérés. Tous ne concernent pas la réalité observable de la classe » (ibid.:134)*

Il ne s'agit bien évidemment pas ici d'améliorer l'efficacité de la politique linguistique libanaise. Cependant, le constat d'un échec (au Liban) dans l'apprentissage dans et d'une langue seconde par les Syriens, l'articulation de l'anglais ou du français en classe avec la langue arabe dialectale et le décalage possible entre situation d'enseignement souhaitée dans l'espace éducatif libanais et réalité de la classe de et en langues à Yalla ! sont autant d'éléments se rapprochant du questionnement de Maurer. Dans l'objectif d'élaborer cette grille d'observation, je me suis appuyée sur les éléments relevés par Bruno Maurer comme devant être observés pour répondre aux questionnements évoqués plus haut :

*- « les méthodes d'apprentissage/enseignement : sur quel mode pédagogique s'opère la relation didactique entre le maître, l'élève, le savoir ? S'agit-il d'un enseignement/apprentissage transmissif, constructiviste, etc. ? En*

*dehors des interactions verticales (maître-élèves), existe-t-il des interactions horizontales (élèves-élèves), et quels sont les moments de la classe concernés par ces deux types de relations ?*

- *la problématique langue maternelle/langue seconde/langue étrangère: comment sont abordées, selon ces trois approches, les différentes langues présentes dans la scolarisation ? les modèles didactiques ? Existe-t-il des liens entre (l'apprentissage de l'arabe) et les apprentissages (de l'anglais et) du français ?*

- *l'organisation et le temps d'apprentissage effectif des différentes langues ; (...) Comment s'opère la gestion de l'utilisation des langues dans la classe (alternance codique, etc.) ?*

- *les supports d'enseignement présents dans la classe (manuels de l'élève, guides du maître) reflètent-ils le caractère bi/plurilingue recherché? De quelle manière sont-ils utilisés ? » (ibid.:135)*

A cela s'ajoutera dans un deuxième temps et toujours dans l'inspiration du travail de Bruno Maurer, une analyse du « *profil de formation générale des enseignants* » (ibid.:136).

Divergeant en cela de Bruno Maurer dont la grille d'analyse fonctionne sur un système de cases à cocher par catégories, j'ai choisi de compléter la grille de manière explicite avec une description rédigée de la structure du cours, des modalités de réalisation, du choix de la langue (entre arabe et anglais ou arabe et français), du comportement des apprenants pendant le cours et du rôle de l'enseignant. Ce choix est justifié par la volonté d'apporter des recommandations précises en matière de méthodologie et de contenus à l'organisation. L'objectif est en effet ici d'effectuer un diagnostic des enseignements de et en langues et de procéder à une comparaison des résultats obtenus avec le référentiel externe. En raison du contexte particulier d'intervention – la (re)scolarisation d'apprenants dans un contexte précaire et de stress émotionnel intense – la grille présentée ci-dessous inclue également une observation de la gestion d'un conflit ou une perturbation de cours par l'enseignant. Elle sera également proposée comme outil de suivi et d'évaluation – après modification – pour l'équipe managériale.

**Grille d'observation en classe (du 11 janvier au 5 avril – 4 séances d'observation par semaine et par classe)**

<i>Classe</i>	<b>Commentaire</b>
<i>Sujets abordés</i>	
<i>Compétences travaillées</i>	Ecrit et oral
<i>Déroulé du cours :</i> - <i>Correction de devoirs ;</i> - <i>Activités et exercices réalisés (nouveau et continuité) ;</i>	Cette section montre la structure du cours et donc indirectement sa préparation en amont.

- <i>Devoirs donnés.</i>	
<p><i>Modalités de réalisation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Introduction des activités (consigne, exemple) ;</i></li> <li>- <i>Réalisation des activités (en autonomie, en groupes formels, informels) ;</i></li> <li>- <i>Enchaînement des activités ;</i></li> <li>- <i>Correction des activités.</i></li> </ul>	L'observation des modalités de réalisation indique la capacité des enseignants à varier les approches en fonction du type d'activité prévue et à structurer leur classe, les étapes prévues par l'enseignant pour réaliser les exercices et donc observer encore indirectement si une préparation est faite en amont.
<p><i>Les apprenants dans le cours :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Les apprenants ont-ils réalisé complètement chacun des activités et exercices ?</i></li> <li>- <i>Les apprenants ont-ils intégré la règle ou nouvelle notion introduite pendant le cours / une notion introduite dans les cours précédents et travaillée aujourd'hui ?</i></li> <li>- <i>Les apprenants ont-ils pu parler anglais pendant le cours ? Sous quelle forme (question, répétition) ?</i></li> <li>- <i>Les apprenants ont-ils posé des questions ? Dans quelle langue ? Sur quoi ?</i></li> <li>- <i>Les apprenants ont-ils parlé plus – autant – moins que l'enseignant/e ? Dans quelle langue ?</i></li> </ul>	Cette partie permet d'observer la réponse des apprenants aux activités proposées par l'enseignant, si elles sont adaptées à leur niveau, s'ils sont capables de travailler en autonomie, s'ils ont pu prendre en main ou participer de manière active aux enseignements.
<p><i>L'enseignant/e pendant le cours :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>L'enseignant/e a-t-il/elle circulé entre les apprenants ?</i></li> <li>- <i>L'enseignant/e a-t-il/elle a pu accompagner ou contrôler a posteriori le travail des apprenants individuellement ?</i></li> <li>- <i>L'enseignant/e a-t-il/elle effectué une correction des exercices ?</i></li> <li>- <i>L'enseignant/e a-t-il/elle expliqué la nouvelle notion / règle ou les apprenants ont-ils pu la déduire ?</i></li> <li>- <i>L'enseignant/e a-t-il/elle s'est-il/elle trouvé /e confronté/e à un conflit dans la classe ou une perturbation du cours ? De quel type ? Comment l'a-t-il/elle géré ?</i></li> <li>- <i>Dans quelle langue l'enseignant/e a-t-il/elle parlé ?</i></li> </ul>	Cette partie, complémentaire de la précédente, analyse le travail de l'enseignant/e à la fois sur la transmission des enseignements, la correction des exercices et l'accompagnement individuel ou non des apprenants ainsi que sur la gestion de classe et des perturbations qui peuvent émerger.
<i>Remarques générales</i>	

Les conclusions de cette phase d'observation sont présentées dans le *Volume 2 : Audit des enseignements de et en langues et recommandations pour l'année scolaire 2017-2018 – Yalla ! pour les enfants*. Un exemple de grille d'analyse complétée est également présenté en annexe.

### 2.3.3. Enseignants : analyse du discours sur les pratiques

Cette analyse de la pratique en classe et des enseignements est ensuite confrontée à une évaluation du discours des enseignants sur leur pratique en termes de préparation de classe et des contenus, de compréhension des objectifs tels que présentés par l'organisation – l'intégration des apprenants dans le système scolaire libanais – de réalisation des activités en classe (gestion de classe et de l'apprentissage), de processus d'évaluation des apprenants, de communication au sein de l'équipe sur les difficultés rencontrées ou progrès et enfin de besoins perçus en matière de formation et matériel pédagogique. Cette analyse a été effectuée le 13 avril 2017 lors d'une réunion rassemblant l'enseignante d'anglais, de français, de mathématiques et sciences en anglais et d'arabe. Ce formulaire sera modifié en vue de la création d'un outil de suivi des enseignants au cours de l'année par l'équipe managériale.

<b>Questions</b>	<b>Commentaires</b>
<p><b>Parcours</b>  <i>Motivations</i>  <i>Formation</i>  <i>Expérience</i>  <i>Entrée à Yalla !</i></p>	<p>Cette section donne un aperçu du profil de chaque enseignant et donc de l'équipe en matière de formation notamment et d'expérience.</p>
<p><b>Curriculum:</b></p> <p>1. <i>Avez-vous reçu un curriculum à votre arrivée à Yalla ! ou l'avez-vous construit vous-même ?</i></p> <p>2. <i>Comment avez-vous construit votre curriculum ?</i></p> <p>3. <i>Combien de temps prenez-vous pour préparer votre cours ?</i></p> <p>4. <i>Qu'utilisez-vous pour préparer votre cours ? (vidéos, sites internet : sources )</i></p> <p>5. <i>Avez-vous connaissance du curriculum libanais ? Si oui, comment : a-t-il été introduit par Yalla ! ou vous en avez pris connaissance ailleurs ?</i></p>	<p>Dans cette partie, j'ai pu analyser la perception qu'ont les enseignants de l'absence de curriculum à Yalla! à leur arrivée et de la manière dont ils préparent leur classe, quand ils la préparent. La question 5 sur la connaissance ou non du curriculum libanais m'a permis d'évaluer leur connaissance du système éducatif dans lequel entreront supposément les apprenants de Yalla !.</p>
<p><b>Enseignement et gestion de classe</b></p> <p>6. <i>Qu'est-ce qui constitue pour vous le plus grand défi (préparation des cours, gestion de classe ...) ?</i></p> <p>7. <i>Qu'est-ce qui est pour vous le plus facile (préparation des cours, gestion de classe ...) ?</i></p> <p>8. <i>Que faites-vous quand:</i></p> <p>a. <i>Un ou plusieurs apprenant/s ne comprennent pas la leçon / l'activité ?</i></p> <p>b. <i>Un conflit survient entre un ou plusieurs apprenants ?</i></p> <p>c. <i>Vous perdez l'attention de la classe (bruit, bavardages, déplacements) ?</i></p> <p>d. <i>Les apprenants n'ont pas fait leur devoir / apporté leur matériel ?</i></p>	<p>Les questions 6 et 7 permettent d'évaluer la perception qu'ont les enseignants sur leur pratique.</p> <p>Une mise en situation brève des enseignants dans la question 8 m'a également permis de relever des divergences entre leur perception et mes propres observations.</p>

9. <i>Qu'amélioreriez-vous à Yalla ! ?</i>	
<b>Evaluation</b> 10. <i>Quand évaluez-vous vos apprenants ?</i> 11. <i>Sur quel critère les évaluez-vous ?</i> 12. <i>Comment choisissez-vous le format de l'évaluation ?</i> 13. <i>Informez-vous les apprenants à l'avance ?</i> 14. <i>Préparez-vous l'évaluation en classe en amont ?</i> 15. <i>Comment corrigez-vous l'évaluation ?</i> 16. <i>Donnez-vous un retour aux apprenants ? Sous quelle forme ?</i> 17. <i>Utilisez-vous parfois l'évaluation en guise de punition ? Dans quelle situation ?</i>	Les questions 14 et 15 permettent d'analyser l'approche qu'ont les enseignants de l'évaluation, mes observations en classe ne permettant pas de déceler une approche claire.
<b>Votre équipe</b> 18. <i>Communiquez-vous avec les autres enseignants sur les classes, les apprenants ? Si oui sous quelle forme (réunion formelle, Whatsapp, à la pause) ? Sur quoi communiquez-vous le plus (étudiants, enseignements, gestion de classe) ?</i> 19. <i>Quels problèmes rencontrez-vous en termes de communication entre enseignants ? Que proposez-vous en solution ?</i> 20. <i>Communiquez-vous avec le Directeur des études régulièrement ? Sur quels sujets ?</i>	Les questions 16 à 18 permettent d'analyser la vision qu'ont les enseignants des relations de travail et de la communication relative aux apprenants. L'objectif serait ici d'évaluer le sens qu'ils accordent à l'idée de « travail en équipe ».
<b>Vos besoins</b> 21. <i>Souhaiteriez-vous une formation ? Si oui, dans quel domaine ?</i> 22. <i>Quel matériel pédagogique souhaiteriez-vous en classe ?</i>	Cette section permet d'analyser la capacité qu'ont les enseignants à pointer d'eux-mêmes leurs besoins en formation et matériel.

A la suite de cette évaluation, les enseignants ont été invités à définir les objectifs pédagogiques pour les mois de mai et juin sous la forme suivante :

<b>Grade</b>	<b>Subject</b>
KG3	Objectives: Evaluation:
1a	Objectives: Evaluation:
1b	Objectives: Evaluation:
G2	Objectives: Evaluation:

Les conclusions de cette évaluation sont présentées dans le *Volume 2 : Audit des enseignements de et en langues et recommandations pour l'année scolaire 2017-2018 – Yalla ! pour les enfants*. Les enseignants n'avaient visiblement pas l'habitude de formaliser leur pratique en classe et d'effectuer un retour sur leur méthode de travail. Dans le contexte spécifique de Yalla ! – sans curriculum ni objectifs précis – les

enseignants ont tenté de formaliser a posteriori des pratiques sur lesquelles ils n'ont en réalité ni le temps ni les moyens de réfléchir en temps normal. J'ai souhaité faire cette réunion en groupe, ayant observé un manque de partage de méthodes et d'expériences entre enseignants. Ceci a cependant quelque peu faussé les résultats sachant que des tensions existaient alors au sein de l'équipe. J'ai donc pu observer d'importants écarts entre pratique et discours sur la pratique comme détaillé dans le volume 2.

#### *2.3.4. Limites de l'audit réalisé*

Les conditions de l'audit, en observation participative sur six mois de janvier à juin 2017, m'ont permis d'avoir une vision claire et complète des enseignements proposés à Yalla !, de la pratique et du discours sur la pratique des enseignants. Ces observations m'ont permis de relever un fossé important entre les contenus proposés, les compétences des enseignants, la gestion de classe et d'un côté, les besoins des apprenants en matière d'adaptation au contexte scolaire et de l'autre, les objectifs du nouveau curriculum libanais – qui ne constitue ici qu'un repère étant donné qu'il n'est pas encore appliqué.

L'audit est cependant limité en raison de l'absence de cadre précis sur lequel s'appuyer en matière d'éducation non-formelle et à l'aune duquel évaluer précisément le travail effectué à Yalla !. Sans programme ALP disponible à Aley, Yalla ! est en effet sensé préparer les apprenants à une entrée directe en école libanaise, sans autre étape intermédiaire. Sans avoir accès aux curricula d'ALP ou de BLN et au curriculum réel des écoles libanaises en général et du 2<sup>ème</sup> shift en particulier, l'évaluation précise des écarts entre les enseignements proposés à Yalla ! et les attentes possibles des institutions libanaises en matière de préparation des Syriens à l'entrée à l'école libanaise est donc limitée.

Dans ce contexte, j'ai donc proposé deux outils de remédiation : un curriculum pour l'année 2017-2018 et des outils de suivi et recrutement des enseignants avec une définition précise des compétences attendues. Ces outils devront permettre à l'organisation d'opérer non seulement un renouvellement de leurs enseignements mais aussi d'accompagner les enseignants dans leur formation et prise en main du nouveau curriculum.



### 3. Proposition de remédiation : curriculum

Selon De Landsheere cité par Marc Demeuse et Christine Strauven dans *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, « Un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants » (Demeuse, M. et al, 2013:10). Elaborer de nouveaux contenus en détails et du matériel pédagogique spécifique aux besoins de l'organisation n'aurait pas été réaliste sur un temps d'intervention de six mois en plus de la réalisation de l'audit et de l'assistance en classe d'anglais. Il a donc fallu faire un choix parmi les composantes d'un curriculum présentées dans la définition de De Landsheere. Au vu des difficultés en classe des enseignants, du manque d'objectifs spécifiques et de référentiel précis de compétences à développer chez l'apprenant, j'ai choisi de développer en priorité :

- Un référentiel général d'enseignement présentant les objectifs finaux, les compétences apprenant et les passerelles entre les différentes matières qui pourront être exploitées par les enseignants ;
- Un découpage de ce référentiel par matière pour plus de cohérence pour les enseignants ;
- Une méthodologie en matière de conduite des activités, d'évaluation des acquis et de la place de la langue arabe dialectale en classe de et en langue et permettant de créer un espace d'apprentissage ludique répondant également aux besoins psychosociaux des apprenants ;
- Des activités transversales permettant de faire le lien entre les différentes matières et permettant un contrôle constant de la cohérence de l'ensemble des enseignements ainsi que leur articulation entre les différentes langues.

Concernant les contenus, la grille d'objectifs d'enseignement proposée par le CRDP pour son nouveau curriculum donne des indications sur les enseignements spécifiques à acquérir. Le référentiel d'objectifs et de compétences à atteindre et développer chez les apprenants présenté Volume 2 établit de l'autre un cadre dans lequel les insérer et les hiérarchiser. Des recommandations en matière de manuels de langues étrangères anglais et français seront proposées dans un deuxième temps, faisant

le lien entre les deux documents et proposant une progression. Les manuels de mathématiques et sciences déjà employés au sein de Yalla ! constitueront le matériel de base des enseignements dans ces matières. Ici sera donc présenté le cadre théorique sur lequel les supports disponibles dans le Volume 2 sont fondés en matière d'objectifs, de compétences à développer chez l'apprenant et de méthodologie.

### 3.1. Mode d'entrée dans le curriculum

Les compétences à développer chez l'apprenant au travers de ce curriculum sont ici déterminées sur la base des recommandations internationales en matière d'éducation d'urgence et sur la nécessité de développer des compétences en anglais non seulement dans un objectif de communication mais aussi comme médium pour l'apprentissage des sciences et mathématiques, comme cela sera détaillé ci-après.

#### 3.1.1. L'approche par compétence

L'objectif est ici avant tout de développer chez l'apprenant des compétences – *« capacité de mobiliser des connaissances conceptuelles et procédurales pour résoudre un problème ou, plus généralement, assumer une tâche »* - lui permettant de faire face aux situations présentées en école libanaise (Crahay, 2000:402-403, cité par Demeuse, M. et al, 2013). Dans les termes de Demeuse, M. et Strauven, C.,

- *« pour qu'il y ait compétence, il faut que le sujet soit confronté à une situation-problème ;*
- *la compétence renvoie à des tâches qui présentent entre elles des relations de parenté ; pour que la compétence s'exprime, il est nécessaire que le sujet perçoive les points communs entre une ou des situations résolues antérieurement et la situation-problème qui se pose à lui ;*
- *la compétence implique la mobilisation de ressources de différentes natures (conceptuelles et procédurales ; cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles), organisées et fonctionnant en synergie »* (Demeuse, M. et al, 2013:).

Il ne s'agira pas ici de résoudre en anglais ou français des problèmes concrets rencontrés dans la vie de tous les jours puisque, comme précisé précédemment, les apprenants n'ont peu ou aucun contact avec ces langues hors de l'environnement scolaire. L'objectif est plutôt ici de développer des compétences *« disciplinaires »* et *« transversales »* (ibid.:83) – applicables en classe de et en langues étrangères et en

arabe, pour plus de cohérence pour l'apprenant. Celui-ci devra ainsi pouvoir réappliquer une méthode de résolution de problèmes, d'analyse et de synthèse, dans l'ensemble des matières.

Les « *compétences disciplinaires sont celles qui s'acquièrent dans le cadre d'une discipline déterminée ; elles sont relatives à un champ particulier et délimité de savoirs et ne sont pas nécessairement transférables d'un champ disciplinaire à l'autre.* » (ibid.) Par opposition, les compétences transversales consistent « *en des démarches dont on suppose que le développement ne relève pas d'une discipline déterminée et qui sont ou seraient mobilisées dans diverses situations* » (ibid.:85). Ces dernières pourront donc être réemployées hors du cadre scolaire indépendamment de la langue dans laquelle elles sont mobilisées. Ce sont par exemple :

- la capacité à distinguer les informations essentielles des informations parasites ou non essentielles ;
- la capacité à construire une argumentation en réponse à un problème ou une question posée ;
- la capacité à s'exprimer de manière logique, à hiérarchiser et organiser ses idées ;
- la capacité à chercher des informations grâce à des ressources variées et donc à sélectionner les informations utiles ;
- la capacité à travailler en autonomie ou en groupe pour la résolution d'un problème.

### *3.1.2. Compétences de survie, de vie et d'apprentissage*

Les principales orientations méthodologiques prises pour ce mémoire sont déterminées sur la base d'une synthèse effectuée par Susan Nicolai in « *Emergency education : What should children learn? A discussion of learning content during crisis* » (Nicolai, S., date non disponible :25-26). Je me permets de citer les compétences visées dans le contexte de l'éducation d'urgence telles que présentées par Susan Nicolai. Elles m'ont en effet pour partie servi de référentiel pour l'élaboration du curriculum et de la méthodologie, étant une synthèse des objectifs du cadre INEE intégré dans le référentiel externe utilisé dans ce mémoire. Certains de ces éléments se retrouvent par ailleurs dans la grille d'observation de classes préparée dans le cadre de l'audit, sous la forme de questions relatives à la gestion des conflits en classe notamment. Cette grille pourra être reprise par Yalla ! comme base d'évaluation de l'environnement d'enseignement et des

enseignements à Yalla !.

<b><i>SURVIVAL SKILLS: LEARNING TO LIVE WHERE YOU LIVE</i></b>		<b>Commentaire</b>
<b><i>THEME</i></b>	<b><i>PURPOSE</i></b>	
<b><i>1. Health Promotion</i></b>	<i>To understand basic health and survival issues, develop practical skills and implement strategies to reduce health risks. Community Health : To promote and improve individual, family and community health and well-being. Environmental Hygiene: To be able to pro-actively address personal and environmental hygiene issues that include appropriate water, sanitation and waste disposal resources and practices.</i>	Ce point sera abordé au travers d'actions de sensibilisation à la nutrition et à l'hygiène lors des activités récréatives et psychosociales. En classe d'anglais et de science, les questions relatives aux activités quotidiennes – intégrant l'hygiène – et à la nutrition seront aussi abordées.
<b><i>2. Understanding Unity in Diversity</i></b>	<i>To recognise the similarities and respect the diversity of people from different cultures, religious, ethnic and political groups.</i>	Les leçons relatives à la découverte des pairs en classe d'anglais participeront ici à reconnaître les similarités entre pairs ou au contraire les différences de modes de vie ou les différences culturelles entre les apprenants en fonction de leur région syrienne d'origine.
<b><i>DEVELOPMENTAL SKILLS: LEARNING TO BE</i></b>		
<b><i>CURRICULUM AREA</i></b>	<b><i>PURPOSE</i></b>	
<b><i>3. Social Development</i></b>	<i>To be able to confidently participate, interact and take responsibility at individual, family and societal level in all aspects of everyday life.</i>	Cette compétence sera développée au travers du développement de l'expression orale en classe et des activités en sciences sur l'environnement libanais – sur les questions relatives à l'eau et aux déchets.
<b><i>4. Communication</i></b>	<i>To be able to effectively communicate in a variety of ways and situations in a manner which respects, understands and recognises others. This includes watching, listening, talking, participation and interaction.</i>	Ces compétences seront développées au travers d'activités en groupe et nécessitant la collaboration entre apprenants.
<b><i>5. Social Harmony, Peace and Tolerance</i></b>	<i>To understand, respect and be open to differences in opinion, religion, ethnicity and background with a commitment to overcoming discrimination and building a tolerant community inclusive of and</i>	Les compétences d'écoute et de compréhension mutuelle seront développées grâce à une méthodologie de réalisation des activités favorisant le partage d'expérience, la reconnaissance et l'acceptation des différences et la

	<i>responsive to all members.</i>	reconnaissance des points communs existant entre pairs.
<b>6. Conflict Resolution</b>	<i>To develop capacities and use peaceful means to resolve day-to-day conflict.</i>	Cette compétence sera développée chez les apprenants via la création d'espace de discussion et débat, la médiation des enseignants lors d'un conflit entre apprenants et rejoint le travail d'Astrid Anaf en matière de protection de l'enfance et de code de conduite de l'enseignant.
<b>7. Psychological Development</b>	<i>To strengthen self-esteem, ability to cope and to be resilient within the changing circumstances of the day-to-day context in which they live towards becoming an independent, capable and responsible person.</i>	Le renfort de la confiance en soi chez l'apprenant sera favorisé par la création d'un contexte d'apprentissage ludique et détendu, une autorité positive sur les apprenants à travers l'insistance sur les progrès de l'apprenant en matière de comportement et d'apprentissage plutôt qu'au travers d'une autorité punitive et négative.
<b>8. Emotional well-being &amp; develop. in conflict</b>	<i>To provide support and encouragement to children so they are better equipped to maintain an emotional balance within the changing circumstances created by the conflict.</i>	Ceci devra être favorisé par un travail sur l'écoute en classe, l'encouragement de l'apprenant (voir point 7) et la création de rituels de classe offrant une régularité aux apprenants dans leur environnement d'apprentissage.
<b>9. Recreation and Creativity</b>	<i>To allow the time and space for leisure, with the opportunity to participate in and express oneself through a variety of recreational activities.</i>	Les activités récréatives permettront de travailler sur ce point ainsi que les activités ludiques au sein des classes de et en langues.
<b>10. Language (mother-tongue)</b>	<i>To learn one's own mother tongue in order to function within one's own culture and community in addition to other languages as appropriate.</i>	Les enseignements en arabe sont ici essentiels ainsi que la définition du rôle précis de chaque langue dans l'espace scolaire afin de créer pour l'apprenant un univers linguistique cohérent. Voir la <a href="#">Partie 3.4</a> , sur « La place de l'arabe dans l'enseignement des langues anglaise et française ».
<b>LEARNING SKILLS: LEARNING TO LEARN</b>		
<b>CURRICULUM AREA</b>	<b>PURPOSE</b>	
<b>11. Functional Literacy</b>	<i>To be able to effectively use reading, writing and oral skills for enjoyment, to acquire information and to interact with others.</i>	Ces compétences seront développées dans les cours d'anglais, maths et sciences en anglais, français et arabe.
<b>12. Functional Numeracy</b>	<i>To be able to apply basic mathematical skills in order to undertake financial transactions, use basic measurements and to think analytically in daily life.</i>	Ces compétences seront développées dans les cours de mathématiques.
<b>13. World Learning</b>	<i>To understand and appreciate one's relationship with one's physical and social environment and the wider</i>	La compréhension de l'espace social et mondial sera développée dans ce curriculum au travers des

	<i>world.</i>	enseignements en langues et de langues – arabe inclus.
<b>14.Science</b>	<i>To develop an investigative approach to learning about the world and the way things work.</i>	Les cours de science permettront ici de développer des compétences en recherche, en analyse ainsi qu'un sens de la curiosité chez l'apprenant.
<b>15.Geography</b>	<i>To give children a sense of themselves, their family and community, in relation to their environment, and the wider world.</i>	Ce point sera développé au travers d'activités de mapping, ouvrant progressivement l'environnement de l'enfant de la commune d'Aley à la région immédiate (Liban et Syrie) jusqu'à étendre aux pays arabophones, anglophones et francophones en général.

### 3.1.3. Enseignement de et en langues : alternance des « genres » discursifs

Les apprenants doivent non seulement acquérir des bases orales de langue pour l'expression quotidienne et une initiation à la langue écrite à travers la lecture et la compréhension écrite d'histoires, ils doivent aussi acquérir des connaissances suffisantes à l'écrit et à l'oral pour s'exprimer sur une matière scientifique. Le langage enseigné et d'enseignement a donc ici fonction de « *représentation* » – médium à travers lequel les apprenants accèdent à des connaissances non-linguistiques, de « *médiation* » pour passer d'un langage scientifique à un langage courant, « *d'interaction* » sur une matière scientifique ou non, et « *créative* » afin de participer à la création de connaissances à l'écrit ou l'oral (Beacco, J-C. *et al*, 2010:8).

Pour cela, une forme régulière d'expression orale et écrite doit être introduite en classe de mathématiques et sciences en anglais afin d'exposer les apprenants au discours scientifique. Au vu des difficultés qu'ont les apprenants à Yalla ! à passer en mathématiques d'un nombre présenté sous une forme physique – cinq crayons – à sa forme symbolique écrite – 5, il faut cependant alterner les documents sources afin de créer un aller-retour constant entre « *genre* » discursif courant, formulé au travers de repères concrets et tangibles pour l'apprenant, et discours scientifique (ibid.:15). En classe de langue comme en classe où la langue anglaise est langue d'enseignement, les consignes et les éléments de métalangage introduits doivent également alterner avec une explication courante et re-formulable par l'apprenant afin de permettre une intégration d'un concept ou d'une règle sous sa forme scientifique, d'un côté, et courante, de l'autre.

L'objectif du curriculum étant entre autres de stimuler les échanges dans la langue étrangère, une « *approche dialogique* » (ibid.:104) sera encouragée afin de stimuler les questionnements, l'appropriation, le partage de savoirs et la recherche chez les apprenants. « *On nomme « constructivistes », « dialogiques » ou « centrées sur l'apprenant » celles qui vont au-delà de l'enseignement selon un mode transmissif pour tenir compte du rôle actif de l'apprenant dans la création de sens et la construction des connaissances* » (ibid.). Il s'agit ici de faciliter la prise en main des enseignements par les apprenants en participant à leur construction à travers la recherche et le dialogue entre pairs guidés par l'enseignant. L'enseignant intervient ici pour reformuler en des termes scientifiques au travers d'activités faisant le lien entre discours courant et scientifique.

Ce curriculum vise également à favoriser l'apparition d'un « *discours socioculturel* » sous la forme d'échanges spontanés entre apprenants sans lien avec les enseignements en tant que tels. Il sera favorisé aux côtés des discours :

- « *procédural* » afin d'inciter les apprenants à expliquer leur démarche,
- « *divergents* », en vue d'encourager le débat et l'échange de points de vue,
- « *pédagogique* » pour favoriser le développement de la coopération entre pairs dans l'apprentissage et limiter les écarts de niveau, et enfin
- « *exploratoire* » pour éveiller le sens de la curiosité chez les apprenants et développer leurs compétences en recherche et analyse (ibid.:15).

L'objectif est ici de favoriser la co-construction des savoirs, la collaboration entre apprenants et la prise d'autonomie des apprenants dans leur apprentissage (ibid.:16).

Afin toutefois de contextualiser les savoirs des apprenants, les enseignants seront incités à partir « *des connaissances et des représentations spontanées des apprenants, (lesquelles ont des dimensions concrètes et relèvent de l'expérience immédiate) pour aller vers des catégorisations abstraites et des généralisations indépendantes du contexte d'observation* » (ibid.:19). Ces savoirs théorisés seront ensuite recontextualisés pour faciliter leur appropriation et la mise en place de passerelles entre les différentes matières et avec leur environnement scolaire et extra-scolaire (ibid.:16-17). Pour cela, l'harmonisation des méthodologies employées et l'identification d'éléments de langages en anglais et mathématiques et sciences en anglais sont essentielles. « *Une qualité importante de la spécification de ces fonctions discursives est avant tout qu'elles soient communes, autant que faire se peut, à l'ensemble des matières enseignées (y compris la langue de scolarisation comme matière), de manière*

à assurer des transversalités indispensables dans l'enseignement » (ibid.:24). Ceci passe par une harmonisation des consignes – bien que s'ajoutent à ces dernières le métalangage spécifique aux différentes matières, orales et écrites ainsi que les modalités de réalisation des activités – dans une démarche de recherche et de co-construction des savoirs.

## 3.2. Méthodologie

### 3.2.1. La place de l'arabe dans l'enseignement des langues anglaise et française

Les apprenants n'ayant peu ou pas accès aux langues anglaise et française hors de l'espace scolaire, il est nécessaire de préciser ici la place de leur langue maternelle, l'arabe dialectal, dans la classe de et en langue étrangère – dans le sens ici d'étrangères à leur espace social de référence. « *Certaines langues apparaissent (...) aux sujets comme plus étrangères que d'autres, ce degré d'étrangeté variant à la fois dans le temps et dans l'espace* » (Castelotti, V., 2014, pagination non disponible). Dans le cas étudié ici, l'anglais et le français sont deux langues avec lesquelles les apprenants peuvent potentiellement entrer en contact au travers des affichages publics écrits au Liban indistinctement en arabe, français ou anglais, mais le contact s'arrête souvent là. Ces langues sont donc totalement étrangères aux apprenants et à leur entourage familial. Si certains parents font un point d'honneur à allumer la télévision sur des chaînes anglophones afin de faciliter l'apprentissage de leurs enfants, ou si certains apprenants ont des frères et sœurs déjà scolarisés en école libanaise, la majorité d'entre eux n'entre quasiment jamais en contact avec les langues dites étrangères hors du contexte scolaire. La langue dite étrangère est de plus à Yalla ! déconnectée de tout contexte culturel francophone ou anglophone. Les apprenants ne savent pas où la langue est parlée ni par qui, à commencer par le Liban.

Au dire des apprenants syriens scolarisés en école libanaise à Aley, les enseignants ne parlent en réalité que peu l'anglais en classe de et en langue. Ce point était également regretté au sein du MEHE (Nibal Jarbak, MEHE, interview 2017) indiquant que les enseignants se trouvent parfois démunis en classe quand il s'agit de la mener en anglais ou de ne pas avoir un recours systématique à l'arabe. Cette absence de l'anglais en classe handicaperait cependant grandement les apprenants lors du passage du brevet. Il est donc nécessaire de créer à Yalla ! un environnement linguistique

permettant aux apprenants de créer des stratégies de compréhension et d'expression orales et écrites afin de poursuivre leur scolarité en vue d'une certification. Les trois langues étant parlées et régulièrement entremêlées au Liban, il est nécessaire de créer un réseau de relations entre les langues et de permettre aux apprenants de s'exprimer non pas dans l'une **ou** l'autre langue mais dans l'une **et** l'autre langue.

Coste (1997), repris ici par Castelotti, V. (2014), propose plusieurs modes d'alternance entre la langue dite maternelle et la langue dite étrangère ou seconde en classe :

- « l'alternance de répétition, qui « va reprendre d'une manière ou d'une autre dans une autre langue ce qui a d'abord été posé dans une autre ; cela peut être une alternance simplement de traduction dans certains cas, de reformulation, de résumé » ;
- l'alternance de distribution complémentaire, qui « renvoie plus à un schéma du type : il y a des choses qu'on fait dans une langue, il y en a d'autres qu'on fait dans d'autres et il n'y a pas nécessairement reprise dans l'autre de ce qui a été fait dans l'une » ;
- l'alternance de commentaire métalinguistique, qui « est particulièrement attestée dans la classe de langue, telle qu'on la représente dans les approches dites traditionnelles : la langue maternelle alterne avec la langue étrangère dans des séquences où celle-ci devient objet mentionné, exemple cité, corpus étudié au moyen de celle-là, à des fins de description ou d'aide à l'apprentissage » (Castelotti, V., 2014, pagination non disponible).

Reprenant le concept de « *distribution complémentaire* » de Coste, l'usage des langues sera réparti à l'échelle du curriculum, comme cela est fait dans le curriculum libanais avec un enseignement en arabe et en langue étrangère suivant les matières. Une activité transversale déroulée sur l'année permettra toutefois de lier les espaces linguistiques arabophone, anglophone et francophone autour d'une même activité mais en attribuant un rôle distinct et complémentaire à chacune. Ceci permettra d'offrir aux apprenants un environnement linguistique cohérent dans leur espace d'enseignement. Si le MEHE souhaite par contre imposer l'usage de l'anglais ou du français comme seule langue utilisée en classe pour les raisons évoquées plus haut, les compétences en langues et méthodologie des enseignants, parfois limitées comme j'ai pu l'observer à Yalla !, rendent difficile l'application d'une telle mesure. L'alternance entre langues maternelle et étrangères au sein de la classe de langue peuvent de plus être nécessaires pour les apprenants qui se sentent parfois bloqués dans leur expression par leur faible niveau en langue étrangère. L'articulation suivante entre les langues sera donc préconisée ici.

En classe, les recommandations méthodologiques en matière de réalisation des activités viendront limiter en partie l'usage de la langue maternelle comme

« *commentaire métalinguistique* ». Selon les directives du nouveau curriculum pour les classes de EB1 et EB2, l'objectif est en effet non pas d'offrir à l'apprenant une connaissance précise du métalangage mais de lui permettre de déduire, comprendre et utiliser, par exemple, une règle grammaticale de manière intuitive. L'objectif est ici de permettre aux apprenants de développer des stratégies de compréhension de la langue par la pratique et l'application dans des activités variées. Un travail sur la compréhension orale et écrite d'histoires contées et lues peut permettre de développer cela ainsi que l'application directe des enseignements dans des activités de communication ou de création comme proposée ci-après dans les activités transversales. Les explications d'ordre du métalangage ou grammaticales peuvent toutefois être effectuées par comparaison avec les mécanismes de la langue maternelle que les apprenants découvrent en parallèle en classe d'arabe, et ceux découverts dans l'autre langue étrangère enseignée – ici le français – afin de lier entre eux les apprentissages. Le « *commentaire métalinguistique* » est ainsi effectué dans un cadre décloisonné, les apprenants pouvant prendre conscience des relations et des divergences entre les différentes langues apprises.

L'« *alternance de traduction* » me semble quant à elle indispensable dans un premier temps pour l'apprentissage et la systématisation de phrases clé – relatives au savoir-vivre en classe ou à la satisfaction de besoins immédiats par l'apprenant telles que : « Puis-je aller aux toilettes ? » « Pouvez-vous répéter ? » « Je ne comprends pas. » etc. Celles-ci participent à créer un environnement linguistique autour de l'apprenant et à le conforter dans son apprentissage de la langue en lui donnant des clés lui permettant de satisfaire des besoins immédiats sans se sentir dans l'obligation de recourir à la langue maternelle pour le faire. Lors de la mise en place de ces phrases au cours de mon observation, j'ai pu remarquer que les apprenants prenaient plaisir à pouvoir exprimer leurs besoins immédiats en anglais, souhaitant par là démontrer une capacité d'expression orale alors cruellement absente des classes de et en langues à Yalla !. L'objectif du curriculum est ainsi d'étendre l'espace de communication en anglais de ces phrases clés à une interaction non formelle dans la langue autour d'éléments de la vie quotidienne. De manière générale, l'alternance de traduction peut être utilisée en anglais, en maths et sciences en anglais et en français pour permettre de débloquent la parole chez l'apprenant : s'il ne peut exprimer un point dans la langue cible, il peut s'exprimer en arabe et l'enseignant traduit puis fait répéter l'élément dans la langue cible.

Toujours dans l'alternance de répétition et en matière d'alternance de reformulation, il est ici possible de laisser le champ aux apprenants. Dans le cas d'une mécompréhension de la part de certains apprenants, un autre apprenant peut lui-même expliquer ou reformuler en arabe. Ceci peut permettre à l'enseignant de vérifier la compréhension chez l'apprenant qui explique et de développer chez l'ensemble d'entre eux un sens de coopération et d'entraide. Cela ne doit cependant pas être systématisé au risque d'obtenir un « assistant-traducteur », empêchant les autres apprenants de développer eux-mêmes des stratégies de compréhension et d'expression. Dans ce cadre, l'apprenant peut encore une fois faire le lien entre langue maternelle et étrangère et formuler dans sa langue maternelle les enseignements en langue étrangère, permettant de faciliter la transition et la création de passerelles de l'une à l'autre.

### *3.2.2. Activités transversales*

Le curriculum proposé est construit de manière à faciliter le décloisonnement des enseignements en eux-mêmes et demande donc leur coordination permanente par l'équipe pédagogique. Cette coordination ne peut se faire naturellement avec la proposition du curriculum par matière sans guide précis sur la coordination possible des enseignements. Aussi les activités transversales seront-elles présentées séparément puis intégrées dans chacun des curriculums proposés avec indications sur leur mise en œuvre. Organisé en thématiques, l'objectif est de travailler dans les différentes langues sur un aspect de celles-ci. Par exemple lors de l'abord du thème de la famille, des phrases clés apprises en classe d'anglais – « How many brothers and sisters do you have ? How old are they ? » – sont pertinentes en classe de mathématiques avec l'apprentissage des nombres. Dans cette dernière, le vocabulaire de la famille peut aussi être utilisé pour pratiquer les chiffres et nombres avec l'expression des dates d'anniversaire. En science, il peut servir à travailler sur le développement de l'être humain et la découverte des différentes phases de croissance et de vie. En arabe, les enseignements peuvent explorer plus en détail la vie de famille avec un travail sur des anecdotes de vie, la description du caractère des membres de la famille, etc.

Trois activités transversales sont proposées et détaillées dans le curriculum présenté Volume 2 pour permettre la liaison des enseignements entre eux et la création d'une vision globale de ces derniers par l'apprenant. Elles permettront aux apprenants

de suivre leur progression, de s'auto-évaluer, et de construire un univers linguistique cohérent et visuellement identifiable en classe et hors classe. L'objectif est ici de donner à chacune sa place dans l'univers linguistique des apprenants. Ainsi les apprenants n'apprennent-ils pas les langues en parallèle, comme une traduction simultanée des enseignements en trois langues mais au contraire peuvent-ils s'exprimer sur leur environnement par plusieurs entrées complémentaires. L'arabe est ici un outil d'approfondissement de leur univers. L'anglais devient outil d'exploration au travers de l'enseignement des mathématiques et des sciences. Le français se joint quant à lui aux deux autres langues, à un niveau moindre n'étant pas langue prioritaire à Yalla !, pour ouvrir l'espace des apprenants sur les plans créatifs, ludiques et sur le monde en lui-même sortant de l'univers connu des apprenants.

La première activité consiste en la création de personnages de classe ou d'« avatars », dessinés sur un mur dédié de la salle. Ils sont spécifiques aux âges des apprenants et à chaque classe et sont représentés chaque fois sous la forme d'un garçon et d'une fille. Les personnages seront développés avec l'ajout d'éléments appris au cours de l'année par les apprenants. A titre d'exemple et pour reprendre la thématique de la famille présentée précédemment :

- l'apprentissage des termes et des structures grammaticales relatifs à la description de la famille en anglais permettra aux apprenants d'inventer et de décrire en anglais une famille à ces personnages ;

- l'enseignant/e d'arabe pourra apporter des éléments rédigés tels qu'une anecdote de vie relative elle aussi à la famille de ces personnages ;

- l'enseignant/e de français pourra participer à la création d'une famille d'animaux, compagnons des personnages créés ;

- l'enseignant/e de mathématiques et sciences pourra travailler sur les dates d'anniversaires et âges de l'ensemble de ces personnages et sur l'énonciation des étapes de leur développement.

Ces personnages se retrouveront donc progressivement entourés des éléments étudiés et acquis en classe et reflèteront le parcours d'apprentissage des apprenants. Ils peuvent être utilisés comme activité finale d'une unité par exemple, remplaçant l'enseignement dans un objectif précis pour l'apprenant, celui de développer une sorte d'alter-ego. Cette activité permettra de développer les compétences en collaboration entre pairs, la capacité d'imagination des apprenants et la possibilité pour eux de réappliquer les enseignements au travers d'une activité ludique et immédiatement perceptible à leurs

yeux.

La deuxième activité consiste en une cartographie mentale, en début, milieu et fin d'année. Cette activité représente en quelque sorte une auto-évaluation pour l'apprenant. En début d'année, il peut inscrire sur un support de type poster l'ensemble des éléments qu'il connaît déjà dans chaque matière, ce qu'il aimerait apprendre et les éléments de sa personnalité qu'il aimerait développer. En milieu d'année, l'apprenant fait un point sur sa progression sur l'ensemble de ces points et observe les différences d'avec sa première auto-évaluation. En fin d'année, il fait le bilan de ce qu'il a aimé, appris, qu'il sait faire, dire, compter etc. Si elle est effectuée à trois moments différents de l'année, cette activité peut permettre à l'apprenant de percevoir sa progression par lui-même en comparant les différentes cartographies qu'il aura effectuées. L'ensemble des matières proposées à Yalla !, y compris les compétences développées dans le cadre des activités psychosociales, peuvent être représentées dans cette activité.

La troisième activité consiste elle aussi en une cartographie mais cette fois dans l'objectif de représenter l'environnement géographique de l'apprenant tel qu'il le perçoit lui-même. Là encore l'activité peut être réalisée en trois temps. L'objectif est pour l'apprenant de dessiner son environnement à Aley, en plaçant comme il se le représente son lieu d'habitation, le centre éducatif et tout autre élément faisant partie de son paysage direct. De là, la carte peut s'étendre aux villes voisines, puis au Liban, à la Syrie, auxquels pourront enfin d'ajouter les pays arabophones, francophones et anglophones qu'il aura découverts au cours de l'année. Des détails découverts au cours de l'année sur chacun de ces espaces et recueillis en classes de sciences, anglais, français et arabe pourront être ajoutés au gré de l'apprenant. Cette activité permettra à l'enseignant d'évaluer et à l'apprenant de s'auto-évaluer en termes d'ouverture au monde et à l'environnement.

Ces activités visent à encourager chez les apprenants une vision globale et positive de leur apprentissage dans l'objectif de lier entre eux les enseignements. Ils forcent également les enseignants à coordonner leurs activités et planification de cours et donc à découvrir les passerelles possibles entre matières. Ces activités permettront ainsi de donner une place cohérente pour l'apprenant à l'anglais et au français aux côtés de l'arabe avec l'expression dans différentes langues des différents éléments composant son environnement. Elles font toutes trois partie d'un système d'évaluation des

apprenants : ils peuvent tout d'abord constater leur progression et s'encourager eux-mêmes à poursuivre les objectifs qu'ils se seront fixé en début d'année, observer la progression des personnages de classe comme la leur et prendre conscience de l'ouverture progressive de leur espace. Ces trois activités font partie d'un mode d'évaluation personnalisé, ludique et dans l'objectif d'encourager les apprenants à s'impliquer dans la classe et leurs enseignements. Il est couplé à un autre mode d'évaluation plus classique mais nécessaire tant pour les enseignants que pour les familles et les écoles qui intégreront plus tard les apprenants.

### 3.2.3 Evaluation des apprenants

Dans l'objectif de fournir un document lisible et cohérent aux institutions qui accueilleront par la suite les apprenants de Yalla ! ainsi que d'informer les familles sur les progrès de leurs enfants et également fournir des outils pour un suivi précis et personnalisé des apprenants par les enseignants, je proposerai ici la mise en place d'évaluations formatives et critériées. L'évaluation doit « *fournir [à l'équipe pédagogique] des pistes dans le but de recueillir des informations pertinentes, valides et fidèles autant que possible sur la progression des apprentissages, sur leur degré de maîtrise et sur la qualité des produits* » (Demeuse, M., Strauven, C., 2013:123-124) Marc Demeuse et Christine Strauven proposent deux fonctions de l'évaluation devant servir ici à suivre la progression des apprenants et procéder à la remédiation des enseignements si nécessaire :

1. « *La fonction critériée* » répondant à la question « *Quelle est la fréquence ou le pourcentage d'apprenants atteignant le seuil de maîtrise fixé<sup>7</sup> ?* » (id.:125). L'objectif est ici d'obtenir une vision globale de la progression des apprenants par rapport aux compétences à atteindre. Le mode d'évaluation prendra la forme d'évaluations formelles, préparées à l'avance en classe avec les apprenants, clairement identifiée par ces derniers comme étant une évaluation et dont les éléments contrôlés sont clairement établis au préalable en classe. Elle sera menée à la fin de chaque unité. Un accompagnement personnalisé au cours de l'évaluation pourra être proposé aux apprenants présentant le plus de difficultés d'apprentissage ou un plus grand stress vis-à-vis de l'évaluation.

---

<sup>7</sup> En italique dans le texte.

Ces évaluations seront notées et archivées et participeront à l'établissement d'un bulletin trimestriel pour l'apprenant. Ces bulletins seront divisés par matière, chaque section précisant les compétences à atteindre fixées en début de trimestre et le seuil d'apprentissage de l'enfant par rapport à ces compétences. Une section examinera également les points de comportement de l'enfant en classe au cours du trimestre. Le bulletin est destiné aux familles et aux établissements scolaires qui accueilleront les apprenants. Faute de certification possible, il est important – et c'est aussi une demande des écoles et des familles – de fournir un document clair sur les objectifs d'enseignement fixés à Yalla ! et sur la place de l'enfant par rapport à ces objectifs. Le bulletin scolaire est aussi un moyen de rassurer les familles, habituées à un système traditionnel d'enseignement où la note est primordiale. Il est également essentiel de préparer les apprenants à des évaluations formelles et critériées, en ce qu'elles composent la plus grande part des évaluations au sein du système libanais. La préparation de ces évaluations et leur intégration dans un contexte d'évaluation formative et via des activités telles que présentées précédemment viendront toutefois limiter le stress qui les accompagne souvent.

2. « *La fonction formative* » dans le but de « *vérifier la progression de chaque apprenant dans le processus d'apprentissage* » (ibid.) ces évaluations sont essentielles pour effectuer un suivi individualisé de l'apprenant et de ses progressions aux niveaux psychomoteur – écriture et tracé –, d'expression orale, d'expression écrite, et de compréhension écrite et orale. Après discussion avec Astrid Anaf sur la question de la protection des données des enfants ainsi que sur celle de leur suivi psychosocial et de la répartition des responsabilités entre enseignant, ce suivi pourra prendre la forme :

- d'une observation régulière des cahiers des apprenants pour évaluer leur progression en matière de tracé des lettres (compétences psychomotrices), capacité à recopier un mot / une phrase sans faute,

- le jalonnement régulier des unités avec des exercices de compréhension écrite et orale et d'expression écrite, que l'apprenant pourra réaliser seul et rendre et qui pourront être intégrés à un dossier de l'apprenant,

- la participation de tous les apprenants aux exercices impliquant l'expression orale pour un contrôle individuel de la progression dans le domaine et qui pourra être inscrit par l'enseignant sur le carnet de classe,

- la tenue d'un cahier de classe par l'enseignant sur les difficultés qu'il pense avoir rencontrées avec un apprenant ou des apprenants en matière d'apprentissage et /

ou de comportement en classe,

➤ la création d'un dossier par apprenant dans lequel s'insèrent les évaluations formelles (voir point précédent sur « l'évaluation critériée »), les évaluations formatives et un commentaire régulier sur le comportement de l'apprenant en classe. Un enseignant pourra être nommé responsable du suivi des dossiers d'une classe seule.

Le cahier de classe a été mis en place à ma suggestion en avril mais demande une réelle formation des enseignants pour valider leur utilisation, prévue en septembre 2017. Le dossier apprenant pourra intégrer les évaluations critériées, formatives et les mapping réalisées par l'apprenant ainsi que les remarques des enseignants. Ils serviront à l'établissement du bulletin trimestriel et permettront aussi un suivi de l'apprenant d'une année à l'autre dans le cas où l'apprenant resterait à Yalla ! pour plus d'une année scolaire.

### 3.3. Contenus

Les objectifs et compétences à développer sont présentés dans le tableau d'objectifs généraux du Volume 2 sans distinction de matières. La place de l'arabe et des activités psychosociales est indiquée dans l'objectif de révéler les différents points de convergence entre matières. Ces objectifs intègrent les apports psycho-sociaux du curriculum en vue d'une prise de conscience de l'enseignant en la matière et de créer un environnement d'apprentissage serein et répondant aux besoins psychologiques des apprenants.

Le développement de contenu et matériel pédagogique détaillés m'ayant été impossible sur une période si courte d'intervention, ne sera présentée ici que l'architecture générale des contenus et des recommandations concernant les manuels. Les objectifs pédagogiques et compétences à développer sont construits sur un modèle allant du plus particulier – « soi » – au plus général – « l'environnement naturel, social et mondial ». Il reprend ainsi pour l'enseignement en langue et des langues la progression générique proposée dans les niveaux A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)<sup>8</sup>. Cette progression reprend les éléments proposés par Susan Nicolai et précédemment cités de compréhension de soi et de son environnement dans un objectif de développer un environnement rassurant et stable autour de l'apprenant.

---

<sup>8</sup> CECR : <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Des manuels de langue étrangère – anglais et français – correspondant à ce cadre permettront ici l'application guidée du curriculum au travers de leurs guides pédagogiques, selon une approche par compétence et avec une progression déjà établie. Les manuels de sciences et mathématiques employés à l'heure actuelle par l'enseignant pourront être réutilisés en ce qu'ils contiennent les outils nécessaires à un apprentissage à la fois scientifique et courant des mathématiques et sciences. La progression est de plus là encore déjà établie. Un apport méthodologique sera cependant recommandé afin de varier les genres discursifs et déclencher un processus de co-construction des savoirs chez les apprenants (Beacco, J-C. *et al*, 2010).

Ces outils représentent un important changement de méthodologie pour les enseignants de Yalla ! et donc un nouveau défi en termes de suivi par l'équipe managériale. Sans conseil pédagogique à temps plein prévu à la rentrée, l'équipe managériale devra se charger du suivi et de l'accompagnement des enseignants. Les recrutements d'un/e nouveau/elle directeur/trice des études, d'enseignants/es d'anglais, de mathématiques et sciences et de maternelle doivent également avoir lieu à la rentrée et nécessitent une actualisation de la procédure de recrutement au vu des nouveaux objectifs du curriculum. En raison, enfin, de la mise en place d'une procédure de protection de l'enfance par Astrid Anaf, de nouveaux outils ont été proposés conjointement afin de faciliter le recrutement, le suivi des besoins de formation et l'évaluation du travail des enseignants en et hors classe.

## 4. Outils complémentaires : recrutement et suivi des enseignants

### 4.1. Définition des compétences enseignants : Fiches de poste

La constitution d'un référentiel clair de compétences enseignants à destination de l'équipe de management a été effectuée ici en collaboration avec Astrid Anaf, chargée de protection de l'enfance à Yalla ! pour les enfants. Ce référentiel a pris la forme immédiate de fiches de poste décrivant les responsabilités, les activités, les compétences spécifiques et transversales et le niveau de formation attendu. Concernant le rôle des enseignants en matière de pédagogie, les fiches ont été complétées sur inspiration des fiches ROME suivantes :

- K2106 - Enseignement des écoles (Pôle Emploi, 2013) et K2109 - Enseignement technique et professionnel (Pôle Emploi, 2017) concernant les enseignants,
- K2102 - Coordination pédagogique (Pôle Emploi, 2012) concernant le/la responsable de la coordination pédagogique, poste non pourvu pour le moment.

Ces fiches présentent principalement les tâches à accomplir pour l'enseignant en matière de préparation et de réalisation des cours ainsi qu'en termes d'évaluation. Sur cette dernière, la notion d'évaluation formative et critériée a été clairement établie afin d'insister sur la nécessité d'une évaluation qualitative et personnalisée des apprenants et sur l'importance de suivre les progrès des apprenants sans les placer systématiquement en situation de stress dans le cadre d'une évaluation formelle. Une section particulière présente les responsabilités de l'enseignant en tant que membre de l'équipe pédagogique afin d'instaurer un sens de la coopération entre enseignants. Cette section insiste sur la nécessité d'articuler les enseignements entre matières et au sein des activités transversales comme le curriculum le requiert. Destinée à l'équipe managériale dans l'optique d'un suivi tant qu'à l'enseignant à sa prise de poste, cette fiche détaille dans la même section le cadre dans lequel sera structuré cette coordination, sous la forme de réunions hebdomadaires, ainsi que le contenu de ces réunions : *« échange des observations en cours sur les problèmes rencontrés, la progression des apprenants, les réajustements à envisager, l'articulation des contenus et la coordination des activités transversales. »*

Les compétences techniques demandées, si elles ne pourront être acquises et démontrables dès la prise de position en fonction des ressources humaines disponibles, incluent les points essentiels relevant de l'établissement d'une progression pédagogique, de la mise en œuvre de techniques pédagogiques ainsi que l'évaluation. Les notions de gestion de classe et des conflits entre apprenants ou enseignant-apprenant sont aussi incluses dans une optique de protection de l'enfance et de développement chez l'apprenant de compétences en dialogue et résolution des conflits. Dans un contexte émotionnellement chargé en raison de la situation des apprenants et souvent des enseignants eux-mêmes, les compétences d'ordre pédagogiques sont couplées de compétences transverses ayant trait à la capacité à se détacher d'une situation émotionnelle lourde et à dialoguer avec l'équipe. L'expérience et les qualifications demandées sont clairement un idéal et le recrutement donnera certes la primauté à l'expérience mais devra aussi prendre en compte l'approche qu'a le candidat du poste et sa vision de l'éducation, faute d'expérience déterminante en la matière, le bassin de l'emploi à Aley étant limité.

Les fiches de poste sont présentées en annexe de ce volume. Les parties en bleu correspondent aux responsabilités, activités, compétences et formation relevant du rôle pédagogique de l'enseignant et que j'ai par conséquent développées. Ces fiches ont été remises en juin par Astrid Anaf à l'équipe managériale et validées par cette dernière, je ne les inclurai donc pas de nouveau dans le Volume 2.

#### **4.2. Recrutement, suivi et évaluation des enseignants**

Les fiches de poste, les grilles d'observation développées dans le cadre de l'audit – et modifiées pour l'occasion – et la grille d'évaluation du discours sur leurs pratiques des enseignants – elle aussi modifiée – feront partie, à la demande de l'organisation, des outils de suivi et d'évaluation des enseignants par le/la responsable pédagogique et l'équipe managériale. Ces grilles sont proposées dans le Volume 2 sous leur version modifiée.

A ces outils s'ajoutent une fiche d'auto-évaluation des enseignants qui pourra être utilisée par ce dernier pour analyser sa pratique, ses difficultés – ou au contraire ses facilités – et ses besoins. Cette fiche permet à l'enseignant de prendre du recul en analysant sa pratique par rapport aux objectifs et à la méthodologie proposés, mais aussi

d'évaluer indirectement le curriculum et les outils qui lui sont offerts pour proposer à des remédiations si nécessaires. Même si une formation sera organisée à la rentrée 2017, tous les enseignants n'enseignaient pas avant d'arriver à Yalla ! ou pas dans un contexte similaire. Afin qu'ils participent d'eux-mêmes au renforcement de leurs compétences et soient en mesure d'analyser leurs besoins et difficultés pour mieux les exprimer auprès de l'équipe managériale et au sein de l'équipe éducative, cette fiche propose d'ouvrir un espace de « *réflexivité essentielle dans la construction des compétences* » (Le Boterf, G., 1998:147). Il s'agit ici d'identifier les « *problèmes concrets* » pour résoudre ceux qui peuvent l'être (Meirieu, P., 1989:14) : l'enseignant analyse son évolution au travers de ces fiches si elles sont remplies à un rythme régulier au long de l'année et est incité à chercher de lui-même une solution à son problème.

Cette fiche d'auto-évaluation doit permettre de poursuivre la construction des outils présentés ici et d'impliquer les enseignants dans ce processus. Libres à eux ensuite de discuter des différents éléments qui y seront soulevés au sein de l'équipe pédagogique. Cette fiche constitue de plus une préparation détaillée aux entretiens individuels que pourra conduire l'équipe managériale au cours de l'année. Elle est présentée dans le Volume 2.

## Conclusion

L'intégration des réfugiés syriens dans le système libanais est rendu compliqué par deux facteurs principaux : les difficultés qu'ont les apprenants à s'adapter au système scolaire après une longue période de déscolarisation et d'insécurité – parfois physique en Syrie et au Liban économique et émotionnelle – et le système d'enseignement en et des langues étrangères aux côtés de l'arabe quand le système syrien est essentiellement arabophone. Les structures non-formelles d'éducation peuvent aider à remédier à ces difficultés en facilitant le passage vers l'éducation formelle.

Dans un contexte de stress élevé voire de traumatismes dus à la guerre en Syrie et à l'exil, les apprenants ont besoin d'intégrer un cadre d'apprentissage serein dans lequel trouver ou retrouver une certaine stabilité. L'éducation non-formelle répond donc prioritairement aux besoins psycho-sociaux des apprenants. Elle doit permettre la création d'un environnement cohérent dans une situation qui ne l'est pas. Le deuxième rôle de l'éducation non-formelle est de développer chez l'apprenant les compétences nécessaires à l'entrée dans un système bilingue d'enseignement. Ce système impose en effet l'apprentissage d'outils linguistiques scientifiques et courant pour permettre aux apprenants de participer non seulement à un cours de langue mais aussi en langue sur un sujet scientifique.

Ces deux impératifs ont été liés pour le développement des outils présentés ici. Leur objectif est d'ouvrir l'espace des apprenants et de développer chez eux des compétences d'apprentissage et une confiance suffisante en eux pour intégrer plus aisément le système scolaire libanais. Pour rendre plus cohérent leur espace d'apprentissage, l'accent a été mis sur le décloisonnement des matières entre elles : à chaque langue sa place dans l'univers linguistique des apprenants, des places complémentaires et en dialogue permanent. Il s'agit ici de faire rentrer les apprenants dans un monde ludique et serein dans lequel l'objectif principal est d'apprendre à apprendre.

Afin de faciliter cette coordination des enseignements entre eux par les enseignants, le curriculum proposé ici pour l'organisation Yalla ! pour les enfants et son centre éducatif d'Aley indique précisément les passerelles et connexion entre matières

et langues. Des activités ludiques axées sur la motivation des apprenants, l'auto-évaluation et le suivi de leur progression au jour le jour permettront également aux enseignants et aux apprenants d'avoir une vision globale de leur travail et de structurer ce décloisonnement des enseignements. Des outils de suivi et d'(auto-)évaluation des enseignants permettent de plus à l'équipe managériale d'accompagner ces derniers dans la mise en œuvre de ce curriculum.

Les outils développés ici se basent sur le référentiel externe proposé dans ce mémoire et composé des objectifs d'enseignement du futur curriculum libanais ainsi que des recommandations internationales et locales en matière d'éducation aux réfugiés. Ils représentent cependant une proposition spécifique aux besoins observés au cours de l'audit chez les apprenants et les enseignants de Yalla !. Ils n'ont ainsi pas une portée universelle mais suggèrent un angle de travail possible pour un contexte déterminé.

Ce curriculum n'ayant pas été testé sur le terrain au moment de l'écriture de ce mémoire, les outils d'(auto-)évaluation des enseignants ont été construits de manière à pouvoir évaluer le curriculum et sa mise en œuvre. Une formation organisée en septembre 2017 – la rentrée est prévue pour mi-octobre – permettra également d'effectuer une première évaluation de ces propositions, notamment en matière de lisibilité pour l'équipe pédagogique en général et chaque enseignant en particulier. Durant cette formation, les enseignants seront accompagnés collectivement et individuellement dans la création de leur équipe, l'organisation entre eux du travail, la prise en main du curriculum et des outils de mise en œuvre – méthodologie et planification des cours – et, pour finir, dans la découverte des outils d'(auto-)évaluation et de suivi proposés pour les accompagner.

## Bibliographie

Ardouin, T., Lacaille, S. 6 (2009, 2<sup>ème</sup> éd.), *L'audit de formation : Comprendre, réaliser et évaluer un audit de formation*, Paris : Dunod.

Bacha, N. et Bahous, R. (2011), « Foreign Language Education in Lebanon: A Context of Cultural and Curricular Complexities », ISSN 1798-4769, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2, No. 6, pp. 1320-1328, November 2011. Disponible sur [https://www.researchgate.net/publication/267714826\\_Foreign\\_Language\\_Education\\_in\\_Lebanon\\_A\\_Context\\_of\\_Cultural\\_and\\_Curricular\\_Complexities](https://www.researchgate.net/publication/267714826_Foreign_Language_Education_in_Lebanon_A_Context_of_Cultural_and_Curricular_Complexities) (dernière consultation le 12/06/2017).

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H., Vollmer, H. (2010), *Langue et matières scolaires : Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Document préparé pour le Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*. Disponible sur [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol\\_final\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf) (dernière consultation le 25/07/2017).

Blanchet, P. (2011), « L'observation participante », pp.73-74, in Blanchet, P. (dir.), Chardenet, P. (dir.) (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Agence universitaire de la francophonie, éditions des archives contemporaines. Disponible sur [http://www.bibliotheque.auf.org/doc\\_num.php?explnum\\_id=819](http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819) (dernière consultation le 22/07/2017).

Castelotti, V. (2014), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : Clé international, version Kindle : sans pagination.

CRDP (1997), « English Curriculum 2<sup>nd</sup> Foreign Language, Decree No 10227. Disponible sur <https://www.crdp.org/files/English%20language%20curriculum%202nd%20foreign%20language%20details%20og%20content%203rd%20year%20of%20each%20cycle.pdf> (dernière consultation le 25/07/2017).

CRDP (date de publication non précisée, a), « Introduction » [curriculum de langues]. Disponible sur <http://www.crdp.org/curr-content-desc?id=20> (dernière consultation le 16/07/2017).

CRDP (date de publication non précisée, b), « Introduction » [curriculum de mathématiques]. Disponible sur <http://www.crdp.org/curr-content-desc?id=1> (dernière consultation le 16/07/2017).

CRDP (date de publication non précisée, c), « Introduction » [curriculum de sciences et technologie]. Disponible sur <http://www.crdp.org/curr-content-desc?id=23> (dernière consultation le 16/07/2017).

Conseil fédéral (le), Le portail du Gouvernement suisse (14/06/2012), *Convention relative au statut des réfugiés*, Disponible sur <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19510156/index.html> (dernière consultation le 15/07/2017).

Demeuse, M., Strauven, C. (auteurs), Roegiers, X., Soetewey, S. (contributeurs) (2013), *Développer un curriculum d'enseignement et de formation*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Save the Children (Etats-Unis), Croix rouge Suède, Croix rouge Danemark, Croix rouge Norvège, Fond Save the Children (Grande-Bretagne) (1995), Working Paper No. 1 Working Group on Children Affected by Armed Conflict and Displacement. Disponible sur [https://www.unicef.org/wcaro/SCF\\_psychosocwellbeing2.pdf](https://www.unicef.org/wcaro/SCF_psychosocwellbeing2.pdf) (dernière consultation le 22/07/2017).

FERGUSON C. A. (1959), « Diglossia », *Word* 15, p. 325-340, cité par **Kouloughli, D-E.**, in *Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique arabe*, disponible sur <https://ema.revues.org/1944> (dernière consultation le 14/08/2017), p. 287-299

Government of Lebanon, United Nations (January 2017), *Lebanese Crisis Response Plan 2017-2020*, [ci-après : LCRP 2017-2020], Disponible sur <https://data2.unhcr.org/fr/documents/details/53957> (dernière consultation le 17/07/2017).

INEE (2014), *Lebanon : Minimum Standards for Education in Emergencies*, publié par INEE and Lebanon Education Working Group, 2014 [http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1154/Lebanon\\_MS\\_for\\_Education\\_v1.0\\_LowRes.pdf](http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1154/Lebanon_MS_for_Education_v1.0_LowRes.pdf) (dernière consultation le 25/07/2017).

INEE (2010), *Normes minimales pour l'éducation Préparation, interventions, relèvement*. Disponible sur [http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1012/INEE\\_Minimum\\_Standards\\_French\\_2010.pdf](http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1012/INEE_Minimum_Standards_French_2010.pdf) (dernière consultation le 25/07/2017).

Le Boterf, G. (1998), « Evaluer les compétences : Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? » Quelle formation pour quels enseignants ? », Revue Education permanente numéro 135, 1998-2.

INEE, Toolkit. Disponible sur <http://toolkit.ineesite.org> (dernière consultation le 25/07/2017).

Le fil du bilingue (2016), fiche pays « Liban ». Disponible sur [http://www.lefildubilingue.org/sites/default/files/fiche\\_pays\\_FilBil\\_Liban.docx.pdf](http://www.lefildubilingue.org/sites/default/files/fiche_pays_FilBil_Liban.docx.pdf) (dernière consultation le 15/05/2017).

Localiban (2009, mise à jour en 2015), « Système éducatif libanais ». Disponible sur <http://www.localiban.org/article5094.html> (dernière consultation le 17/07/2017).

Maurer, B. (2011), « Propositions pour une grille d'observation des pratiques didactiques : un exemple en Afrique francophone », pp.132-144, in Blanchet, P., « L'observation participante », pp.73-74, in Blanchet, P. (dir.), Chardenet, P. (dir.) (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Agence universitaire de la francophonie, éditions des archives contemporaines. Disponible sur [http://www.bibliotheque.auf.org/doc\\_num.php?explnum\\_id=819](http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819) (dernière consultation le 22/07/2017).

MEHE (2016), « Reaching All Children with Education RACE II (2017-2021) August 2016 ». Disponible sur : [http://www.mehe.gov.lb/uploads/file/2016/Oct/RACE%20II\\_FINAL%20Narrative\\_29AUG2016.pdf](http://www.mehe.gov.lb/uploads/file/2016/Oct/RACE%20II_FINAL%20Narrative_29AUG2016.pdf) (dernière consultation le 25/07/2017).

Meirieu, P. (1989), « Quelle formation pour quels enseignants ? » in *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (première édition 1989), Montrouge : ESF éditeur.

Monin, P. (2004), « Liban », in Chaudenson, R., Rakotomalala, D. (coord.), *Situations linguistiques de la francophonie, Etat des lieux*, Réseau Observation du français et des langues nationales Agence universitaire de la Francophonie, pp. 155-158. Disponible sur <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/417/1/situations-linguistiques-francophonie.pdf> (dernière consultation le 15/06/2017).

Casalone, M. (2015), sous la direction de Puig, N., in *Enfances en migration Une étude sur les enfants réfugiés syriens au Liban*, Université Paris Diderot – Paris 7 UFR Sciences Sociales – URMIS, UNHCR. Disponible sur <https://asile.ch/2016/05/23/manuela-casalone-enfances-en-migration-une-etude-sur-les-enfants-syriens-refugies-au-liban/> (dernière consultation le 12/07/2017).

Nicolai, S. (date non disponible), « Emergency education : What should children learn? A discussion of learning content during crisis » (date de publication non précisée) in *Education in Emergencies Tool Kit*, Disponible sur <http://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/en/displaced-children-and-adolescents/nicolai.pdf> (dernière consultation le 30/07/2017), pp.25-26.

Pôle Emploi (2012), Fiche ROME, « K2102 - Coordination pédagogique ». Disponible sur [http://www.formateurs-ugs.fr/sites/formateurs-ugs.fr/files/FEM\\_K2102.pdf](http://www.formateurs-ugs.fr/sites/formateurs-ugs.fr/files/FEM_K2102.pdf) (dernière consultation le 30/07/2017).

Pôle Emploi (2013), Fiche ROME, « K2106 - Enseignement des écoles ». Disponible sur [http://idnc.nc/wp-content/uploads/idnc/fiches-rome-pdf/K2106\\_priorise.pdf](http://idnc.nc/wp-content/uploads/idnc/fiches-rome-pdf/K2106_priorise.pdf) (dernière consultation le 30/07/2017).

Pôle Emploi (2017), Fiche ROME « K2109 - Enseignement technique et professionnel ». Disponible sur [http://idnc.nc/wp-content/uploads/idnc/fiches-rome-pdf/K2109\\_priorise.pdf](http://idnc.nc/wp-content/uploads/idnc/fiches-rome-pdf/K2109_priorise.pdf) (dernière consultation le 30/07/2017).

Puren, C. (2006), « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », *Le Français dans le Monde* n° 348, nov.-déc. 2006, pp. 42-44. Disponible sur : [https://www.christianpuren.com/app/download/5523335951/PUREN\\_2006h\\_Entrées\\_unités\\_didactiques\\_revue%2BFLEM\\_n348.pdf](https://www.christianpuren.com/app/download/5523335951/PUREN_2006h_Entrées_unités_didactiques_revue%2BFLEM_n348.pdf) (dernière consultation le 25/07/2017)

Shaaban, A. K. (2013), *Disparity between Ideals and Reality in Curriculum Construction: The Case of the Lebanese English Language Curriculum*, *Creative Education* 2013. Vol.4, No.12B, 28-34 Published Online December 2013 in SciRes, Disponible sur <http://www.scirp.org/journal/ce> (dernière consultation le 29/07/2017), p.29.

Sinclair, M. (2007), “Education in Emergencies”, *Commonwealth Education Partnerships*. Disponible sur <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/52-56-2007.pdf> (dernière consultation le 29/07/2017).

UNESCO (2011), *Données mondiales sur l'éducation*, UNESCO, Bureau international d'éducation. Disponible sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211630f.pdf> (dernière consultation le 14/08/2017).

UNHCR, *Data, Syrian refugees*, Disponible sur <https://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=122> (dernière consultation le 17/07/2017).

UNHCR (2015), *Vulnerability Assessment of Syrian Refugees (VASyR) in Lebanon : Executive Summary*. Disponible sur [http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/VASyR2015\\_ExecutiveSummary.pdf](http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/VASyR2015_ExecutiveSummary.pdf) (dernière consultation le 14/08/2017).

UNHCR (2016), « School Aged Children (3 to 18) vs Distribution of Public Schools, Second shift Public Schools as of 29 September 2016 Mount Lebanon Governorate, Aley District - Number of syrian refugees age between 3 to 18 : 27,064 ». Disponible sur : [http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNHCR\\_LBN\\_EDU\\_MAP\\_2016-09-29\\_Public\\_2ndshift\\_schools\\_District-ilovepdf-compressed%20\(1\).pdf](http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNHCR_LBN_EDU_MAP_2016-09-29_Public_2ndshift_schools_District-ilovepdf-compressed%20(1).pdf) (dernière consultation le 12/04/2017).

UNICEF Lebanon (2014), « Syria Crisis » *Programme Factsheet*, Disponible sur [https://www.unicef.org/lebanon/Programme\\_Factsheet.pdf](https://www.unicef.org/lebanon/Programme_Factsheet.pdf) (dernière consultation le 15/07/2017).

## Annexes

### Annexe 1 : Exemple de grille d'observation complétée

<b>Classe</b>	1B 11/01
<b>Sujets abordés</b>	And, ponctuation (. ?)
<b>Nombre d'activités faites / nombre d'exercices faits</b>	Devoirs : (1) Reconnaître le mot « and » parmi d'autres. (2) Exercices à trous : replacer « a », « I » et « and » dans la bonne phrase. (3) Activité ponctuation : introduction et exercice (Relier les phrases aux points de ponctuation correspondants)
<b>Compétences travaillées</b>	Expression écrite
<b>Enchaînement des exercices et activités</b>	/
<b>Attitude générale des apprenants pendant la classe</b>	(2) Les apprenants peuvent pointer le bon mot mais pas le lire, ni lire la phrase qui correspond en entier. Ils ne comprennent pas les phrases.  Ponctuation : les apprenants suivent à peu près l'explication au tableau et avec l'exemple mais le passage à l'exercice montre que ce n'est pas intégré. Le passage dans les rangs montre que peu ont compris et que, surtout, certains ne savent pas ce qu'est une question ou une affirmation en arabe. Il faut donc repartir vers l'arabe pour leur expliquer puis revenir de là vers l'anglais sur la base seule de l'intonation. Reconnaissance directe à l'écrit impossible pour la grande majorité.
<b>Attitude générale de la professeure durant la classe</b>	(1) L'enseignante corrige en regardant les cahiers de chacun. Trois apprenants n'ont pas fait leurs devoirs et sont envoyés chez le directeur, parmi eux, l'apprenant avec des problèmes de prononciation revient plus tard et en pleurant.  (2) est corrigé par moi au tableau : j'écris les trois mots et leur demande, dans la première phrase, lequel correspond.  Ponctuation : l'enseignante explique d'abord seule avec l'intonation. On tente un exemple à deux (can i go to the toilets please) où je joue la question comme une supplique. Cela ne semble pas non plus aider à la compréhension. L'explication se fait en arabe : nous réalisons qu'ils n'ont en fait pas de connaissance de la ponctuation en arabe même.
<b>Bilan (points positifs et négatifs) en matière de discipline, d'attitude en classe des apprenants, interruption de classe</b>	(1) et (2) : ne comprennent pas ce qu'ils font ou ce que veut dire la phrase. Il faut réexpliquer le sens de « and ».  (3) : peu probable que tous aient compris, nécessitera de nouveaux exercices.

### Annexe 2 : Fiches de poste enseignants, assistant de classe et coordinateur pédagogique

Les parties en bleu concernent le rôle de l'enseignant, de l'assistant de classe et du coordinateur pédagogique en matière de préparation, réalisation des cours et évaluation.

#### *Annexe 2.1. : Fiche de poste professeur d'arabe*

**FICHE DE POSTE** : Professeur d'arabe

**Département/Programme** : Centre d'éducation informelle Yalla ! Pour les Enfants Aley, Liban

**Date de mise à jour :** 13 juillet 2017

**Lieu de travail :** Aley, Liban.

**Sous la responsabilité hiérarchique directe :** Directeur des Etudes.

**Sous la responsabilité fonctionnelle directe :** Coordinateur/trice pédagogique.

**Mission générale du poste :** Assurer l'enseignement de l'arabe aux apprenants des classes suivantes : 1A, 1B, G2.

**Responsabilité n°1 :** Assurer la préparation des contenus selon les objectifs fixés par Yalla ! *Pour les Enfants* et les recommandations méthodologiques de la coordinatrice pédagogique.

**Activités 1.1:** Elaborer des plans de cours hebdomadaires à partir du matériel disponible au centre éducatif.

**Responsabilité n°2 :** Assurer l'animation des cours selon les objectifs fixés par Yalla ! *Pour les Enfants* et les recommandations méthodologiques de la coordinatrice pédagogique.

**Activités 2.1:** Faciliter la transmission des savoirs aux apprenants avec la mise en œuvre du plan de cours.

**Activités 2.2:** Créer un environnement d'apprentissage ludique et relaxé pour les apprenants.

**Responsabilité n°3 :** Evaluer les apprenants tout au long de l'année selon les objectifs fixés par Yalla ! *Pour les Enfants* et les recommandations méthodologiques de la coordinatrice pédagogique.

**Activités 3.1:** Préparer un plan d'évaluation formel et informel (évaluation lors de laquelle les apprenants ne savent pas qu'ils sont évalués et les résultats ne sont utilisés que par l'enseignant pour réajuster son plan de cours et ses objectifs, et dans une optique de coordination pédagogique).

**Activités 3.2:** Réaliser l'évaluation des apprenants dans un environnement détendu et, dans le cadre des évaluations formelles, après préparation des apprenants.

**Activités 3.3:** Compiler, Analyser et Communiquer les résultats aux acteurs concernés.

**Responsabilité n°4 :** Participer à la coordination pédagogique (objectifs, curriculum, animation des cours).

**Activités 4.1:** Participer à l'articulation des enseignements entre matières et l'élaboration des activités transversales avant l'entrée des apprenants au centre éducatif.

**Activités 4.2 :** Participer à des réunions hebdomadaires de l'équipe pédagogique pour un échange des observations en cours sur les problèmes rencontrés, la progression des apprenants, les réajustements à envisager, l'articulation des contenus et la coordination des activités transversales.

Les responsabilités et les activités du Professeur d'arabe décrites dans ce descriptif de poste ne sont pas exhaustives et peuvent évoluer selon les besoins du projet.

**Compétences techniques :**

- Savoir préparer les cours et établir la progression pédagogique.
- Savoir mettre en œuvre des techniques pédagogiques.
- Savoir animer un groupe d'apprenants.
- Savoir prévenir et gérer un conflit entre apprenants, et entre enseignant et apprenant.
- Savoir évaluer les connaissances et les besoins des apprenants.
- Savoir suivre et conseiller les apprenants dans l'organisation du travail personnel.
- Savoir communiquer avec l'équipe pédagogique dans l'optique d'un retour sur la progression des apprenants, d'une articulation des enseignements et des activités transversales et de l'élaboration de solutions aux problèmes d'apprentissage.

**Compétences transverses :**

- Respecter les horaires de travail.
- Rester dans la limite du mandat et du cadre défini.
- Savoir adapter les enseignements face aux imprévus, contraintes ou changements.

- Savoir s'adapter face à une situation inattendue c'est à dire se détacher d'une situation pour réagir objectivement sans excès d'affectivité ou de réactivité.
- Rester efficace et contenir ses émotions dans des situations décevantes et/ou hostiles, malgré les pressions et l'absence de résultats.
- Exprimer clairement ses idées par écrit dans une forme correcte, vis-à-vis d'individus ou de groupes.
- Manifester de la solidarité, participer en tant que membre du groupe dans l'objectif de transmettre ses compétences et connaissances à l'équipe pédagogique, ouverture à l'interculturalité.
- Respecter et mettre en œuvre les visées humanitaires de Yalla ! Pour les Enfants dans sa pratique quotidienne.
- Montrer, par son comportement, le respect des documents établis dans le cadre de la politique de sauvegarde de l'enfance.

#### **Expériences :**

- Expérience dans le secteur de l'enseignement.
- Expérience avec un public d'enfants et/ou préadolescents.
- Expérience souhaitée dans l'animation d'activité et/ou enseignement aux populations vulnérables.
- Expérience souhaitée avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

#### **Qualifications :**

- Niveau Baccalauréat obligatoire avec l'anglais pour langue de scolarisation.
- Formation souhaitée dans le domaine de l'enseignement et/ou développement de l'enfant.
- Formation souhaitée sur les méthodes pédagogiques pour remédier aux difficultés d'apprentissage.

### *Annexe 2.2. : Fiche de poste professeur d'anglais*

**FICHE DE POSTE :** Professeur d'anglais  
**Département/Programme :** Centre d'éducation informelle Yalla ! Pour les Enfants Aley, Liban  
**Date de mise à jour :** 13 juillet 2017

**Lieu de travail :** *Aley, Liban.*

**Sous la responsabilité hiérarchique directe :** *Directeur des Etudes.*

**Sous la responsabilité fonctionnelle directe :** *Coordinateur/trice pédagogique.*

**Mission générale du poste :** Assurer l'enseignement de l'anglais aux apprenants des classes suivantes : 1A, 1B, G2.

**Responsabilité n°1 :** Assurer la préparation des contenus selon les objectifs fixés par Yalla ! *Pour les Enfants* et les recommandations méthodologiques de la coordinatrice pédagogique.

**Activités 1.1:** Elaborer des plans de cours hebdomadaires à partir du matériel disponible au centre éducatif.

**Responsabilité n°2 :** Assurer l'animation des cours selon les objectifs fixés par Yalla ! *Pour les Enfants* et les recommandations méthodologiques de la coordinatrice pédagogique.

**Activités 2.1:** Faciliter la transmission des savoirs aux apprenants avec la mise en œuvre du plan de cours.

**Activités 2.2:** Créer un environnement linguistique au sein de la classe afin de faciliter l'appropriation de l'anglais par les apprenants.

**Activités 2.3:** Créer un environnement d'apprentissage ludique et relaxé pour les apprenants.

**Responsabilité n°3 :** Evaluer les apprenants tout au long de l'année selon les objectifs fixés par Yalla ! *Pour les Enfants* et les recommandations méthodologiques de la coordinatrice pédagogique.

**Activités 3.1:** Préparer un plan d'évaluation formel et informel (évaluation lors de laquelle les apprenants ne savent pas qu'ils sont évalués et les résultats ne sont utilisés que par l'enseignant pour réajuster son plan de cours et ses objectifs, et dans une optique de coordination pédagogique).

**Activités 3.2:** Réaliser l'évaluation des apprenants dans un environnement détendu et, dans le cadre des évaluations formelles, après préparation des apprenants.

**Activités 3.3:** Compiler, Analyser et Communiquer les résultats aux acteurs concernés.

**Responsabilité n°4 :** Participer à la coordination pédagogique (objectifs, curriculum, animation des cours).

**Activités 4.1:** Participer à l'articulation des enseignements entre matières et l'élaboration des activités transversales avant l'entrée des apprenants au centre éducatif.

**Activités 4.2 :** Participer à des réunions hebdomadaires de l'équipe pédagogique pour un échange des observations en cours sur les problèmes rencontrés, la progression des apprenants, les réajustements à envisager, l'articulation des contenus et la coordination des activités transversales.

Les responsabilités et les activités du Professeur d'anglais décrites dans ce descriptif de poste ne sont pas exhaustives et peuvent évoluer selon les besoins du projet.

#### **Compétences techniques :**

- Savoir préparer les cours et établir la progression pédagogique.
- Savoir mettre en œuvre des techniques pédagogiques relatives à l'enseignement de l'anglais langue seconde.
- Savoir animer un groupe d'apprenants dans la langue seconde, l'anglais, en utilisant la langue première, l'arabe, comme langue support.
- Savoir prévenir et gérer un conflit entre apprenants, et entre enseignant et apprenant.
- Savoir évaluer les connaissances et les besoins des apprenants.
- Savoir suivre et conseiller les apprenants dans l'organisation du travail personnel.
- Savoir communiquer avec l'équipe pédagogique dans l'optique d'un retour sur la progression des apprenants, d'une articulation des enseignements et des activités transversales et de l'élaboration de solutions aux problèmes d'apprentissage.

#### **Compétences transverses :**

- Respecter les horaires de travail.
- Rester dans la limite du mandat et du cadre défini.
- Savoir adapter les enseignements face aux imprévus, contraintes ou changements.
- Savoir s'adapter face à une situation inattendue c'est à dire se détacher d'une situation pour réagir objectivement sans excès d'affectivité ou de réactivité.
- Rester efficace et contenir ses émotions dans des situations décevantes et/ou hostiles, malgré les pressions et l'absence de résultats.
- Manifester de la solidarité, participer en tant que membre du groupe et y contribuer effectivement, même si le résultat n'est pas d'un intérêt direct pour soi.
- Exprimer clairement ses idées par écrit dans une forme correcte, vis-à-vis d'individus ou de groupes.
- Manifester de la solidarité, participer en tant que membre du groupe dans l'objectif de transmettre ses compétences et connaissances à l'équipe pédagogique, ouverture à l'interculturalité.
- Respecter et mettre en œuvre les visées humanitaires de Yalla ! Pour les Enfants dans sa pratique quotidienne.
- Montrer, par son comportement, le respect des documents établis dans le cadre de la politique de sauvegarde de l'enfance.

#### **Expériences :**

- Expérience dans le secteur de l'enseignement de l'anglais.
- Expérience professionnelle où l'usage de l'anglais s'est avéré indispensable et quotidien.
- Expérience avec un public d'enfants et/ou préadolescents.
- Expérience souhaitée dans l'animation d'activité et/ou enseignement aux populations vulnérables.
- Expérience souhaitée avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

### Qualifications :

- Niveau Baccalauréat obligatoire avec l'anglais pour langue de scolarisation.
- Ou diplôme universitaire ou technique avec l'anglais pour langue d'enseignement.
- Formation souhaitée dans le domaine de l'enseignement de l'anglais et/ou développement de l'enfant.
- Formation souhaitée sur les méthodes pédagogiques pour remédier aux difficultés d'apprentissage.

### *Annexe 2.3. : Fiche de poste professeur de mathématiques et sciences en anglais*

**FICHE DE POSTE :** Professeur de maths et sciences en anglais  
**Département/Programme :** Centre d'éducation informelle Yalla ! Pour les Enfants Aley, Liban  
**Date de mise à jour :** 13 juillet 2017

**Lieu de travail :** *Aley, Liban.*

**Sous la responsabilité hiérarchique directe :** *Directeur des Etudes.*

**Sous la responsabilité fonctionnelle directe :** Coordinateur/trice pédagogique.

**Mission générale du poste :** Assurer l'enseignement des maths et sciences en anglais aux apprenants des classes suivantes : 1A, 1B, G2.

**Responsabilité n°1 :** Assurer la préparation des contenus selon les objectifs fixés par Yalla ! *Pour les Enfants* et les recommandations méthodologiques de la coordinatrice pédagogique.

**Activités 1.1:** Elaborer des plans de cours hebdomadaires à partir du matériel disponible au centre éducatif.

**Responsabilité n°2 :** Assurer l'animation des cours selon les objectifs fixés par Yalla ! *Pour les Enfants* et les recommandations méthodologiques de la coordinatrice pédagogique.

**Activités 2.1:** Faciliter la transmission des savoirs aux apprenants avec la mise en œuvre du plan de cours.

**Activités 2.2:** Créer un environnement linguistique au sein de la classe afin de faciliter l'appropriation de l'anglais par les apprenants.

**Activités 2.3:** Créer un environnement d'apprentissage ludique et relaxé pour les apprenants.

**Responsabilité n°3 :** Evaluer les apprenants tout au long de l'année selon les objectifs fixés par Yalla ! *Pour les Enfants* et les recommandations méthodologiques de la coordinatrice pédagogique.

**Activités 3.1:** Préparer un plan d'évaluation formel et informel (évaluation lors de laquelle les apprenants ne savent pas qu'ils sont évalués et les résultats ne sont utilisés que par l'enseignant pour réajuster son plan de cours et ses objectifs, et dans une optique de coordination pédagogique).

**Activités 3.2:** Réaliser l'évaluation des apprenants dans un environnement détendu et, dans le cadre des évaluations formelles, après préparation des apprenants.

**Activités 3.3:** Compiler, Analyser et Communiquer les résultats aux acteurs concernés.

**Responsabilité n°4 :** Participer à la coordination pédagogique (objectifs, curriculum, animation des cours).

**Activités 4.1:** Participer à l'articulation des enseignements entre matières et l'élaboration des activités transversales avant l'entrée des apprenants au centre éducatif.

**Activités 4.2 :** Participer à des réunions hebdomadaires de l'équipe pédagogique pour un échange des observations en cours sur les problèmes rencontrés, la progression des apprenants, les réajustements à envisager, l'articulation des contenus et la coordination des activités transversales.

Les responsabilités et les activités du Professeur de maths et sciences en anglais décrites dans ce descriptif de poste ne sont pas exhaustives et peuvent évoluer selon les besoins du projet.

### Compétences techniques :

- Savoir préparer les cours et établir la progression pédagogique.

- Savoir mettre en œuvre des techniques pédagogiques relatives à l'enseignement de l'anglais langue seconde et de l'enseignement des maths et sciences.
- Savoir animer un groupe d'apprenants dans la langue seconde, l'anglais, en utilisant la langue première, l'arabe, comme langue support.
- Savoir prévenir et gérer un conflit entre apprenants, et entre enseignant et apprenant.
- Savoir évaluer les connaissances et les besoins des apprenants.
- Savoir suivre et conseiller les apprenants dans l'organisation du travail personnel.
- Savoir communiquer avec l'équipe pédagogique dans l'optique d'un retour sur la progression des apprenants, d'une articulation des enseignements et des activités transversales et de l'élaboration de solutions aux problèmes d'apprentissage.

#### **Compétences transverses :**

- Respecter les horaires de travail.
- Rester dans la limite du mandat et du cadre défini.
- Savoir adapter les enseignements face aux imprévus, contraintes ou changements.
- Savoir s'adapter face à une situation inattendue c'est à dire se détacher d'une situation pour réagir objectivement sans excès d'affectivité ou de réactivité.
- Rester efficace et contenir ses émotions dans des situations décevantes et/ou hostiles, malgré les pressions et l'absence de résultats.
- Exprimer clairement ses idées par écrit dans une forme correcte, vis-à-vis d'individus ou de groupes.
- Manifester de la solidarité, participer en tant que membre du groupe dans l'objectif de transmettre ses compétences et connaissances à l'équipe pédagogique, ouverture à l'interculturalité.
- Respecter et mettre en œuvre les visées humanitaires de Yalla ! Pour les Enfants dans sa pratique quotidienne.
- Montrer, par son comportement, le respect des documents établis dans le cadre de la politique de sauvegarde de l'enfance.

#### **Expériences :**

- Expérience dans le secteur de l'enseignement des maths et des sciences et / ou de l'anglais.
- Expérience professionnelle où l'usage de l'anglais s'est avéré indispensable et quotidien.
- Expérience avec un public d'enfants et/ou préadolescents.
- Expérience souhaitée dans l'animation d'activité et/ou enseignement aux populations vulnérables.
- Expérience souhaitée avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

#### **Qualifications :**

- Niveau Baccalauréat obligatoire avec l'anglais pour langue de scolarisation.
- Ou diplôme universitaire ou technique avec l'anglais pour langue d'enseignement.
- Formation souhaitée dans le domaine de l'enseignement des maths et des sciences et/ou de l'anglais et/ou développement de l'enfant.
- Formation souhaitée sur les méthodes pédagogiques pour remédier aux difficultés d'apprentissage.

### *Annexe 2.4. : Fiche de poste professeur de français*

**FICHE DE POSTE :** Professeur de français

**Département/Programme :** Centre d'éducation informelle Yalla ! Pour les Enfants Aley, Liban

**Date de mise à jour :** 13 juillet 2017

**Lieu de travail :** Aley, Liban.

**Sous la responsabilité hiérarchique directe :** Directeur des Etudes.

**Sous la responsabilité fonctionnelle directe :** Coordinateur/trice pédagogique.

**Mission générale du poste :** Assurer l'enseignement du français aux apprenants des classes suivantes : 1A, 1B, G2.

**Responsabilité n°1 :** Assurer la préparation des contenus selon les objectifs fixés par Yalla ! *Pour les Enfants* et les recommandations méthodologiques de la coordinatrice pédagogique.

**Activités 1.1:** Elaborer des plans de cours hebdomadaires à partir du matériel disponible au centre éducatif.

**Responsabilité n°2 :** Assurer l'animation des cours selon les objectifs fixés par Yalla ! *Pour les Enfants* et les recommandations méthodologiques de la coordinatrice pédagogique.

**Activités 2.1:** Faciliter la transmission des savoirs aux apprenants avec la mise en œuvre du plan de cours.

**Activités 2.2:** Créer un environnement linguistique au sein de la classe afin de faciliter l'appropriation du français par les apprenants.

**Activités 2.3:** Créer un environnement d'apprentissage ludique et relaxé pour les apprenants.

**Responsabilité n°3 :** Evaluer les apprenants tout au long de l'année selon les objectifs fixés par Yalla ! *Pour les Enfants* et les recommandations méthodologiques de la coordinatrice pédagogique.

**Activités 3.1:** Préparer un plan d'évaluation formel et informel (évaluation lors de laquelle les apprenants ne savent pas qu'ils sont évalués et les résultats ne sont utilisés que par l'enseignant pour réajuster son plan de cours et ses objectifs, et dans une optique de coordination pédagogique).

**Activités 3.2:** Réaliser l'évaluation des apprenants dans un environnement détendu et, dans le cadre des évaluations formelles, après préparation des apprenants.

**Activités 3.3:** Compiler, Analyser et Communiquer les résultats aux acteurs concernés.

**Responsabilité n°4 :** Participer à la coordination pédagogique (objectifs, curriculum, animation des cours).

**Activités 4.1:** Participer à l'articulation des enseignements entre matières et l'élaboration des activités transversales avant l'entrée des apprenants au centre éducatif.

**Activités 4.2 :** Participer à des réunions hebdomadaires de l'équipe pédagogique pour un échange des observations en cours sur les problèmes rencontrés, la progression des apprenants, les réajustements à envisager, l'articulation des contenus et la coordination des activités transversales.

Les responsabilités et les activités du Professeur de français décrites dans ce descriptif de poste ne sont pas exhaustives et peuvent évoluer selon les besoins du projet.

#### **Compétences techniques :**

- Savoir préparer les cours et établir la progression pédagogique.
- Savoir mettre en œuvre des techniques pédagogiques relatives à l'enseignement du français langue seconde.
- Savoir animer un groupe d'apprenants dans la langue seconde, le français, en utilisant la langue première, l'arabe, comme langue support.
- Savoir prévenir et gérer un conflit entre apprenants, et entre enseignant et apprenant.
- Savoir évaluer les connaissances et les besoins des apprenants.
- Savoir suivre et conseiller les apprenants dans l'organisation du travail personnel.
- Savoir communiquer avec l'équipe pédagogique dans l'optique d'un retour sur la progression des apprenants, d'une articulation des enseignements et des activités transversales et de l'élaboration de solutions aux problèmes d'apprentissage.

#### **Compétences transverses :**

- Respecter les horaires de travail.
- Rester dans la limite du mandat et du cadre défini.
- Savoir adapter les enseignements face aux imprévus, contraintes ou changements.
- Savoir s'adapter face à une situation inattendue c'est à dire se détacher d'une situation pour réagir objectivement sans excès d'affectivité ou de réactivité.
- Rester efficace et contenir ses émotions dans des situations décevantes et/ou hostiles, malgré les pressions et l'absence de résultats.
- Exprimer clairement ses idées par écrit dans une forme correcte, vis-à-vis d'individus ou de groupes.

- Manifester de la solidarité, participer en tant que membre du groupe dans l'objectif de transmettre ses compétences et connaissances à l'équipe pédagogique, ouverture à l'interculturalité.
- Respecter et mettre en œuvre les visées humanitaires de Yalla ! Pour les Enfants dans sa pratique quotidienne.
- Montrer, par son comportement, le respect des documents établis dans le cadre de la politique de sauvegarde de l'enfance.

**Expériences :**

- Expérience dans le secteur de l'enseignement du français.
- Expérience professionnelle où l'usage de l'anglais s'est avéré indispensable et quotidien.
- Expérience avec un public d'enfants et/ou préadolescents.
- Expérience souhaitée dans l'animation d'activité et/ou enseignement aux populations vulnérables.
- Expérience souhaitée avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

**Qualifications :**

- Niveau Baccalauréat obligatoire avec le français pour langue de scolarisation.
- Ou diplôme universitaire ou technique avec le français pour langue d'enseignement.
- Formation souhaitée dans le domaine de l'enseignement du français et/ou développement de l'enfant.
- Formation souhaitée sur les méthodes pédagogiques pour remédier aux difficultés d'apprentissage.

*Annexe 2.5. : Fiche de poste d'assistant en classe de et en langue*

**FICHE DE POSTE :** Assistant de classe  
**Département/Programme :** Centre d'éducation informelle Yalla ! Pour les Enfants Aley, Liban  
**Date de mise à jour :** 13 juillet 2017

**Lieu de travail :** *Aley, Liban.*

**Sous la responsabilité hiérarchique directe :** *Directeur des Etudes.*

**Sous la responsabilité fonctionnelle directe :** *Enseignant.*

**Mission générale du poste :** Assurer l'assistance en classe des enseignants d'anglais ou maths et sciences en anglais ou français ou maternelle.

**Responsabilité n°1 :** Assister l'enseignant dans l'animation de son cours.

**Activités 1.1:** Prendre connaissance du plan de cours avant l'entrée en classe.

**Activités 1.2:** Soutenir l'enseignant en cours en apportant un soutien individualisé aux apprenants en difficulté pour la réalisation des activités et exercices en classe.

**Activités 1.3 :** Soutenir l'enseignant dans la gestion de classe en prévenant et en résolvant les conflits entre apprenants et en accompagnant individuellement les apprenants ayant un souci de comportement en classe.

**Activités 1.4:** Créer un environnement linguistique au sein de la classe afin de faciliter l'appropriation de la langue cible par les apprenants [dans le cas des assistants en classe de langue].

**Responsabilité n°2 :** Participer à la coordination pédagogique (objectifs, curriculum, animation des cours).

**Activités 2.1:** Participer à des réunions hebdomadaires de l'équipe pédagogique pour un échange des observations en cours sur les problèmes rencontrés, la progression des apprenants, les réajustements à envisager, l'articulation des contenus et la coordination des activités transversales.

Les responsabilités et les activités de l'Assistant de classe décrites dans ce descriptif de poste ne sont pas exhaustives et peuvent évoluer selon les besoins du projet.

**Compétences techniques :**

- Savoir mettre en œuvre des techniques pédagogiques relatives à l'enseignement d'une langue première ou d'une langue seconde ou des maths et sciences.
- Savoir participer à l'animation d'un groupe d'apprenants dans une langue seconde, l'anglais ou le français, en utilisant la langue première, l'arabe, comme langue support [dans le cas des assistants en classe de langue].
- Savoir prévenir et gérer un conflit entre apprenants, et entre enseignant et apprenant.
- Savoir évaluer les besoins des apprenants en termes de soutien individualisé en classe, pour remédier à des troubles de l'apprentissage et/ou du comportement.
- Savoir suivre et conseiller les apprenants dans l'organisation du travail personnel.
- Savoir communiquer avec l'équipe pédagogique dans l'optique d'un retour sur la progression des apprenants et de l'élaboration de solutions aux problèmes d'apprentissage.

#### **Compétences transverses :**

- Respecter les horaires de travail.
- Rester dans la limite du mandat et du cadre défini.
- Savoir s'adapter face à une situation inattendue c'est à dire se détacher d'une situation pour réagir objectivement sans excès d'affectivité ou de réactivité.
- Rester efficace et contenir ses émotions dans des situations décevantes et/ou hostiles, malgré les pressions et l'absence de résultats.
- Exprimer clairement ses idées par écrit dans une forme correcte, vis-à-vis d'individus ou de groupes.
- Manifester de la solidarité, participer en tant que membre du groupe dans l'objectif de transmettre ses compétences et connaissances à l'équipe pédagogique, ouverture à l'interculturalité.
- Respecter et mettre en œuvre les visées humanitaires de Yalla ! Pour les Enfants dans sa pratique quotidienne.
- Montrer, par son comportement, le respect des documents établis dans le cadre de la politique de sauvegarde de l'enfance.

#### **Expériences :**

- Expérience souhaitée dans le secteur de l'enseignement, et/ou avec un public d'enfants et/ou préadolescents, et/ou l'animation d'activités destinées aux populations vulnérables.
- Expérience souhaitée avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage.
- Expérience professionnelle où l'usage de l'anglais/du français s'est avéré indispensable et quotidien [dans le cas des assistants en classe de langue].

#### **Qualifications :**

- Niveau Baccalauréat obligatoire.
- Formation souhaitée dans le domaine de l'enseignement et/ou développement de l'enfant et/ou sur les méthodes pédagogiques pour remédier aux difficultés d'apprentissage.

### *Annexe 2.6. : Fiche de poste de coordinateur/trice pédagogique*

**FICHE DE POSTE :** Coordinateur/trice pédagogique  
**Département/Programme :** Centre d'éducation informelle Yalla ! Pour les Enfants Aley, Liban  
**Date de mise à jour :** 13 juillet 2017

**Lieu de travail :** *Aley, Liban.*

**Sous la responsabilité hiérarchique directe :** *Directeur des Etudes.*

**Sous la responsabilité fonctionnelle directe :** *Directeur/trice des études, Coordinateur/trice de terrain.*

**Mission générale du poste :** *Assurer la coordination pédagogique de l'équipe enseignante*

**Responsabilité n°1 :** *Faciliter l'appropriation par les enseignants du curriculum proposé par Yalla ! pour les enfants.*

**Activités 1.1:** Analyser le curriculum (objectifs, programmes par matière et leur articulation entre elles, activités transversales, outils pédagogiques, processus d'évaluation et méthodologie).

**Activités 1.2:** Identifier les besoins des enseignants en formation au regard de sa propre expertise et des observations réalisées durant les années précédentes.

**Activités 1.2:** Faciliter la prise en main du curriculum par les enseignants à travers une formation.

**Responsabilité n°2 :** Soutenir les enseignants dans l'ensemble des tâches qui leur sont attribuées selon le curriculum propose par *Yalla ! pour les enfants*.

**Activités 2.1:** Appuyer les enseignants individuellement sous la forme de conseils et d'aide à l'élaboration des plans de cours, à la création d'outils pédagogiques, et à la mise en œuvre au sein de la classe.

**Activités 2.2 :** Soutenir la mise en place du processus d'évaluations formelle et informelle des apprenants en accompagnant les enseignants dans la création des outils d'évaluation, et en les guidant dans leur mise en oeuvre et dans l'analyse des résultats selon les objectifs fixés par *Yalla ! pour les enfants*.

**Responsabilité n°3 :** Faciliter la mise en œuvre des activités transversales et de l'articulation des matières entre elles selon le curriculum proposé par *Yalla ! pour les enfants*.

**Activités 3.1:** Communiquer de manière pédagogique aux enseignants les objectifs et moyens d'articulation entre matières.

**Activités 3.2:** Communiquer de manière pédagogique aux enseignants les objectifs et moyens de mise en œuvre des activités transversales, et établir une distribution claire des rôles de chacun des enseignants dans leur réalisation.

**Activités 3.3:** Coordonner le suivi des articulations entre matières en facilitant la communication et la collaboration entre enseignants.

**Activités 3.4:** Coordonner la mise en œuvre et le suivi des activités transversales.

**Responsabilité n°4 :** Evaluer l'équipe enseignante selon les critères de compétences et la méthodologie proposés par *Yalla ! pour les enfants*.

**Activités 4.1:** Rédiger un rapport régulier sur l'activité des enseignants et la coordination pédagogique en et hors classe afin d'identifier les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, les solutions apportées, les progrès effectués et les besoins de formation éventuels.

**Activités 4.2:** Assurer le suivi des formations suivies par les enseignants (mises en place par le/la coordinateur/trice lui/elle-même ou hors du contexte de *Yalla ! pour les enfants*) en identifiant les compétences apportées par la formation et en facilitant leur mise en œuvre effective par les enseignants.

Les responsabilités et les activités du/de la Coordinateur/trice pédagogique décrites dans ce descriptif de poste ne sont pas exhaustives et peuvent évoluer selon les besoins du projet.

#### **Compétences techniques :**

- Savoir former de manière pédagogique une équipe enseignante sur la prise en main d'un curriculum, la préparation des cours, leur mise en œuvre et l'évaluation.
- Savoir mettre en œuvre et communiquer sur les techniques pédagogiques relatives à l'enseignement des langues secondes et à la gestion de classe.
- Savoir faciliter la communication et la collaboration au sein d'un groupe d'enseignants dans un esprit d'équipe et de solidarité.
- Savoir identifier les besoins de formation des enseignants et proposer des solutions.
- Savoir mettre en œuvre un processus d'évaluation des apprenants.
- Savoir suivre et conseiller individuellement les enseignants dans l'organisation de leur travail.

#### **Compétences transverses :**

- Respecter les horaires de travail.
- Rester dans la limite du mandat et du cadre défini.
- Savoir adapter son travail face aux imprévus, contraintes ou changements.
- Savoir s'adapter face à une situation inattendue c'est à dire se détacher d'une situation pour réagir objectivement sans excès d'affectivité ou de réactivité.

- Rester efficace et contenir ses émotions dans des situations décevantes et/ou hostiles, malgré les pressions et l'absence de résultats.
- Exprimer clairement ses idées par écrit dans une forme correcte, vis-à-vis d'individus ou de groupes.
- Manifester de la solidarité, participer en tant que membre du groupe dans l'objectif de transmettre ses compétences et connaissances à l'équipe pédagogique, ouverture à l'interculturalité.
- Respecter et mettre en œuvre les visées humanitaires de Yalla ! Pour les Enfants dans sa pratique quotidienne.
- Montrer, par son comportement, le respect des documents établis dans le cadre de la politique de sauvegarde de l'enfance.

#### **Expériences :**

- Expérience (5 ans minimum) dans le secteur de l'enseignement, et particulièrement dans le secteur de l'enseignement des langues.
- Expérience professionnelle en formation d'enseignants.
- Expérience avec un public d'enfants et/ou préadolescents.
- Expérience souhaitée dans l'animation d'activité et/ou enseignement et/ou coordination pédagogique destinés aux populations vulnérables.
- Expérience souhaitée avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

#### **Qualifications :**

- Diplôme universitaire ou formation similaire en ingénierie pédagogique et de formation.
- Formation souhaitée dans le domaine de l'enseignement des langues, et/ou développement de l'enfant.
- Formation souhaitée sur les méthodes pédagogiques pour remédier aux difficultés d'apprentissage.

## **Résumé :**

Le Liban accueille plus d'1,5 million de réfugiés syriens et le défi est d'intégrer les enfants en âge d'être scolarisés dans le système éducatif libanais. Les apprenants doivent pour cela à la fois s'habituer à l'environnement scolaire et développer des compétences nécessaires à l'entrée dans un système éducatif bilingue – en arabe et en anglais ou français. Dans cet objectif existent des programmes passerelle d'éducation non-formelle et proposés par des ONG locales et internationales.

A travers l'étude de l'ONG française Yalla ! pour les enfants, ce mémoire tente une réponse à la question suivante : que proposer aux apprenants pour leur permettre de s'intégrer dans le contexte éducatif libanais, répondre à leurs besoins psychosociaux et créer un environnement d'apprentissage cohérent et ludique ?

Si la réponse présentée ici se veut spécifique à Yalla ! pour les enfants, elle est une suggestion de lecture opérationnelle des cadres locaux internationaux en matière d'éducation d'urgence destinée aux réfugiés. Afin de répondre aux besoins évalués sur le terrain, elle propose de décroiser les matières et langues – maternelle et étrangères – et de créer un environnement ludique et sûr pour les apprenants comme pour les enseignants

## **Mots-clés :**

éducation d'urgence ; Liban ; réfugiés ; curriculum ; langues étrangères ; éducation non-formelle ; audit ; pédagogie.