

**UNIVERSITE IBNOU KHALDOUN – TIARET-  
FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET DES SCIENCES SOCIALES  
DEPARTEMENT DE LANGUES ET LITTERATURES**

**ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS  
POLE OUEST  
ANTENNE DE TIARET**

**Mémoire de Magistère  
*Option : DIDACTIQUE***

***Sujet :***

**EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE LANGUE  
ET ATTITUDES DES APPRENANTS  
(Cas de la 4<sup>ème</sup> Année moyenne)**

Présenté par : Melle BELGHAITAR Imene

Dirigé par : Mme BENAMAR Aïcha

**Membres du jury :**

Président : Mr CHAALAL Ahmed	Maître de conférences	Université de Mostaganem
Rapporteur : M <sup>me</sup> BENAMAR Aïcha	Maître de recherche	Université d'Oran
Examineur : M <sup>me</sup> BENJALID Faouzia	Maître de conférences	Université d'Oran
Examineur : M <sup>r</sup> ABOURA Abdelmajid	Chargé de cours	Université de Tiaret
Examineur : Mr BENRAMDANE Farid	Chargé de cours	Université de Mostaganem

**Année universitaire 2006-2007**

# Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de recherche:  
Madame BENAMAR Aïcha pour ses conseils et remarques pertinentes qui se  
sont révélés indispensables pour la réalisation de ce mémoire.

Mes remerciements pour les membres du jury qui ont accepté d'examiner et  
d'évaluer mon travail.

Je remercie également tous les professeurs du département de français:  
GUIDOUM Mohamed, BELARBI Belkacem, MOUSTFAOUI Ahmed,  
BOUACHA AbdelRahman, pour leur disponibilité et leurs précieux conseils.

Et enfin, Monsieur SiAbdelhadi, pour son assistance au niveau  
méthodologique ;

# ***TABLE DES MATIERES***

Introduction	01
<b><i>CHAPITRE 1 : Le cadre conceptuel</i></b>	
1- Le domaine de la didactique	06
1.1- La définition du concept de « Didactique »	
1.2- Didactique des langues étrangères	11
1.3- Statut et objectifs de la langue française en Algérie	12
1.4- Structuration du programme du français au collège	13
2- Méthodologies d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères	15
2.1- La méthode behavioriste	16
2.2- L'approche communicative	17
2.3- Le modèle de Krashen	21
2.4- La compétence de communication	23
3. Représentations sociales et attitudes	
3.1. Définitions	
3.2. Fonctions des représentations et attitudes	25
3.3- Définitions du concept « genre »	28
3.4- Enjeux de la participation orale	34
<b><i>CHAPITRE 2 : Cadre méthodologique de la recherche</i></b>	
1- L'échantillon	38
2- Recueil de données	40
3- Description de l'outil de recherche	44
<b><i>CHAPITRE 3 : Analyse des résultats</i></b>	
1- Les attitudes des apprenants	48
1.1- Analyse de la première partie du questionnaire	
1.2-Analyse de la deuxième partie du questionnaire	51
2- Interprétation des résultats	64
3- Commentaire des résultats	70
<b>Conclusion</b>	72
<b>Bibliographie</b>	77
<b>Annexes</b>	



**Deuxième partie :**

**Cinq items concernant l'axe de « genre »**

**A l'Item n°1: « Je m'intéresse au français surtout pour avoir une bonne note au B.E.M »**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre									
Pourcentage									

**B- Analyse de l'item n°2 : « Le français est une langue parlée surtout par les filles. »**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre									
Pourcentage									

**C- Analyse de l'Item n°3: « Les garçons ne s'expriment pas en classe surtout devant les filles. »**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre									
Pourcentage									

**D- Analyse de l'Item n°4: « Les filles préfèrent parler en français surtout entre elles. »**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre									
Pourcentage									

**E- Analyse de l'Item n°5: « Les garçons ne s'expriment pas oralement en classe de peur que leurs camarades du même sexe ne les ridiculisent. »**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre									
Pourcentage									

## 1.2. Cinq items concernant l'axe « enjeux » :

**A- Analyse de l'Item n°1: « Je m'intéresse au français surtout pour avoir une bonne note au B.E.M »**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre									
Pourcentage									

**B- Analyse de l'Item n°2 : « J'étudie le français pour connaître la culture française. »**

**Résultats :**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre									
Pourcentage									

**C- Analyse de l'Item n°3: « J'étudie le français pour apprendre à communiquer. »**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre									
Pourcentage									

**D- Analyse de l'Item n°4 : « J'étudie le français pour m'instruire dans différents domaines. »**

**Résultats :**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre									
Pourcentage									

**E- Analyse de l'Item n°5 : « Je m'exprime oralement et le plus souvent pour améliorer mon expression. »**

**Résultats :**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre									
Pourcentage									



**Tableau récapitulatif : concernant l'axe de « genre »**

Items	Garçons				Filles			
	1	2	3	4	1	2	3	4
A								
B								
C								
D								
E								

**Tableau récapitulatif concernant l'axe de « enjeux » :**

Items	Garçons				Filles			
	1	2	3	4	1	2	3	4
A								
B								
C								
D								
E								

## **Introduction**

Une problématique de recherche et son intérêt, dans le cadre de l'enseignement de la langue française, réside d'une manière générale, dans la description et l'explication de phénomènes constatés au cours de l'exercice de la fonction : Dans notre cas, il s'agira des difficultés de l'expression orale en classe de français langue étrangère chez les apprenants.

Nous avons choisi d'étudier le cas du collège de Djamel Eddine El Afghani à Oued Lili, un village situé à 30 Kms du chef lieu de la wilaya de Tiaret.

Nous avons opté pour cette problématique non pas pour maîtriser uniquement le phénomène mais surtout pour maîtriser davantage notre propre action ; sans évidemment, prétendre résoudre ce problème qui dépasse le cadre de notre travail.

Enseignante, depuis quelques années, nous ne pouvons nous engager que sur la voie d'une recherche dont la perspective ne serait que didactique et pédagogique étant donné que cette prospection pourrait nous permettre de connaître les attitudes qui font obstacles à une progression dans l'acquisition de la langue française par les apprenants, et cela par le biais de l'expression orale.

Notre démarche consiste à collecter les informations sur ce phénomène et cela afin de prendre des décisions nécessaires pour maîtriser davantage notre action pédagogique et d'essayer de proposer une réflexion pour une éventuelle transformation d'une pratique d'enseignement qui, certainement, est à parfaire.

Aujourd'hui, la didactique des langues s'est orientée davantage vers les contenus et les différentes stratégies d'apprentissage, prenant appui sur quelques éléments théoriques et méthodologiques. La recherche en didactique s'est intéressée, de plus en plus aux apprenants ; de nombreux travaux ont été consacrés aux stratégies d'apprentissages des élèves, leurs attitudes et leurs représentations.

Etant donné que notre problématique a pour objectif de comprendre pour quelles raisons les apprenants hésitent à prendre la parole en classe, même les meilleurs d'entre eux, notre étude s'est orientée vers l'exploitation des attitudes des apprenants en situation de communication.

La définition du concept d'« attitudes » ou "représentations" se situe, dans une perspective de description de conceptions que les apprenants élaborent à propos de leur

participation orale en classe de langue, en particulier, et de leurs pratiques linguistiques en général.

Que faut-il entendre par attitude ?

Nous admettons avec *Moscovici*<sup>1</sup>, qui fut le premier à entreprendre une étude systématique sur les représentations, qu'il s'agit "... *d'une organisation psychologique, une modalité de connaissance particulière*».

Nous pouvons concevoir les représentations, ainsi, comme des comportements qui se manifestent dans une situation déterminée. Dans ce sens, nous pouvons formuler l'hypothèse que l'enseignement du français langue étrangère puisse prendre en compte la dimension psychologique de l'apprentissage afin de déterminer les stratégies d'apprentissage les plus récurrentes.

Définissant les représentations sociales, *D.Jodelet*<sup>2</sup> affirme que :

« *C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social (...)* Les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et l'élaboration psychologique et sociale de cette réalité »...

Cela nous a amené à étudier les représentations des apprenants dans le cadre des pratiques linguistiques en situation de classe.

Le but de notre recherche est de comprendre pourquoi les apprenants ne prennent-ils pas la parole en classe de langue et particulièrement durant la séance de l'expression orale. Nous cherchons, alors, quelles sont les raisons pour lesquelles certains d'entre eux hésitent à prendre la parole en classe en dépit de leur niveau de langue appréciable, surtout à l'écrit.

Notre recherche vise à explorer les attitudes des apprenants par rapport à notre question et cela, dans le discours même des apprenants, d'en retracer l'élaboration dans l'interaction verbale et dans leurs réponses recueillies dans le questionnaire.

---

<sup>1</sup>- Moscovici, « *Social representations* » Cambridge University Press.

<sup>2</sup>- D. Jodelet, (1989), « *Les représentations sociales* », Paris, PUF, 1991.

D'une manière générale, notre recherche a pour but de connaître les profils linguistiques des apprenants, à un niveau scolaire donné, grâce à leurs attitudes face à l'expression orale.

Sur le plan méthodologique, un enseignant pourrait être informé, à partir des résultats de ce travail, sur des éléments importants qu'il doit prendre en compte dans sa pratique.

Une question principale guidera notre recherche, nous essayerons de voir quelles sont les attitudes communes à la majorité des apprenants concernant l'expression orale? Et quels sont les facteurs qui ont construit ce type d'attitudes ?

Nous essayons de valider deux hypothèses qui nous ont paru pertinentes à travers nos premières intuitions, le rôle du genre et des enjeux de la discipline.

D'autres facteurs pourraient avoir des influences sur les attitudes des apprenants mais pour des raisons d'ordre méthodologique, nous avons opté uniquement pour ces deux hypothèses.

Ce travail, donc s'inscrit sur la voie d'une recherche et d'une connaissance d'une problématique et sa cause qui permettra de révéler les fausses représentations à propos de l'apprentissage de la langue française par son aspect oral.

Notre recherche s'articule autour de trois chapitres. Le premier est consacré aux aspects théoriques, le second présente le cadre méthodologique et le troisième chapitre porte sur la présentation et l'analyse des résultats.

***Chapitre 1***  
***Le cadre conceptuel***

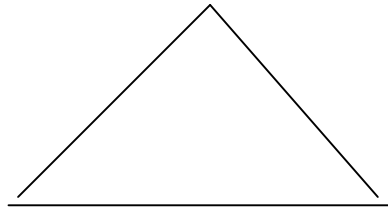
## **1- Le domaine de la didactique :**

Dans ce chapitre, nous précisons les aspects théoriques relatifs à notre problématique. Nous examinons, alors, le concept de didactique pour notre description en rappelant quelques données qui ont structuré le domaine sans prétendre à l'exhaustivité. Les champs de didactique des langues (D.D.L.) et celui du F.L.E. s'inscriront dans la discipline générale puisqu'ils représentent deux sous-ensembles du champ principal, alors, nous proposons une définition du concept de didactique des langues étrangères. En outre, nous essayons de préciser le statut de la langue française selon les orientations officielles. En effet, il s'agit pour nous d'exposer les buts de l'enseignement du français au collège avec la structuration du programme et le cadre méthodologique préconisé. Nous nous intéressons également aux différentes méthodologies d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères et aux composantes de la compétence de communication. Nous, définissons enfin, les concepts opératoires de « représentations sociales et attitudes » et celui de « genre ».

### **1.1 - La définition du concept de « Didactique »:**

Le mot didactique vient du mot grec « didaskien » qui veut dire enseigner. La didactique place les savoirs à acquérir au cœur de ses préoccupations. Elle s'intéresse à ce qui se passe entre l'enseignant, l'apprenant et les savoirs : le triangle didactique.

Savoir



Enseignant

apprenant

La didactique comporte deux volets, l'un théorique et l'autre pratique, les deux volets s'alimentant mutuellement :

a-Sur le plan théorique, le didacticien identifie, définit et élabore les principaux concepts, les modèles et méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Il transpose les savoirs savants en contenus à enseigner.

b-Sur le plan pratique, le didacticien planifie des unités d'enseignement/apprentissage à partir des programmes d'études, conçoit des stratégies d'enseignement, développe du matériel didactique et des méthodes d'évaluation.

Depuis les années 1980, la didactique est devenue une science autonome s'inspirant à la fois de la psychologie, de l'épistémologie, de la recherche pédagogique et, plus récemment, des sciences cognitives.

La didactique s'intéresse prioritairement à la façon d'apprendre des apprenants et leurs interactions avec les contenus disciplinaires et les stratégies de l'enseignant.

La didactique se situe donc au carrefour des trois domaines que sont:

- le domaine disciplinaire (programmes, contenus, objectifs) ;
- le domaine psychologique;
- le domaine pédagogique.

Elle fait appel à chacun de ces domaines au besoin pour donner une signification et un sens aux tâches scolaires en fonction des obstacles qui se dressent sur le chemin de l'élaboration et de l'acquisition des connaissances et des compétences.

L'un des obstacles majeurs que la didactique a formellement identifié est constitué par les conceptions ou représentations qu'ont les apprenants.

Nous proposons la définition que lui donne Develay, M.,<sup>3</sup>: C'est « *une discipline scientifique qui a pour objet l'optimisation des apprentissages dans une situation*

---

<sup>3</sup> - DEVELAY, M., (1992) - De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, E.S.F.

*d'enseignement ou de formation. La didactique cherche donc essentiellement à traduire en actes les intentions pédagogiques. »*

Ainsi définie, la didactique présente deux grandes orientations : la didactique générale et la didactique spéciale.

Selon Develay, M. toujours « *la didactique générale se centre d'avantage sur l'étude du fonctionnement cognitif des apprenants (modes de raisonnement, styles cognitifs, épistémologie génétique...) et sur l'analyse des situations institutionnelles (études des interactions, styles d'enseignement, modes d'évaluation...). Tandis que la didactique spéciale s'attache plus précisément à l'étude des principaux concepts propres à une discipline, à l'évolution de ces concepts, à leur vulgarisation, à leur mode d'acquisition.. ».*

En fait, ces deux didactiques sont en complémentarité, l'une est au service de l'autre.

L'émergence de la nouvelle didactique marque le passage de la tradition et de l'empirisme à la rationalité et à l'expérimentation, signe du renouvellement de la fonction enseignante.

La didactique étudie les conditions dans lesquelles des sujets apprennent ou n'apprennent pas. A la différence de la pédagogie, la didactique accorde une grande importance au contenu des connaissances dont l'appropriation est visée, à l'épistémologie de la discipline enseignée, à la psychologie des processus de conceptualisation.

Sans remonter à des origines lointaines dans nos explications du concept de didactique, parce que ce n'est pas le propos le plus important dans notre travail, et sans se perdre dans le débat sur "la crise de croissance épistémologique"<sup>4</sup> et sur les discussions sur la scientificité et l'autonomie de la didactique, nous concevons plus simplement cette discipline comme étant « *l'étude des interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/ apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. Elle ne se contente plus de traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis, elle pose condition nécessaire la réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner. »*<sup>5</sup>

A côté des concepts pédagogiques bien connus des enseignants (par exemple : curriculum, motivation, objectif, transfert d'apprentissage...), sont apparus de nouvelles

---

<sup>4</sup> - Galisson R, (1976) " *Dictionnaire didactique des langues* ", Hachette F.

<sup>5</sup> - F. Raynal, (1997) « *pédagogie : Dictionnaire des concepts clés* », ESF. Paris.



notions issues de la recherche en didactique : théorie des situations, transposition didactique, gestion des processus, les styles cognitifs, schèmes d'action et connaissances implicites, champ conceptuel, etc...

Nous retiendrons deux concepts qui présentent une incontournable valeur heuristique et qui inspirent déjà de nouvelles stratégies d'enseignement. Nous les présenterons de façon succincte : il s'agira de la notion de « transposition didactique » et « les styles cognitifs ».

#### **A- La transposition didactique : (Chevallard, 1985)<sup>6</sup>**

Ce concept est né de la recherche en enseignement des mathématiques. La transposition didactique peut être comprise comme la transformation du savoir savant en savoir scolaire. Sans une telle transposition, les connaissances scientifiques risquent, en effet, de rester strictement inintelligibles.

Comment peut-on optimiser la transposition didactique ?

Les chercheurs (Chevallard, 1985, Develay (1992)) s'entendent généralement sur trois recommandations.

**a- Contextualisation.** Concurrément au travail sur les représentations, l'enseignant s'efforcera d'insérer les nouvelles connaissances dans un réseau de faits significatifs pour l'apprenant. Develay <sup>7</sup> évoque, en outre, les "pratiques sociales de référence" c'est-à-dire une prise en compte des valeurs socio-culturelles dans cet effort de contextualisation.

**b- Conceptualisation "opératoire".** Un modèle scientifique n'est jamais qu'une grille de lecture de la réalité. Il appartient à l'enseignant de déterminer le niveau de conceptualisation le plus adéquat en fonction des objectifs pédagogiques et du profil des apprenants.

**c- Rejet du "prêt-à-penser".** Une loi scientifique n'est ni un dogme, ni un secret que le savant arrache à la nature. Ce n'est qu'une hypothèse toujours provisoire, toujours révisable.

Aussi la didactique se préoccupe-t-elle des obstacles qui entravent l'acquisition des savoirs et rend compte des concepts non maîtrisés par les apprenants ; autrement dit, elle

---

<sup>6</sup> - CHEVALLARD, Y. (1985) -*La transposition didactique*, Grenoble, La pensée Sauvage.

<sup>7</sup> - DEVELAY, M., (1992) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, E.S.F.

étudie les conditions et les contraintes de la transposition didactique: " *l'activité qui consiste à transformer*" « *le savoir savant* » en « *savoir à enseigner* "»<sup>8</sup>

La transposition didactique est tout autre chose qu'une simple réduction régressive du savoir savant. Elle suppose, au contraire, une réorganisation originale et différenciée, une mise en perspective instrumentale, des connaissances en vue de leur réelle intégration et de leur mobilisation ultérieure.

### **B- Les styles cognitifs :**

Selon (Kolb, 1985)<sup>9</sup> , des individus différents présentent des réactions contrastées lorsqu'ils sont confrontés à un même problème scientifique ou domestique. C'est ce qu'il appelle « style cognitif ». Pour lui « *le style cognitif, c'est la manière préférentielle d'aborder et de résoudre un problème.* »

En effet, nous utilisons tous les styles cognitifs, mais chacun de nous présente un style dominant. Toutefois, nous ne pouvons pas hiérarchiser les styles cognitifs. Leur efficacité spécifique varie en fonction des circonstances et de la nature des problèmes. En conséquence, nous sommes tous différents mais complémentaires.

## **1.2-Didactique des langues étrangères:**

La didactique des langues, en général, a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et l'appropriation des langues en milieu non naturel, il faut le préciser. Pour rendre compte d'une situation enseignement/ apprentissage, la didactique utilise le concept de "conception" qui signifie "représentation" en Psychologie.

Elle s'intéresse davantage aux représentations des apprenants dans le domaine de la langue, et ce, dans une perspective de réflexion sur les rapports qu'entretiennent langue et différents discours sur la langue.

---

<sup>8</sup> - Champy P., (1994) " *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* ", Nathan, pp.1006-1007.

<sup>9</sup> - KOLB, D. (1985) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Plusieurs recherches, au cours des dernières années<sup>10</sup>, se sont intéressées à cette question parce que l'étude de représentations des apprenants est indispensable et pourrait être d'un très grand apport pour élucider les obstacles d'acquisition des savoirs et plus encore pour comprendre les stratégies d'apprentissage des apprenants. Dans les années 1960/1970, la plupart de ces recherches se sont constituées dans des perspectives sociologique et psychologique, entre autres, alors que dès les années 1980, de nombreux travaux ont été réalisés dans la perspective didactique avec comme visée la pratique de classe.

Toutes les disciplines scolaires ont leur didactique spécifique. Le français, en tant que discipline scolaire a la sienne. Si les enseignants de français se disent souvent rompus à la didactique du FLE<sup>11</sup>, de quelle didactique s'agit-il ?

Le concept de langue étrangère s'oppose à celui de langue maternelle ; ainsi la langue étrangère n'est généralement pas la langue de la première socialisation.

Donc le français est une langue étrangère pour tous ceux qui ne l'ont pas eu comme première langue maternelle et ils la ciblent comme objet d'enseignement.

Cependant, il faut remarquer qu'il existe un statut intermédiaire entre ces deux conceptions, qui quoiqu'il reste langue de nature étrangère le français se distingue des autres langues étrangères parlées, dans le même espace géographique, et ce, par ses valeurs statutaires ou sociales: c'est ce qu'on appelle: " français langue seconde. "

Dans ce cas, la langue a un rôle social plus important qu'ailleurs, dans le système éducatif, dans la société en général; ce qui lui a permis cette place privilégiée que lui attribue l'institution.

### **1.3- Statut et objectifs de la langue française en Algérie :**

C'est la politique linguistique adoptée par l'institution qui conditionne le développement du champ didactique. Elle oriente et organise tous les concepts pédagogiques. C'est à partir du statut qu'accorde une société à la langue que les méthodologies et les objectifs sont adoptés.

---

<sup>10</sup>- Qui constituent la base de son action méthodologique

<sup>11</sup>- Français Langue Etrangère

Les politiques linguistiques sont définies à partir de considérations historiques, idéologiques mais aujourd'hui ce qui est prépondérant se sont les enjeux économiques. La langue française en Algérie est définie selon les textes officiels : « *En fonction d'un choix fondamental, le français se définit dans son contenu et ses méthodes comme une langue vivante étrangère au même titre que les autres langues enseignées dans notre pays.* »<sup>12</sup>

Pour des raisons historiques et contextuelles, cette langue conserve encore une place privilégiée par rapport aux autres langues étrangères et cela nous le constatons dans le volume horaire qu'on accorde à son enseignement et aussi au coefficient élevé qu'on lui attribue aux examens. Les réformes de l'éducation, mises en œuvre, actuellement visent une revalorisation du statut des langues étrangères, en général et du français en particulier. En effet, l'enseignement du français commence désormais, au cycle primaire, dès la troisième année.

Les buts de l'enseignement du français<sup>13</sup> sont définis selon les orientations officielles, comme suit :

- Au plan culturel:

« *L'apprenant devrait maîtriser relativement les différentes manifestations du langage et l'accès à la littéralité dans la langue étrangère. L'apprentissage d'une lecture au second degré des messages culturels permet l'appréhension critique et autonome de ces codes culturels et contribue à l'épanouissement de sa personnalité.* »

- Au plan linguistique:

« *L'apprenant devrait utiliser le français dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture: accéder à une documentation en langue française. L'enseignement du français vise à la maîtrise d'un outil linguistique, un outil de communication.* »

- Au plan cognitif:

« *Développer l'aptitude à formaliser ou modéliser, à exercer sur les messages et les discours une activité d'analyse, d'interprétation pour construire du sens et saisir des problématiques de tous ordres.* »

En résumé, nous pouvons dire que l'enseignement du français aurait dispensé en douze ans des compétences à partir desquelles, l'apprenant en fin de parcours serait un

---

<sup>12</sup> - Programmes de français, 2001, M.E.N.

<sup>13</sup> - Orientations et objectifs de l'enseignement de FLE. 2001, M.E.N.

utilisateur autonome du français, outil qu'il utiliserait pour des besoins cognitifs, sociaux et communicatifs.

#### **1.4 - Structuration du programme du français au collège:**

Le programme s'articule autour de trois axes:

a- Argumenter: Orienter une action sur un destinataire par un discours pour influencer sur son comportement et ses représentations.

b- Exposer: assurer un apport d'information

c- Raconter: accéder à des formes de représentations du réel produites par un travail du discours sur la langue et par la langue.

Au niveau méthodologique, " le projet" sert d'unité de base qui permet de structurer un apprentissage. Il est composé d'une suite de séquences regroupant plusieurs activités (compréhension, lexique, syntaxe, production) qui s'étalent sur une période de quelques semaines. Toutefois, ces activités peuvent varier dans leur structure et leur durée selon l'organisation établie par chaque professeur.

Le projet didactique s'étend sur une période d'un trimestre. Autrement dit, trois séquences composeront un projet qui doit décrire en termes de compétences et de capacités le profil de sortie de l'élève au terme de cette période d'apprentissage.

Le projet didactique puise ses fondements théoriques dans les méthodologies de l'approche communicative. La séquence, en plus, de la structuration des apprentissages, permet de cibler les objectifs et les compétences.

Les différentes phases de la séquence sont les suivantes :

A- Une Phase de compréhension comprenant trois étapes : la première étape vise la compréhension globale d'un texte, la seconde porte sur la présentation d'un modèle discursif et la troisième a pour objet l'identification des caractéristiques du type de texte, de ses constituants et de leurs articulations.

B- Phase d'analyse:

Il s'agit d'une étude du vocabulaire, du lexique relatif au thème, du lexique relationnel, des points de langue, des indices d'énonciation. Tous ces constituants de l'objet- texte seront étudiés pour eux-mêmes, en contexte.

C- Phase d'expression- de production:

Il s'agit d'un réinvestissement des acquis et d'une rédaction d'un texte personnel.

D- Evaluation:

L'évaluation consiste ici à mesurer le taux de réinvestissement des contenus des langues étudiées.

E- Phase de rétroaction et d'élargissement portant en particulier sur les remédiation

Toute approche didactique suppose la définition de concepts<sup>14</sup> dont elle doit rendre compte dans une problématique donnée. Concernant notre travail, un terme est incontournable, c'est le concept de « méthodologie.»

## **2- Méthodologies d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères :**

Souvent la tendance est à la confusion des notions de « Méthode » et « Méthodologie ». *J.P.Cuq*<sup>15</sup> définit la notion de "méthodologie" : « comme un terme qui renvoie généralement à:

- Soit l'étude des méthodes et de leurs applications.

- Soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant d'origine diverse qui le sous-tendent. » Il considère que le terme méthode est utilisé dans deux acceptions différentes mais essentielles pour désigner:

- Soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (Le manuel scolaire).

- Soit la manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre: il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments<sup>16</sup> de la langue. Il n'existe pas de méthode qui soit mauvaise ou bonne dans l'absolu. Toutefois, c'est leur confrontation dans la pratique qui peut discerner les spécificités de chacune des méthodes ; c'est dans les circonstances de la classe qu'on peut mesurer l'intérêt au niveau pédagogique de l'intervention choisie.

Quelles sont les méthodes (et ou démarches) utilisées de nos jours dans les classes de français ?

### **2.1- La méthode behavioriste:**

---

<sup>15</sup>- Cuq J.P.,(2003) " *Cours de didactique du français L.E.S* ", PUG, 1ere édition, pp.222.-233.

<sup>16</sup>- Soutenus par un ensemble de principes théoriques.

Cette méthode, comme son nom l'indique, est née à partir des théories de la linguistique structurale et la psychologie behavioriste. La linguistique structurale préconisait un apprentissage systématique basé sur les répétitions mécaniques (exercices structuraux)<sup>17</sup> et le behaviorisme concevait l'apprentissage de la langue comme une activité qui relèverait du conditionnement.

Dans cette méthode, l'oral occupe une place plus importante que l'écrit. Ce qui est essentiel, c'est l'emploi systématique de la langue. Les apprenants sont soumis à des batteries d'exercices de répétitions de données linguistiques sans qu'il y ait une considération pour le sens. Tout le travail se fait sans explications formelles; en effet, la grammaire est implicite, elle est réduite à des automatismes syntaxiques que l'on acquiert inconsciemment. Pour les concepteurs de cette méthode, l'efficacité repose sur l'exposition systématique. C'est pourquoi tous les documents sont construits et n'ont rien d'authentiques : en fonction du niveau des apprenants, on fabrique des exercices, des phrases, contenant les structures à acquérir sans égard pour le contexte.

C'est à partir de cette base que la didactique a conçu les méthodes dites "audio-visuelles". Nous citerons une méthode appelée (SGAV), (méthode structuro- globale audio-visuelle)<sup>18</sup> qui a révolutionné les méthodes précédentes.<sup>19</sup>

Ces nouveaux principes annoncent, alors par les aspects que nous venons de citer, " les méthodes communicatives ". Malgré tous les défauts qu'elles présentaient, ces méthodes ont permis à une génération d'apprenants d'apprendre le français bien que les moyens pédagogiques n'étaient souvent pas disponibles.

En effet, les manuels adéquats n'existaient pas, l'enseignement était surtout basé sur la bonne volonté des enseignants qui n'avaient aucune formation pour mettre en œuvre les

---

<sup>17</sup>- Exercices qui visent à fixer les constructions interrogatives (ex.« Où t'a mis ton cahier?» pour « Où est ce que tu as mis ton cahier ? » « Où as-tu mis ton cahier ? ») Recherche pédagogiques n°47 p.15

Nous empruntons les conclusions de Genouvrier E. et Gruwer C. dans leurs études à propos des exercices structuraux qui ne constituent pas une technique pédagogique efficace pour l'enseignement de la langue. Ces exercices pour eux ne permettent pas de faire découvrir aux apprenants le fonctionnement de la langue, et de leur donner le pouvoir de parler et d'écrire de la façon qui convient à une situation donnée. La répétition sans réflexion ne peut créer aucun automatisme. Ils préconisent un statut linguistique à la langue orale et recommandent qu'on lui accorde autant d'attention qu'à la langue écrite.

<sup>18</sup> -la méthode SGAV s'est développée avec Rivenc P. et Renard R. autour de Guberina P. de Slovénie, cité par J.P Cuq, op. Cit. pp. 240-243.

<sup>19</sup> - en améliorant le contenu, en attribuant plus d'importance à la grammaire, en plaçant la réflexion de l'apprenant comme objectif pédagogique à la compréhension, c'est-à-dire, en accordant plus d'intérêt au sens et au contexte.

principes de ces méthodes. De plus, c'est grâce à ces démarches que la didactique a fait des progrès et a conçu la méthode (ou approche) communicative.

## **2.2- L'approche communicative:**

La fonction communicative de la langue, aujourd'hui dans nos classes, a supplanté toutes les autres fonctions du langage et elle domine toutes les autres méthodes.

La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale. En effet, la compétence de communication, prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologique et culturelles qui permettront son emploi approprié en situations de communication. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait donc connaître les règles d'emploi de cette langue (Quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.) ; l'objectif est d'arriver à une communication efficace.

Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication.

De plus, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l'on produit un énoncé rien ne garantit qu'il sera correctement interprété.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas, comme le croyaient les behavioristes et la méthode audio-orale, à créer des habitudes, des réflexes. Pour les psychologues cognitivistes, l'apprentissage est un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes. L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue



entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On doit utiliser, en classe, de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction.

Comme son nom l'indique, l'approche communicative a pour visée essentielle d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Comme toute approche, elle est née du croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de références.

Au plan politique, c'est l'élargissement de l'Europe qui a sans aucun doute, motivé les européens pour la conception d'un modèle urgent pour des besoins d'ordre linguistiques. L'ouverture des frontières, la libre circulation des personnes, les échanges commerciaux sont autant des raisons qui ont contraint le politique de concevoir une méthode urgente pour permettre aux adultes surtout, d'acquérir une ou plusieurs langues étrangères dans un temps donné.

Au plan théorique, le développement des théories linguistiques, psychologiques et didactiques ont rénové les approches et ont joué un rôle important dans l'orientation et la conception de la méthode communicative.

Par la suite, d'autres méthodes dites "mixtes" ont associé aux activités de communication, la réflexion sur la langue et aussi intégré à leurs pratiques des principes appropriés des méthodes antérieures.

Nous citerons, la méthode par "situation- problèmes": comme son nom l'indique, elle vise la compétence communicative dans une perspective de recherche de solutions à des problèmes que pourraient rencontrer les apprenants dans une activité langagière.

La communication est donc à la fois la fin et le moyen de l'apprentissage d'une langue étrangère.

### **2.3- Le modèle de Krashen <sup>20</sup>:**

On ne peut ignorer *Krashen* qui a tenté dans sa méthode dite "naturelle" de proposer des techniques pédagogiques qui ont pour principes de s'engager entièrement et exclusivement dans des activités communicatives et éviter toutes explications formelles ou

---

<sup>20</sup> -Krashen S D," *L'approche naturelle*", New- York, 1983, cité par H Besse "*Grammaires et didactique des langue*", LAL, 1991, pp.73-76.

correctives. Le postulat de cette méthode est le suivant: " *C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer*".

C'est en effet spontanément que l'apprenant communique et non en se brouillant dans des explications formelles de règles.

Le projet de *Krashen* vise à créer en classe de langue un contexte et des conditions qui se rapprochent de celles de l'acquisition d'une langue " naturelle ".

*Krashen* estime qu'il serait donc inutile de s'attarder sur les aspects formels de la langue. Cependant, il faut développer la compétence de communication par l'intermédiaire de l'imitation, l'interaction, la communication.

Selon lui, pour développer la compétence de communication, " *il est nécessaire que l'élève soit exposé à des activités signifiantes de compréhension...* ".

*Krashen*<sup>21</sup> préconise, premièrement que pour apprendre une langue étrangère, " *il est nécessaire et suffisant d'être placé dans un environnement linguistique riche et varié, sous la forme d'activités signifiantes d'écoute ou de lecture...* ".

C'est-à-dire, pour apprendre une langue étrangère, il n'est pas nécessaire de produire, (parler ou écrire), seules les activités de compréhension comptent. Il précise aussi qu'il est préférable de laisser les apprenants parler à volonté, autant qu'ils le désirent.

Deuxièmement, *Krashen* considère qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre la grammaire pour maîtriser la langue étrangère. Il suppose que les exercices de grammaire sont susceptibles d'empêcher les apprenants de communiquer d'une manière spontanée et authentique.

*Krashen* affirme encore que « *l'apprenant peut connaître une règle et ne pas savoir en faire un usage approprié. Ce qui est appris ne peut jamais être considéré comme véritablement acquis ; ne peut jamais conduire à une maîtrise spontanée, naturelle de la langue ...*  »

Il préconise, alors, des situations où l'apprenant est confronté à un environnement verbal étranger aussi riche et varié que possible mais peu construit.

L'approche acquisitionnelle est fondée sur l'idée que, tout apprenant est en mesure de s'approprier une langue étrangère autant qu'un natif a acquis sa langue de manière naturelle.

---

<sup>21</sup> -*Krashen*, op. Cit., pp.73-76.

C'est de cette hypothèse qu'a découlé l'approche communicative. La didactique et l'enseignement des langues ont été influencés par ces approches.

Mais sur le terrain, nous disposons actuellement des données sur les effets pratiques, d'un apprentissage scolaire de la langue étrangère, à visée communicative dont les références théoriques seraient issues de ces hypothèses. En effet, d'une manière générale, le niveau linguistique des apprenants est très faible et ceci par rapport aux objectifs déjà cités.

Personne ne peut remettre en question l'hypothèse que les compétences langagières se développent le plus dans une situation de communication naturelle; cependant, la classe ne peut que simuler cette situation et ne peut prétendre offrir toutes les conditions pour que la situation soit authentique.

#### **2.4. La compétence de communication :**

La compétence de communication est le maître-mot de la didactique des langues. Elle se réalise oralement ou par écrit par l'intermédiaire de deux manières, la compréhension et l'expression.

La notion de « compétence de communication » a été proposée pour la première fois par *D. Hymes*<sup>22</sup>. Elle concerne bien sûr la langue et la communication, mais aussi la culture des pays étudiés, et enfin tout l'aspect éducatif qui renvoie au développement de la personnalité, à l'intégration sociale, à l'ouverture sur le patrimoine de la société.

Les recherches concernant une modélisation de la compétence de communication sont nombreuses, en particulier dans les années 80.

On retrouve chez *S. Moirand*<sup>23</sup> une modélisation identique, à celle de, *D. Coste, le Conseil de l'Europe* et d'autres, qui ont également fait les mêmes propositions.

Selon elle, le but de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est d'acquérir la compétence de communication. C'est la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés adéquats à une situation donnée conformément aux contextes sociaux du pays.

---

<sup>22</sup>- Hymes D.,(2004), «Vers la compétence de communication », Edit., Didier , Coll. L.A.L.

<sup>23</sup>- Moirand S., (1990), « Enseigner à communiquer en langue étrangère», Hachette, « F ».

Cela signifie que pour communiquer, la maîtrise du système de la langue ne suffit pas car il faut connaître aussi, et surtout, les règles de son emploi. La compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs compétences partielles dont les plus importantes sont les suivantes :

a. La compétence linguistique

C'est la compétence de base. Elle consiste à pouvoir formuler et interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel. Elle exige, à la réalisation des actes de parole, la maîtrise de la compréhension et expression orales et écrites, en fonction de la connaissance des éléments lexicaux, des règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique et de phonologie nécessaires pour pouvoir les pratiquer.

- La compétence lexicale : C'est la connaissance du vocabulaire et la capacité de l'utiliser.

- La compétence grammaticale : C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser : la morphologie et la syntaxe.

- Les compétences phonologique et orthographique: Elles supposent une connaissance de perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire.

b. La compétence sociolinguistique

Cette compétence consiste à recourir au contexte et/ou à la situation de communication pour choisir la forme à donner au message à construire ou pour donner un sens au message reçu. Elle exige l'analyse de l'intention de communication, des relations sociales et psychologiques des interlocuteurs, du lieu et/ou du moment de communication : statut, rôle, âge, rang social, sexe, lieu de l'échange (qui parle, à qui, où, comment, pourquoi et quand).

Cette compétence est aussi « culturelle ». Elle est liée au vécu quotidien de l'apprenant. L'utilisateur de la langue doit adapter son comportement verbal au système de valeurs de la culture étrangère.

c. La compétence pragmatique

La compétence pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis. Elle fait le lien entre le locuteur et la situation en

permettant de distinguer et d'identifier différents messages. C'est elle qui répond au «pourquoi » de la compétence sociolinguistique. Elle consiste à recourir aux stratégies de construction ou de lecture qui conviennent aux types de discours à produire ou à comprendre, qu'il s'agisse d'énoncés écrits ou oraux. C'est pourquoi on sensibilise l'apprenant aux différents types de discours et à la notion d'acte de parole.

#### d. La compétence stratégique

La compétence stratégique consiste à recourir à divers moyens, linguistiques ou non, pour permettre la communication en dépit d'une maîtrise imparfaite de la langue. Cette compétence exige d'accepter comme normales ses propres lacunes plutôt que de renoncer à communiquer.

### 3. Représentations sociales et attitudes

Les recherches portant sur les perceptions des individus concernant les langues ont été menées, à partir des années 1960, à travers la notion d'attitude, et ceci dans des contextes variés. Elles étudient ces perceptions pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles suscitent chez les apprenants.

Les notions de représentation et d'attitude présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre ; bien que ces deux notions soient distinctes, elles sont souvent mises en corrélation.

#### 3.1. Définitions :

L'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objets qui fournit la raison d'une opinion ou d'un ensemble d'opinions.

La représentation est définie, selon Py <sup>24</sup> comme « *une prédisposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet. Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer.* »

---

<sup>24</sup>- Py B., (1986), « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères », Crédif- Hatier. LAL, p.44.

Les représentations sociales donnent la raison d'une attitude. Les conduites sont organisées par les attitudes qui ne peuvent pas être observées directement.

Les représentations sont généralement explorées par rapport aux comportements qu'elles génèrent. Depuis les années 80, se sont développés progressivement des travaux portant sur l'apparition des « représentations sociales ».

Selon D. Jodelet<sup>25</sup> le concept de représentation sociale désigne « une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres... »

Cette définition souligne la dimension sociale de ce concept, lui reconnaissant ainsi une autonomie certaine qui n'est cependant pas distincte du champ social où il émerge. En d'autres termes, Jodelet<sup>26</sup> considère les représentations sociales comme « des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales, phénomènes cognitifs engagent l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée ».

### **3.2. Fonctions de représentations et attitudes :**

Les représentations sont alors importantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication.

---

<sup>25</sup>- Jodelet D., (1991), « Représentations sociales », p.36.

<sup>26</sup>- Jodelet D., (1991), op cit., p.37.

Moscovici<sup>27</sup> insistait déjà sur l'importance des représentations sociales, par rapport à leur formation et leur fonctionnement :

« Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes. »

Au niveau de l'apprentissage, les didacticiens ont utilisé les représentations comme un concept fondamental et ont tenté de préciser et d'approfondir cette notion dans une perspective spécifiquement didactique.

En didactique des langues, également, plusieurs recherches ont recours à la notion de représentation.

Les sociolinguistes, en particulier, ont mené de nombreux travaux sur les attitudes et les représentations des sujets vis - à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages.

En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction.

Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues.

Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance inter-linguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre.

On passe ainsi des recherches sur les attitudes, qui rendent compte d'un positionnement relativement stabilisé pour un locuteur ou un groupe à un moment donné, à

---

<sup>27</sup>- Moscovici, (1969), op. cit., p. 25.

un effort de prise en compte d'une dynamique interactive de la construction des connaissances et savoir-faire langagiers.

De ce point de vue, l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées.

Les études en classe ont montré qu'il existe des cultures de communication de classe partiellement construites sur des représentations plus ou moins partagées entre apprenants et enseignants des objectifs d'apprentissage, notamment en termes de compétences linguistiques et d'évaluation finale de la formation.

Le système d'évaluation des apprenants, actuellement, mis en œuvre dans notre système scolaire, conduit inévitablement à des inhibitions, notamment de la prise de parole en classe, composante déterminante dans l'apprentissage de la langue. Cette représentation construite par cette évaluation essentiellement sommative, a des effets importants sur le sens que les élèves attribuent à l'enseignement du français.

Les représentations, selon les spécialistes cités précédemment, auraient donc, plusieurs fonctions.

Premièrement, elles ont une fonction de conservation des connaissances et des informations nécessaires pour faire face à des situations nouvelles.

Deuxièmement, une fonction de systématisation qui permettrait à l'individu de mettre en relation l'information dont il dispose afin d'y avoir accès plus facilement.

Troisièmement les représentations remplissent une fonction de préparation à l'action puisqu'elles permettent à l'individu de créer une organisation du monde qui le rende apte à comprendre et à agir.

D'autre part, la représentation sociale aurait selon Moscovici<sup>28</sup> « *une double vocation. Elle permettrait d'abord à l'individu d'ordonner la perception du réel afin de s'orienter dans l'environnement et également d'assurer la communication entre les individus en établissant un code commun qui permette d'établir un lien entre les histoires individuelles et collectives. Finalement, les représentations structurent et organisent la perception du réel*

---

<sup>28</sup>- Moscovici, (1969), « Représentations sociales », Cambridge University Press.



*en vue d'une action ou d'une prévision. Elles seraient donc utilisées chaque fois que l'individu doit faire face à de nouvelles situations. »*

### **3.3- Définitions du concept « genre » :**

Cette notion est employée essentiellement dans le domaine des recherches en sciences sociales et particulièrement en psychologie sociale.

*Mucchielli*<sup>29</sup> définit cette science comme

*« Analyses de la psychologie sociale statique (expérimentale) ou dynamique (clinique) tournent autour des modalités d'élaboration et des usages que font, les hommes et les groupes, des référents normatifs de l'action et de la pensée. La psychologie sociale apparaît donc comme la science étudiant les processus en œuvre dans la construction interactionnelle et les utilisations sociales des référents normatifs collectifs ».*

Le terme « genre », dont l'acception est d'origine anglo-saxonne (gender), a fait l'objet d'une définition lors de la conférence de Pékin sur la famille, en 2005, explicitement inspiré des « gender studies » : le genre se réfère aux relations entre homme et femme basée sur des rôles socialement définis que l'on assigne à l'un ou l'autre sexe.

L'utilisation du terme « gender » est devenue la norme chez les spécialistes de sciences humaines. La notion de « genre » s'est développée à la suite des travaux de l'ethnologie introduisant la notion de « rôle de sexes » pour souligner le caractère social et arbitraire, variable d'une société à l'autre, des normes attachées au fait d'être de sexe masculin ou féminin.

On désigne par le terme de « genre » tout ce qui est socialement déterminé dans les différences entre hommes et femmes, en l'opposant implicitement au sexe biologique (comme un contenu dans un contenant). Si une normalisation reste problématique, c'est parce que le choix des mots n'est pas neutre : l'usage du mot « sexe » suggère implicitement une explication plutôt naturaliste des différences entre les sexes « et des

---

<sup>29</sup>- Mucchielli, A., (1994) « La psychologie sociale », Hachette, Paris.

rapports entre les sexes », tandis que les utilisateurs du terme « genre » sont plutôt environnementalistes.

Le mot « Genre » est un terme anglais, donc, traduit littéralement comme « sexe ». Le terme a pourtant une signification plus large. Il réfère aussi aux aspects culturels, sociaux et psychologiques de masculinité et féminité.

Pour introduire la réflexion sur ce concept, nous disons que le genre, en le distinguant du mot « sexe », suppose qu'il existe des différences, entre les hommes et les femmes, qui sont de nature biologique et sociale.

En effet, le sexe fait référence aux différences biologiques existant entre les femmes et les hommes. Alors que le genre fait référence aux différences sociales entre les femmes et les hommes ; elles sont acquises, et peuvent présenter des variations tant à l'intérieur des cultures qu'entre elles.

Le « sexe » renvoie donc au biologique et le « genre » à la construction sociale, historique, sociologique et culturelle de ce que serait (ou devrait être) une femme ou un homme, le masculin et le féminin.

*Borghino*, pour illustrer cette définition affirme :

*« Si seules les femmes peuvent donner la vie (différence biologiquement déterminée), la biologie ne détermine pas qui et comment on élèvera les enfants (comportements sexués). Un individu est constitué de ces deux dimensions : biologique et sociale. »<sup>30</sup>*

Le genre masculin ou féminin procède donc de la mise en place d'une identité sociale d'homme et de femme.

Nous sommes en face d'une construction sociale (matérielle et symbolique) et d'un ensemble de règles, implicites et explicites, qui régissent les relations hommes/femmes en leur attribuant des valeurs, des responsabilités et des obligations distinctes.

La perspective de genre a pour objet, de mettre à jour les éléments de la construction d'attitudes, en vue de les remettre en cause et de bâtir une autre réponse sociale.

Poser les questions à partir de ce point de vue permet donc de rendre visible que la réalité sociale n'est pas neutre. Elle est vécue par des hommes et des femmes qui du fait de la répartition sexuelle du travail social, sont affectés, assignés à tels rôles, telle fonction, images ... etc.

---

<sup>30</sup>- Borghino B., (2003), « Le genre comme révélateur et outil », colloque Graiff, Marseille

W. Scott définit le genre comme étant :

« *L'organisation sociale de la différence sexuelle. Il ne reflète pas la réalité biologique première, mais il construit le sens de cette réalité* ». <sup>31</sup>

Seule une analyse comparative des rôles, des situations, des besoins... des garçons et des filles nous semble à même de rendre compte de la façon dont les attitudes se construisent et donc de nous permettre de prendre des décisions.

Les premiers concepts d'analyse du genre ne prenaient en compte la répartition des rôles qu'à l'intérieur de la famille, mais il s'est vite avéré nécessaire de prendre en compte ces relations dans un cadre plus élargi tel celui de l'institution scolaire.

Il faut signaler que la problématique du genre a fait l'objet de plusieurs recherches et ce dans divers domaines, en sociologie, en anthropologie, en linguistique, en critique littéraire, en politique... etc.

En effet, les rapports de genre ont concerné tous les domaines ; les problématiques de ce concept se sont croisées pour se compléter et aussi pour s'affronter parfois. En tous les cas, les représentations de genre participent à la création des réalités sociales.

Pour les « féministes », le mot genre est souvent employé pour justifier, légitimer l'absence de tout rapport de domination par les hommes.

Les études sur le genre ont fait l'objet de débats, et de polémiques d'où ces conceptions distinctes de la notion de genre. Nous signalons que ce terme ne peut se comprendre que dans la diversité de ses usages et surtout il faut savoir que le sens du mot genre n'est pas encore fixé définitivement.

Voici les définitions du terme genre que propose Le Littré <sup>32</sup>: *genre* : 1° ) caractère commun à diverses espèces ; ce qui comprend plusieurs espèces. Sous le *genre* être vivant, il y a deux espèces comprises, l'animal et le végétal \* *genre* supérieur, celui qui a plus d'extension qu'un autre. Animal est un *genre* supérieur à vertébré. *genre* suprême, celui qui ne peut plus devenir espèce relativement à un *genre* supérieur. Etres vivants est le *genre* supérieur par rapport à animal et à végétal. 2°) Terme d'histoire naturelle [ ...] 3°) Par extension, *genre* prend, dans le langage, ordinaire, le sens d'espèce, de famille, d'ordre, de classe.

---

<sup>31</sup>- Jean W. Scott, (1998), « *La Citoyenne paradoxale* », Albin Michel.

<sup>32</sup>- Littré, Dictionnaire de la langue française.

Il y a divers *genre* d'animaux, de plantes. \* Le *genre* humain, l'ensemble des hommes considérés collectivement. [...] 4°) Sorte, manière. [...] 5°) Mode. Goût. [...] 6°) Terme de littérature et de beaux arts. [...] 7°) Espèce de composition littéraire ; partie, subdivision dans les beaux arts [...] 8°) *genres* rythmiques [...] 9°) Terme de grammaire. Propriété qu'ont les noms de représenter les sexes, et, dans certaines langues, l'absence de sexe. Le *genre* masculin, le *genre* féminin, le *genre* neutre, celui qui n'appartient ni au mâle ni à la femelle. [...] \* *genre* commun, se dit quelque fois du *genre* des mots qui ont une même terminaison pour le masculin et le féminin [...] \* Adjectif des deux *genres*, qui n'a qu'une seule terminaison pour le masculin et le féminin. \* Figuré. On ne sait de quel *genre* il est, s'il est mâle ou femelle, se dit d'un homme très caché, dont on ne connaît pas les sentiments. 10°) Dans le langage ordinaire, le *genre* nerveux, l'ensemble des nerfs, la sensibilité physique. [...].

En ce qui nous concerne, ce concept devrait être compris, dans son acception de système d'influence de l'appartenance du genre sur la vision du monde, de sentiment d'appartenance à un groupe.

Nous rejoignons la conception de *Marie-Victoire Louis*<sup>33</sup> quand elle affirme que le genre est : « *Un système qui organise la différence hiérarchisée entre les sexes ; il est l'élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes...* ».

Pour les algériens, la question du genre occupe une place très importante dans le contact social. En effet, la femme, pour des raisons culturelles a souvent été considérée comme inférieure à l'homme. Toute spécificité féminine est bannie parmi les hommes. Pour ne pas s'identifier socialement à la femme le jeune homme évitera tout comportement féminin quel que soit sa nature : exprimer ses sentiments est, à titre d'exemple, considéré comme une pratique purement féminine, alors que les hommes n'expriment que rarement leurs sentiments. A la maison, les espaces sont clairement séparés, la cuisine pour les femmes et le salon pour les hommes; toute mixité est mal vécue par les personnes appartenant aux familles dites traditionnelles. Tout « homme » digne de ce nom ne doit pas

---

<sup>33</sup>- Marie-Victoire L., Sous la dir. de M. Guillaume,(1986) « Recherches sur les femmes, recherches féministes. » In : « L'Etat des Sciences sociales en France. ». Éd. Découverte. p. 460

s'infiltrer dans les espaces féminins ni même prendre la parole en leur présence si ce n'est pour affirmer son autorité.

Dans cette perspective, nous sommes obligés de développer deux concepts qui ont une corrélation avec notre concept clé. Nous définirons ce qu'est la socialisation et ce qu'est un stéréotype pour comprendre leurs effets sur l'image des sexes des apprenants et par là, leurs attitudes, leur façon de penser mais aussi leur rapport au sexe opposé.

En 1991, *Dubar C.*<sup>34</sup> décrit la socialisation comme le "processus par lequel un individu devient une créature de la société"... "Le processus par lequel l'individu soit converti en personne".

La socialisation dans son sens le plus large permet de présenter aux enfants des valeurs sociales, ainsi que des exemples de comportement et de rôles socialement acceptables en fonction de leur sexe.

Cette socialisation par rapport aux sexes des enfants mène à la formation de stéréotypes sur ce que doit être une femme et ce que doit être un homme.

Cette socialisation par rapport aux sexes des enfants mène à la formation de stéréotypes sur ce que doit être une femme et ce que doit être un homme.

Les stéréotypes, en psychologie sociale, signifient<sup>35</sup> « *des croyances, ou représentations rigides et simplificatrices, généralement partagées par un groupe plus ou moins large et éventuellement par les membres d'une société entière comme on suppose être le cas pour les stéréotypes masculins et féminins.* »

Le dictionnaire de psychologie d'*Henri Piéron*<sup>36</sup> rajoute que « *le stéréotype relève souvent du préjugé, il est caricatural et unificateur, les traits attribués étant isolés d'un complexe de traits et les différences et nuances étant ignorées.* »

Enfin, *Piaget*<sup>37</sup> définit la construction des identités comme :

*« un processus à la fois cognitif, affectif et expressif. Par l'intermédiaire du langage, l'individu assimile et s'approprie les systèmes de règles, de valeurs, de signes qui lui permettent de communiquer avec ses semblables, de s'identifier ou de se différencier, de marquer son appartenance à des groupes ou d'en rejeter d'autres. »*

---

<sup>34</sup>- Dubar C., (1991), « La socialisation. Construction des identités sociales », Armand C., Paris.

<sup>35</sup>- Maisonneuve j., (1973), « introduction à psychosociologie », P.U.F, Paris.

<sup>36</sup>- Doron R., (1991), « Dictionnaire de psychologie », P.U.F. , Paris.

<sup>37</sup>- Piaget J., (1974), « La prise de conscience », P.U.F, Paris.

Selon *Piaget* chaque comportement et pensée se produit pour permettre à un individu de s'adapter à l'environnement donné. C'est l'un des principes fondamentaux de la théorie développementale piagétienne.

Pour le concept de "enjeux", il doit être rapporté au concept de "intérêt", c'est-à-dire, «les besoins» des apprenants qui se construisent et sont conditionnés par les enjeux du système d'évaluation des compétences au terme de la formation des apprenants qui sur le terrain, est essentiellement sommative.

L'enseignement du français langue étrangère suppose une prise en compte nécessaire de la dimension psychologique de l'apprentissage pour mieux comprendre comment les élèves apprennent, d'une part et parfaire notre enseignement, d'autre part.

### **3.4- Enjeux de la participation orale :**

La participation orale est un moyen efficace pour étayer son discours argumentatif dans la mesure où l'expression orale évite toutes les contraintes de l'écrit. En effet, les interventions ne sont pas soumises au contrôle rigoureux de la langue écrite (orthographe, syntaxe) et le plus souvent les apprenants utilisent un langage simple pour s'exprimer. De plus, à l'oral le travail est co- produit par plusieurs interlocuteurs. L'élève est donc théoriquement, obligé de tenir compte de ce qui s'est dit antérieurement pour faire avancer la discussion, pour se faire comprendre en restant cohérent avec les remarques ou les questions précédentes.

La participation orale permet le développement individuel des apprenants en construisant une image de soi. L'enseignant en favorisant des situations adéquates en classe évite tous les problèmes affectifs des apprenants qui risquent de nuire à la construction des connaissances et des compétences.

Il évite les inhibitions. La participation orale permet d'être plus proche de l'apprenant, c'est une manière de le rassurer. L'enseignant, ainsi, peut donner l'impression d'être du côté de la personne, et à partir de là il contribue au développement, des enjeux non cognitifs. Il ne s'agit pas ici de la tentation de rompre avec certaines finalités "traditionnelles" de l'école. Mais c'est par le souci de la personne et à travers la relation que l'on peut s'approprier au mieux des savoirs.

La favorisation de la participation orale en classe, signifie aussi, que le professeur privilégie l'apprenant en tant que personne dans sa singularité en valorisant son autonomie, et le mettre devant sa responsabilité personnelle. De plus, elle valorise la sociabilité et la coopération parce que c'est l'activité qui permet le plus le travail de groupe et c'est le moment privilégié où l'apprenant fait l'apprentissage de ses droits et ses devoirs en intégrant les valeurs de respect d'autrui et accepter les différences.

Développer la participation orale en classe, dans toutes les disciplines, contribue à la maîtrise de l'oral qui un facteur important pour l'individu, pour se faire une place dans la société.

Tous ces enjeux, nous obligent à considérer la classe comme un milieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des façons d'être et des appartenances culturelles.

La participation orale, donc, correspond à des enjeux liés à la cohérence des différents acteurs de la classe, et à travers elle, la société : respect des règles de communication, l'appartenance à un groupe, expression et affirmation de soi.

La participation orale comme activité serait liée à des objectifs d'ordre socio-affectif : ainsi l'apprentissage de l'écoute, la prise en compte du point de vue d'autrui, la capacité d'argumentation sont des objectifs importants qu'il faut construire chez les apprenants.

La participation orale, signifie, d'une façon générale, l'ensemble des interactions verbales et les conditions qui rendent possibles les apprentissages.

Pour un but pédagogique, elle correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement.

Au niveau didactique, c'est à travers les interactions verbales ordinaires dans chacune des situations d'apprentissage que se construit le sens des activités.

Tous ces aspects, ne doivent pas nous faire oublier que la classe est aussi un lieu d'apprentissage. A ce niveau, la participation orale est l'activité privilégiée pour la construction des connaissances et l'appropriation des savoirs.

C'est à partir de cette conception de la participation orale et en particulier la dimension sociale que nous analyserons les enjeux de la participation orale des élèves en classe : enjeux identitaires, enjeux de la communication.

En effet, pour nous, étudier les représentations des apprenants en classe de langue, c'est au fait, comprendre ces enjeux mais surtout, ce qui nous intéresse le plus, c'est de comprendre ce milieu social qu'est la classe et son influence sur les attitudes des apprenants.



# ***CHAPITRE 2***

## ***Cadre méthodologique de la recherche***

### **Cadre méthodologique**

Ce chapitre exposera les démarches et les différentes étapes que nous avons suivies pour élaborer notre travail, à savoir la définition de l'échantillon, le recueil des données, la description des outils de recherche et l'analyse des données.

#### **1 - L'échantillon**

Notre recherche a été réalisée auprès d'apprenants du cycle moyen. La population visée est donc composée de l'ensemble de 105 apprenants scolarisés en classe de troisième

année au collège de Djamel Eddine El Afghani à Oued Lilli situé à 30 Km de la wilaya de Tiaret, lors de l'année scolaire 2006/2007. Ce choix résulte du fait que nous même, sommes professeur dans l'établissement cité.

Le taux d'élèves admis au collège est officiellement prédéterminé par l'institution, au taux de 90% de l'ensemble des élèves scolarisés au primaire.

Tout ce public a suivi durant une durée de trois années, au moins, un enseignement de langue française<sup>38</sup>. La totalité de cet enseignement se situe au environ de 775 heures, comme, nous pouvons le constater à travers le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : volume horaire des cours de français pour les deux cycles.

Cycle	Nombre d'années	Nombre moyen de semaines	Nombre d'heures de cours/semaine	Nombre d'heures de cours /année	Nombre d'heures de cours /cycle
Primaire	3	25	5	125	375
Moyen	4	25	4	100	400
Total	7	50	9	225	775

L'orientation au cycle moyen se fait généralement sur la base des notes obtenues en classe de 6 ème A.F et des résultats de l'examen final.

- Le niveau : d'après les instructions officielles, les élèves, en sortant de l'école primaire devraient théoriquement disposer d'une compétence linguistique telle qu'ils devraient balayer l'ensemble du système linguistique aux niveaux phonétique, lexical, grammatical, etc...

Au niveau de l'expression, ils devraient avoir une compétence de communication qui leur permettrait de situer, exprimer une intention, de demander, comparer etc...

Si nous nous référons à l'analyse faite dans le cadre européen commun de référence, l'échelle de niveaux se divise en :

---

<sup>38</sup> - En améliorant le contenu, en attribuant plus d'importance à la grammaire, en plaçant la réflexion de l'apprenant comme objectif pédagogique à la compréhension, c'est-à-dire, en accordant plus d'intérêt au sens et au contexte.

- Niveau introductif: (utilisateur élémentaire): ce niveau correspond à l'apprenant qui peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes et des phrases très simples (se présenter, poser une question simple...)

- « Niveau intermédiaire: (utilisateur élémentaire): ce stade désigne le niveau d'un apprenant qui peut communiquer dans une situation courante simple (échange d'informations, décrire un objet ou une personne avec des moyens simples, comprendre des phrases portant sur des domaines immédiats...) »

- « Niveau seuil : (utilisateur indépendant) : l'apprenant peut se débrouiller dans la plupart des situations concrètes de la vie quotidienne, comprendre l'essentiel d'un langage standard (donner une explication pour une idée, produire un discours cohérent...) »

- « Niveau avancé : (utilisateur indépendant) : l'apprenant comprend le contenu essentiel des sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe ou dans une discussion, communiquer avec aisance, s'exprimer de façon claire (développer une argumentation...) »

- « Niveau autonome : (utilisateur expérimenté) : bonne maîtrise d'une grande gamme de discours, s'exprimer couramment sur des sujets complexes. »

- « Niveau maîtrise : (utilisateur expérimenté) : comprendre sans efforts tout ce qu'il lit ou entend, bonne maîtrise de la langue même familière. »

Notre public se situe d'après cette classification au niveau intermédiaire.

## 2- Recueil de données

Afin de mettre au point l'échelle d'attitudes, nous avons procédé aux étapes suivantes : une étape d'observation, une étape d'entretien, un pré-questionnaire et un questionnaire

### Etape d'observation

Quand nous avons constaté le phénomène qui fait l'objet de notre problématique à savoir la déficience au niveau de la participation orale des apprenants, nous avons décidé dans un premier temps de le vérifier chez nos collègues dans leurs classes.

Nous avons assisté à des séances d'expression orale chez trois collègues<sup>39</sup> dans leurs classes<sup>40</sup> pour évaluer le taux de participation des apprenants au cours. Les activités

<sup>39</sup>

	âge	sexe	Fonction	Expériences	Formation/ Diplômes
01	32	F	PSEF	10 ans	BAC + Licence de physique/ Université
02	34	F	PEF	07 ans	BAC + ITE
03	45	M	PEF	15 ans	BAC + ITE

proposées étaient d'identifier les facteurs d'une situation de communication à partir d'une bande dessinée chez l'un, chez une autre collègue c'était un texte de lecture et enfin chez un 3<sup>ème</sup> professeur nous avons assisté à une séance de travaux dirigés.

Le temps d'observation a duré à chaque fois une trentaine de minutes. Les professeurs concernés étaient des enseignants qui n'avaient pas une grande différence au niveau de l'expérience. Toutefois, le professeur n° 3 était de sexe masculin.

L'interaction verbale en classe, à chaque fois, a lieu sous la forme d'échanges langagiers entre les élèves et l'enseignant. Nous avons remarqué que la plupart des filles participent et échangent leurs idées avec le professeur par contre la majorité des garçons prennent la parole que si le professeur leur demande de le faire.

Nous sommes consciente des limites de notre méthode ; en effet, la situation d'observation n'est pas vraiment authentique à cause de notre présence qui a, certainement, à des moments, gêné l'expression de l'enseignant et des apprenants. L'observation a porté sur les modes de communications, les échanges verbaux, leur périodicité. Les observations de la classe ont été menées de façon directe. Le recueil des données s'est fait sur papier.

### Résultats de l'observation :

**Tableau n° 1 : Interventions des apprenants**

	Interventions des apprenants					
	Garçons			filles		
	Int.	Total	Taux	Int.	Total	Taux
<b>Professeur 1</b>	02	13	15.38%	12	23	52.17%
<b>Professeur 2</b>	02	11	18.18%	15	24	62.50%
<b>Professeur 3</b>	04	15	26.67%	07	19	36.84%

**Commentaire :**

40

	Filles	Garçons	Total
Classe1	23	13	36
Classe 2	24	11	35
Classe 3	19	15	34

A propos de la participation orale, nous distinguons deux formes de participation de la part des apprenants :

a- Spontanée :

L'apprenant manifeste l'intention d'intervenir en levant la main sans pour autant y avoir été invité directement par le professeur. Parfois même sans qu'il y ait contexte de sollicitation : c'est-à-dire, il prend la parole même si le professeur ne demande rien à personne. L'apprenant se porte volontaire de répondre à toute question posée par l'enseignant à la classe sans désigner quelqu'un.

b- Sollicitée :

L'apprenant est personnellement invité par le professeur à répondre à une question. Nous distinguons deux types de participation sollicitée : soit, elle marque le début de l'intervention à propos d'un sujet soit elle ne fait que répéter une réponse donnée.

En outre, nous remarquons que le taux de participation des filles est plus élevé que celui des garçons, et cela chez les trois professeurs.

Une deuxième remarque pertinente, chez le professeur n°3 la participation des garçons est relativement élevée par rapport aux classes 1 et 2. Nous supposons que cela soit du fait que les garçons préfèrent certainement, écouter au lieu de participer.

Les interventions orales des apprenants de sexe masculin d'une manière générale, sont très peu nombreuses ; en moyenne, il y a une intervention par élève pendant chaque séance.

### **- Les entretiens**

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à des entretiens avec quelques élèves potentiellement concernés par notre étude pour identifier nos différents axes d'étude. Nous avons tenté de comprendre les raisons du refus de participation orale des apprenants et ce tout en étant plus proche des sujets concernés et d'une manière la plus discrète. Nous avons essayé de mettre les apprenants dans une situation plus confortable en utilisant parfois la

langue maternelle. La synthèse des réponses a constitué un premier recensement des opinions exprimées sur le problème.

### **- Le questionnaire**

C'est à partir de des données recueillies que nous avons donc pu constituer une première liste d'items.

Nous savons tous que la qualité d'une recherche dépendra de celle de l'instrument de récolte de données, nous avons jugé nécessaire de le soumettre à une passation d'essai auprès de quelques apprenants sélectionnés parmi nos trois classes. Cette démarche est riche en indications. Elle nous permettra de répondre à deux finalités : déterminer si notre instrument pouvait discriminer des attitudes d'apprenants et récolter des commentaires quant à la compréhension ou la pertinence des items.

C'est pour cela que quelques items ont été supprimés en raison d'une trop grande homogénéité des réponses obtenues.

En tous les cas, la prise en compte des différentes indications fournies par notre échantillon, de même que les remarques effectuées par nos collègues, nous ont permis de constituer un questionnaire final.

Nous avons conçu notre questionnaire en fonction des données que nous avons recueillies lors des étapes précédentes.

Nous avons distribué le questionnaire aux apprenants durant les séances des travaux dirigés. Après une phase de sensibilisation, nous avons procédé à l'explication des différents contenus des items étant donné que la majorité des apprenants éprouve quelques difficultés dans la compréhension des affirmations proposées ; puis les apprenants ont été invités à remplir le questionnaire.

Nous avons procédé à une collecte de données par le biais d'un questionnaire individuel divisé en deux parties. L'une a enregistré les caractéristiques personnelles des apprenants et l'autre a permis d'appréhender les attitudes des apprenants à l'égard de notre problématique.

### 3- Description de l'outil de recherche

Le questionnaire s'impose souvent spontanément comme l'instrument le plus adapté à l'acquisition d'informations concernant des publics et à l'évaluation d'actions.

Nous nous intéresserons au champ des attitudes, susceptible de rassembler tout ce que nous pourrions énumérer avec les vocables d'opinions, d'attitudes qui ont en commun de solliciter la réaction subjective des apprenants à une affirmation.

Nous essayerons de savoir ce que les apprenants pensent, mais nous ne le saurons qu'à travers ce qu'ils veulent bien dire, à supposer même qu'ils aient bien compris la question. En outre, il y a un autre problème, pour qu'un apprenant réponde à une question, il faut qu'il y ait intérêt.

Le modèle du questionnaire le plus élémentaire est celui de la question à laquelle on est invité à répondre par **oui** ou par **non**. Mais nous savons qu'il existe aussi des positions intermédiaires. Ainsi l'apprenant peut répondre en ayant une position indécise.

Donc, nous devons adopter d'autres outils qui visent à permettre l'expression de nuances.

En effet, l'échelle de *Likert*<sup>41</sup>, comportent un nombre variable de cases à cocher, constituant une structure ordinale entre deux polarités extrêmes.

Il s'agit d'un des modèles les plus connus, employé assez systématiquement dans les sondages d'opinion et dans l'évaluation des attitudes.

Le recours à cette démarche est souvent justifié par le désir de varier les modalités de questionnement. Habituellement, ce genre de questionnaire présente une dizaine d'items, avec une consigne : «Cochez par ordre de préférence les affirmations données sous forme d'items. »

Il nous a paru plus simple d'utiliser dans le cadre de notre travail ce type d'instrument que nous présenterons dans ce qui va suivre.

En effet, l'échelle de *Likert* se caractérise notamment par la présentation d'une liste d'items homogènes et représentatifs des opinions relatives à un objet déterminé ainsi que par une échelle d'évaluation, identique pour chaque item, le plus souvent à quatre catégories.

---

<sup>41</sup>-likert ,R.(1957), « quelques applications et recherches sur le behaviourisme »,U.N.E.S.C.O,Paris.

Comme nous l'avons déjà précisé, notre questionnaire est divisé en deux parties. La première s'intéresse aux caractéristiques personnelles des apprenants. La seconde vise à recueillir leurs attitudes.

Les données personnelles de la première partie, issues directement du cadre conceptuel, portent sur :

- Le sexe
- Les résultats à l'écrit et à l'oral

La seconde partie se compose de 10 items élaborés en fonction des différents domaines relatifs à nos deux axes d'étude des attitudes. Chaque item énonce une opinion traduisant une attitude favorable ou défavorable. Pour chaque intitulé, l'apprenant exprime son degré d'adhésion ou de rejet au moyen d'une échelle qui comporte 4 modalités de réponse :

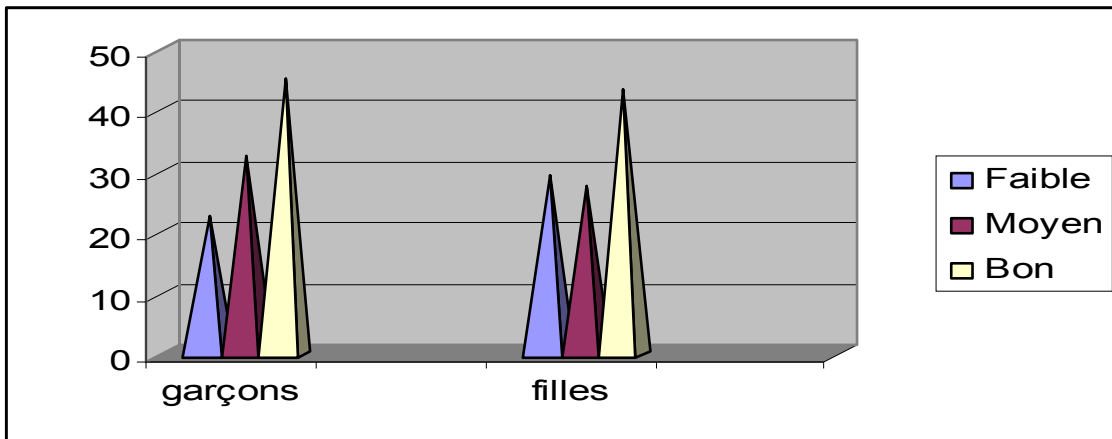
- |                            |   |
|----------------------------|---|
| - totalement d'accord ;    | 1 |
| - assez d'accord ;         | 2 |
| - plutôt en désaccord ;    | 3 |
| - totalement en désaccord. | 4 |

En résumé, la notion même de questionnaire recouvre des réalités assez variées. Il y a des questionnaires exploratoires, assez proches d'une grille d'entretien directif, riches en questions ouvertes mais sans que l'exploitation quantitative soit la seule ni même la première préoccupation. Ce n'est pas de ce genre de questionnaires qu'il est question dans notre travail. Nous avons opté pour l'échelle de Likert afin de permettre aux répondants d'avoir une certaine liberté de réponses.



***CHAPITRE 3***  
***Analyse des résultats***





La lecture des résultats obtenus dans le tableau n°1, nous montre que 18 apprenants garçons soit 45% de cette catégorie, affirment qu'ils sont bons à l'écrit. Le même résultat est obtenu chez la catégorie filles, le nombre des filles est de 25 soit 43.10%.

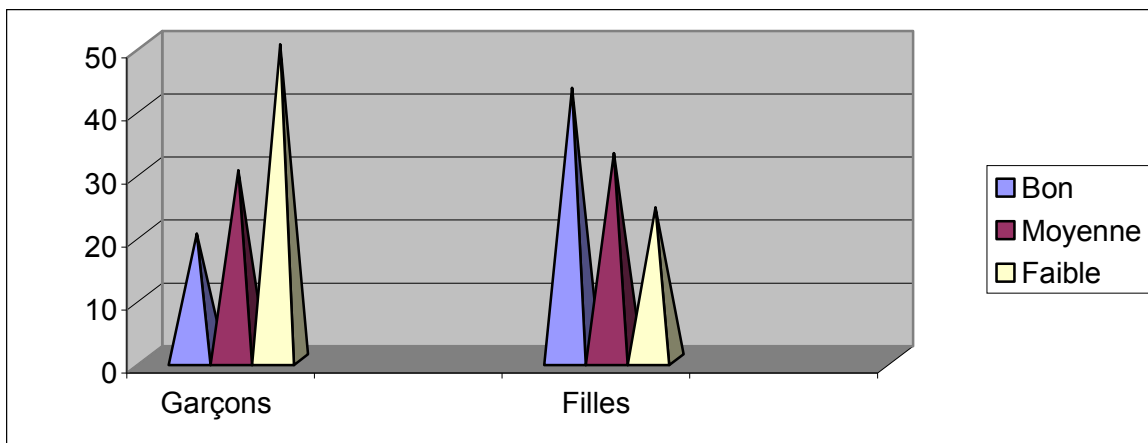
Dans l'ensemble, le niveau des apprenants à l'écrit est bon pour la moitié de l'effectif total, soit environ 44,05%

30.5% de l'ensemble des apprenants, soit 29 élèves affirment qu'ils sont moyens à l'écrit et environ 26% des apprenants disent qu'ils sont faibles.

**Tableau n°2 : Taux de la participation orale**

Genre	Garçons			filles		
	Bonne	Moyenne	Faible	Bonne	Moyenne	Faible
Résultats	08	12	20	25	19	14
Nombres	08	12	20	25	19	14
Taux	20%	30%	50%	43.10%	32.75%	24.13%

**Diagramme n°2:**



A travers la lecture de ce tableau, nous remarquons que le taux de participation des garçons est sensiblement faible, soit un taux de 50% de l'ensemble de cette catégorie. Ces apprenants affirment leur rejet par rapport à la participation orale. Tandis que 43.10% des filles participent oralement aux activités de la classe d'une manière constante et 32.75% de cette même catégorie participent de façon intermittente.

Nous pensons que ces données ne nous autorisent pas à dégager une tendance positive par rapport à la participation orale. Un examen plus précis des résultats nous amène à considérer et inférer que notre échantillon exprime une attitude plutôt partagée à ce sujet, au niveau des deux catégories d'apprenants.

Nous observons, que la distribution se répartit de façon opposée de chaque côté du tableau : un nombre important de garçons est défavorable à l'expression orale et un autre celui des filles, n'a pas de problèmes au niveau de la participation orale.

Cependant, il faut noter que les deux compétences d'expression n'ont pas le même degré de maîtrise. La compétence de l'expression orale et la compétence d'expression écrite sont en étroite corrélation. Nous ne pouvons les dissocier, en effet, l'une sert à développer l'autre. Cependant, l'expression orale a une place privilégiée en didactique des langues étant donné que la recherche a démontré que l'appropriation de la compétence orale nécessite plus d'efforts de la part de l'apprenant : c'est un processus complexe qui demande la maîtrise non seulement de la structure de la langue mais aussi la maîtrise des actes du

langage (gestes, traits d'émotions, etc...) qui représente une raison contraignante de l'expressivité des apprenants.

En effet, l'habileté de parler nécessite la maîtrise de la phonétique, c'est-à-dire la reproduction correcte des phonèmes, la reproduction du rythme et de l'intonation qui sont autant d'éléments difficiles à maîtriser dans une situation de communication.

Pour la maîtrise de l'expression orale et par conséquent la maîtrise l'expression écrite, nous nous alignons sur le postulat de Krashen <sup>42</sup> qui stipule que c'est : « *C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* ».

Krashen préconise, aussi, que pour apprendre une langue étrangère,

« *Il est nécessaire et suffisant d'être placé dans un environnement linguistique riche et varié, sous la forme d'activités signifiantes d'écoute ou de lecture...* ».

Pour apprendre une langue étrangère, c'est produire, parler ou écrire, seules les activités de compréhension comptent. Il précise aussi qu'il est préférable de laisser les apprenants parler à volonté, autant qu'ils le désirent.

Dans la partie suivante, nous allons procéder à l'analyse des attitudes des apprenants items par items.

### **1.2-Analyse de la deuxième partie du questionnaire :**

Concernant la deuxième partie de notre recherche, c'est-à-dire l'axe du « genre » et « enjeux » qui comportent un nombre variable de case à cocher à l'aide de l'échelle d'évaluation ayant quatre catégories :

- 1- Totalelement d'accord.
- 2- Assez d'accord.
- 3- Plutôt en désaccord.
- 4- Totalelement en désaccord,

Ainsi, l'apprenant peut exprimer son degré d'adhésion ou de rejet à partir d'une dizaine d'items proposés. Nous allons essayer de cerner les difficultés qui entravent la participation chez les apprenants par le biais de différents items qui touchent à la fois

---

<sup>42</sup>- Krashen S D, " *L'approche naturelle*", New- York, 1983, cité par H Besse " *Grammaires et didactique des langue*", LAL, 1991, pp.73-76.

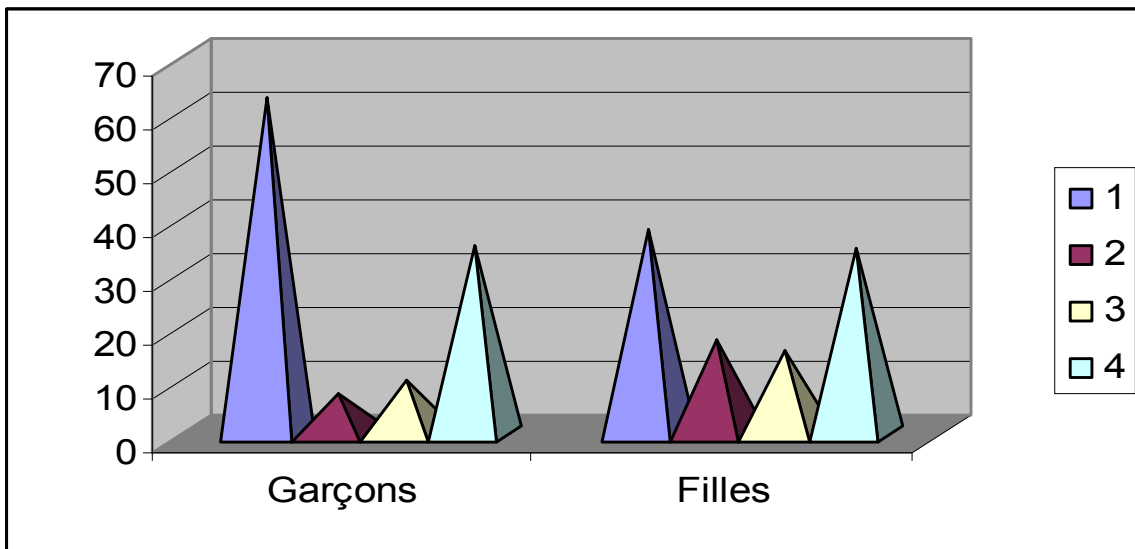
l'appréhension des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage du français langue étrangère, en général, et la participation orale en particulier.

**- Cinq items concernant l'axe « genre »:**

**A- Analyse de l'item n°1 : « Les apprenants préfèrent communiquer plus avec des interlocuteurs du même sexe que de sexe opposé. »**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre	25	03	04	08	09	10	22	17	98
Taux	62.5%	07.5%	10%	35%	15.51%	17.24%	37.93%	34.48%	100%

**Diagramme :**



Dans ce tableau, l'on peut remarquer que sur 98 enquêtés, 25 apprenants garçons soit 62.5%, préfèrent communiquer plus avec des interlocuteurs de même sexe, 35% sont d'avis contraire.

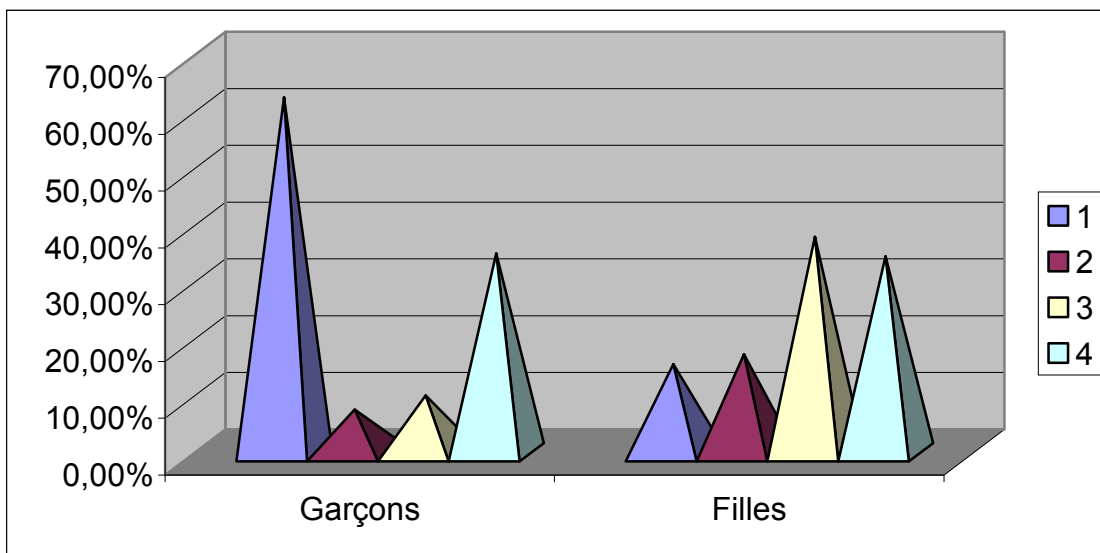
Le résultat est obtenu chez la catégorie filles, est de 22 soit 15.51% qui sont totalement d'accord, par contre 37.93% n'ont pas la même opinion, elles sont totalement en désaccord.

**B- Analyse de l'item n°2 : « Le français est une langue parlée surtout par les filles. »**

**Résultats :**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre	23	03	04	10	14	08	06	30	98
Taux	57.5%	07.5%	10%	25%	24.13%	13.79%	10.34%	51.72%	100%

**Diagramme :**



Les

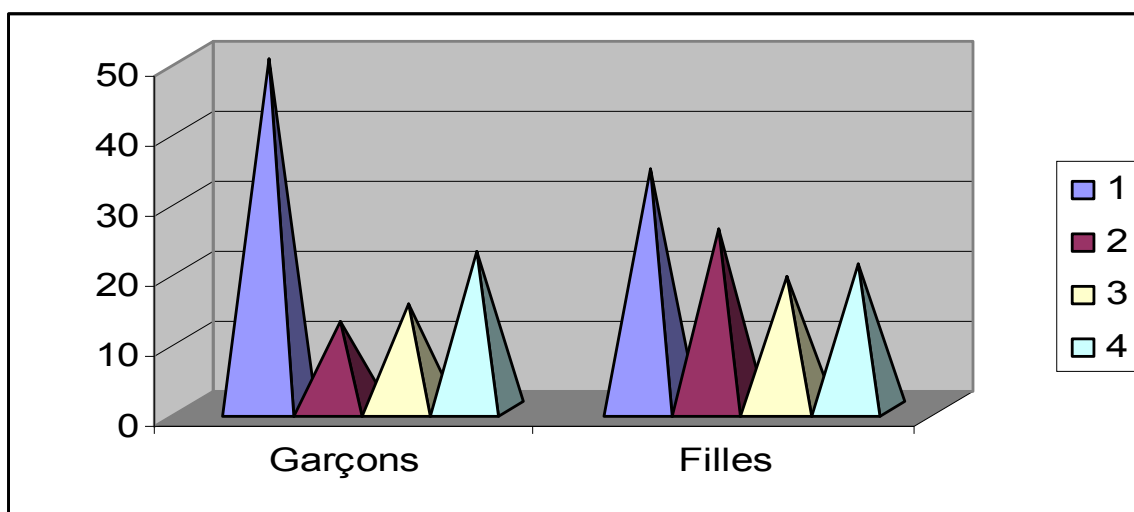
résultats de cet item montrent que plus de la moitié soit 57.5 % des garçons sont favorables à l'idée qui consiste à assimiler le français comme étant une langue plus pratiquée par les filles que les garçons. Le taux de ceux qui sont hostiles ne dépasse même pas le (1/3) soit 25%. Quant aux filles, les chiffres témoignent plutôt le contraire dans la mesure où il y a 51.72% qui sont totalement en désaccord.

**C- Analyse de l'Item n°3: « Les garçons ne s'expriment pas en classe surtout devant les filles. »**

**Résultats :**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre	20	05	06	09	20	15	11	12	98
Taux	50%	12.5%	15%	22.5%	34.48%	25.86%	18.96%	20.68%	100%

**Diagramme :**



Les résultats de cet item montrent que la cause entravant la compétence de l'expression orale des apprenants du sexe masculin est surtout due à la présence des filles, ceci est confirmé par les proportions obtenues: 50% des garçons sont d'accord et aussi 34.48% des filles partagent le même avis. Seulement 22.5% sont totalement en désaccord, donc cette minorité estime s'exprimer aisément même en présence des filles.

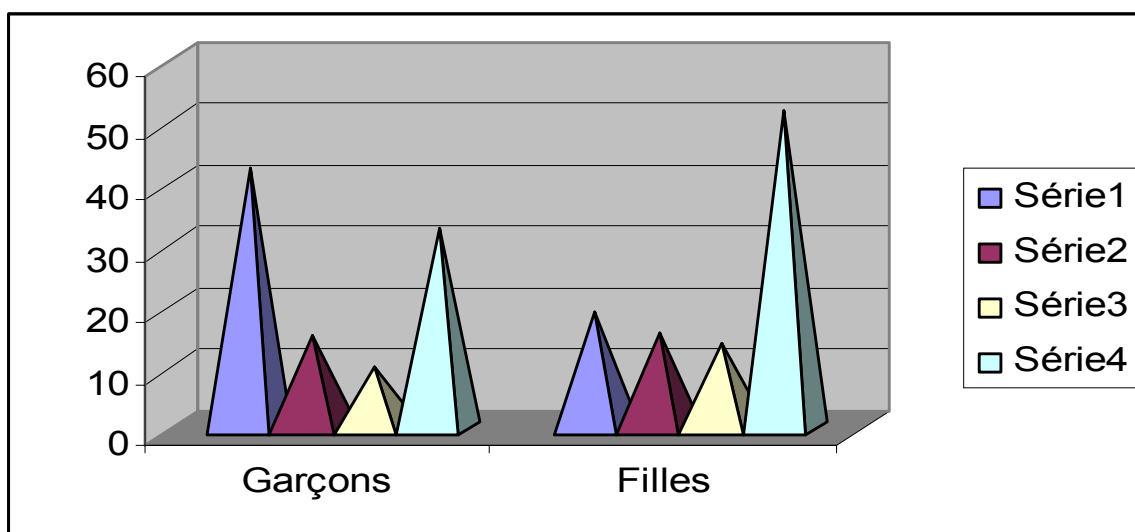
**D- Analyse de l'Item n°4: « Les filles préfèrent parler en français surtout entre elles. »**



**Résultats :**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre	17	06	04	13	11	09	08	30	98
Taux	42.5%	15%	10%	32.5%	18.96%	15.51%	13.79%	51.72%	100%

**Diagramme :**



La lecture de ce tableau met en évidence que 42.5% des garçons trouvent que les filles préfèrent s'exprimer entre elles. Par contre la majorité des filles 51.72% ne partagent pas le même postulat. En effet, le résultat montre que les filles n'ont pas vraiment cette opinion et ne voient pas la nécessité de ne s'exprimer en français essentiellement qu'entre elles ; elles ne s'empêcheraient pas de parler devant les garçons.

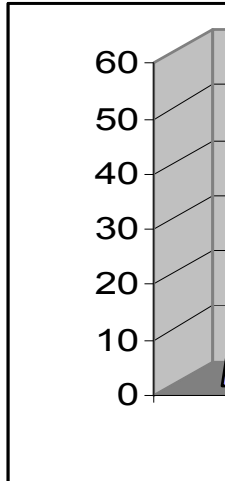
**E- Analyse de l'Item n°5: « Les garçons ne s'expriment pas oralement en classe de peur que leurs camarades du même sexe ne les ridiculisent. »**

**Résultats :**

Items	Garçons	Filles	Total
-------	---------	--------	-------

	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre	21	05	04	10	20	12	10	16	98
Taux	52.5%	12.5%	10%	25%	34.48%	20.68%	7.24%	27.58%	100%

Diagramme :



Le substantiel taux de 52.5% des garçons qui témoignent de leur refus de s'exprimer oralement en classe, de peur d'être sujets de commentaires voire de jugements moqueurs de leurs camarades garçons est un indicateur sur leurs hésitations de s'exprimer oralement en classe, ceci est d'autant plus confirmé par l'avis des filles, qui représente 34% et qui explique explicitement cette attitude.

#### Cinq items concernant l'axe « enjeux » :

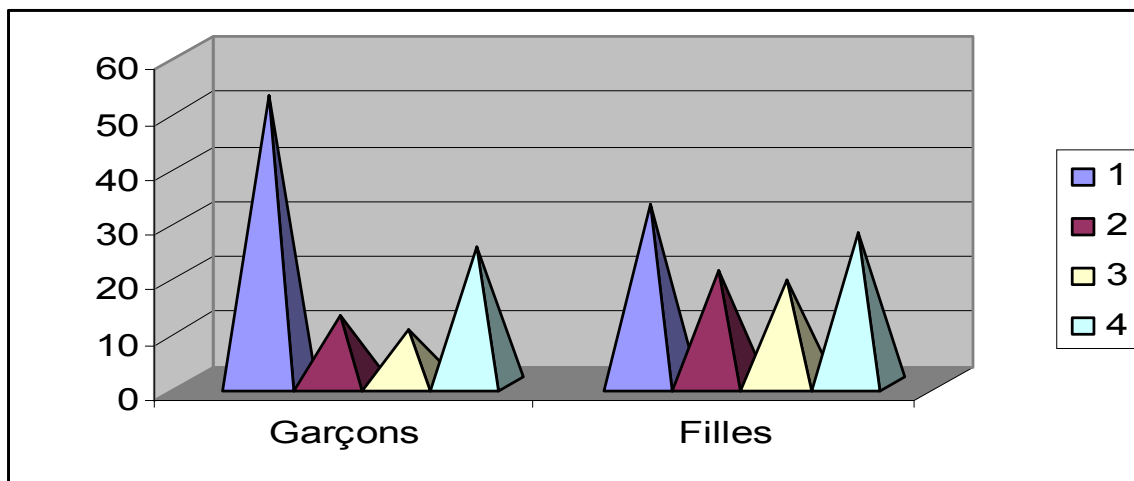
**A- Analyse de l'Item n°1: « Je m'intéresse au français surtout pour avoir une bonne note au B.E.M »**

#### Résultats :

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre	21	05	04	10	19	12	11	16	98

Taux	52.5%	12.5%	10%	25%	32.75%	20.68%	18.96%	27.58%	100%
------	-------	-------	-----	-----	--------	--------	--------	--------	------

**Diagramme :**

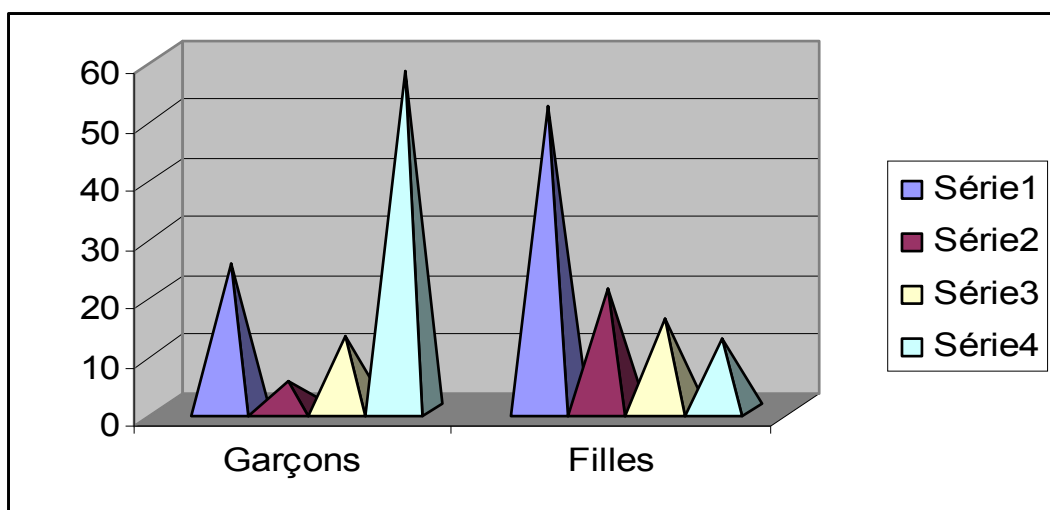


Les résultats relevés dans cet item sont significatifs et montre l'état d'esprit des apprenants du F.L.E pour qui le français demeure essentiellement une matière comme toutes les autres, servant surtout pour favoriser l'obtention d'une bonne note dans une perspective utilitaire à savoir la réussite au B.E.M, d'où les 52.5% plus les 12.5% des élèves moyens des garçons. L'opinion des filles à propos de cette affirmation est mitigée. Ce qui prouve que l'intérêt des apprenants, surtout les garçons reste l'écrit.

B- Analyse de l'Item n°2 : « J'étudie le français pour connaître la culture française. »

**Résultats :**

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre	10	02	05	23	30	12	09	07	98
Taux	25%	05%	12.5%	57.5%	51.72%	20.66%	15.57%	12.06%	100%



**Diagramme :**

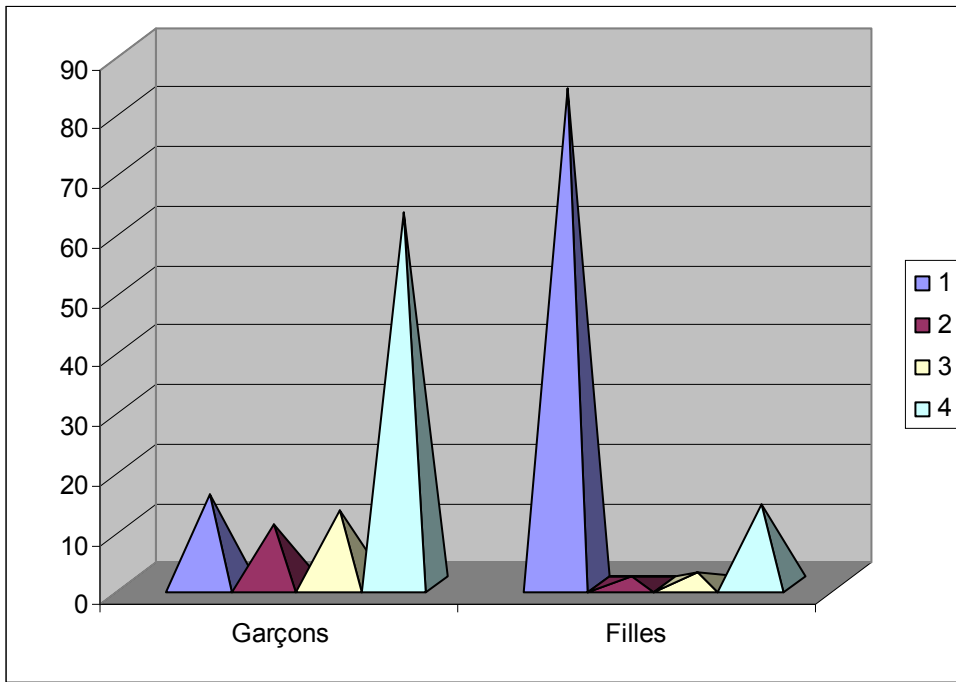
Dans la perspective de mesurer l'objectif second de l'enseignement du français comme moyen d'accès à la culture française ; les affirmations des apprenants nous montrent que les garçons ont répondu négativement à cette objectif plus de 50% qui sont totalement en désaccord. Par ailleurs, les filles, sont plus sensibilisées et donc plus favorables à la dimension culturelle de l'apprentissage du Français, seulement 12.06% sont totalement en désaccord et plus de 51.72% sont totalement d'accord. Si nous ajoutons les 20.66% des filles qui sont assez d'accord nous aurons 72.38% de réponses favorables pour 70% des garçons qui ont manifesté leur refus vis-à-vis de la découverte de la culture française.

### C- Analyse de l'Item n°3: « J'étudie le français pour apprendre à communiquer. »

#### Résultats

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre	06	04	05	25	34	02	01	08	98
Taux	15%	10%	12.5%	62.5%	83.42%	01.24%	02%	13.36	100%

**Diagramme :**



Les résultats obtenus dans cet item montrent que les garçons à une grande majorité sont totalement en désaccord pour communiquer à l'oral en classe de Français langue étrangère.

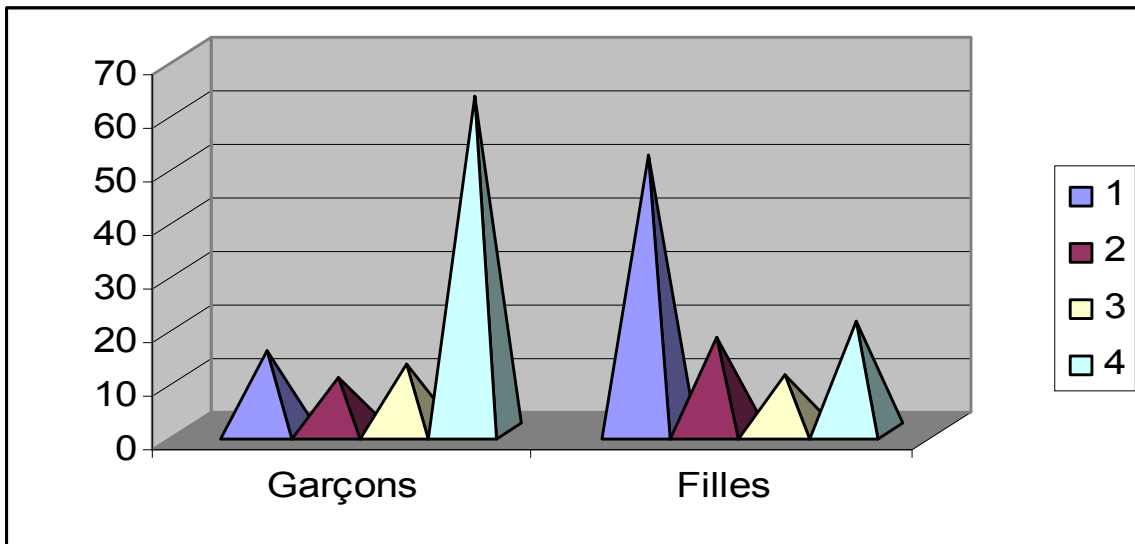
Par contre 83.42% des filles estiment qu'il est important de s'exprimer à l'oral.

#### D- Analyse de l'Item n°4 : « J'étudie le français pour m'instruire dans différents domaines. »

##### Résultats :

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre	06	04	05	25	30	10	06	12	98
Taux	15%	10%	12.5%	62.5%	51.72%	17.24%	10.34%	20.68%	100%

**Diagramme :**



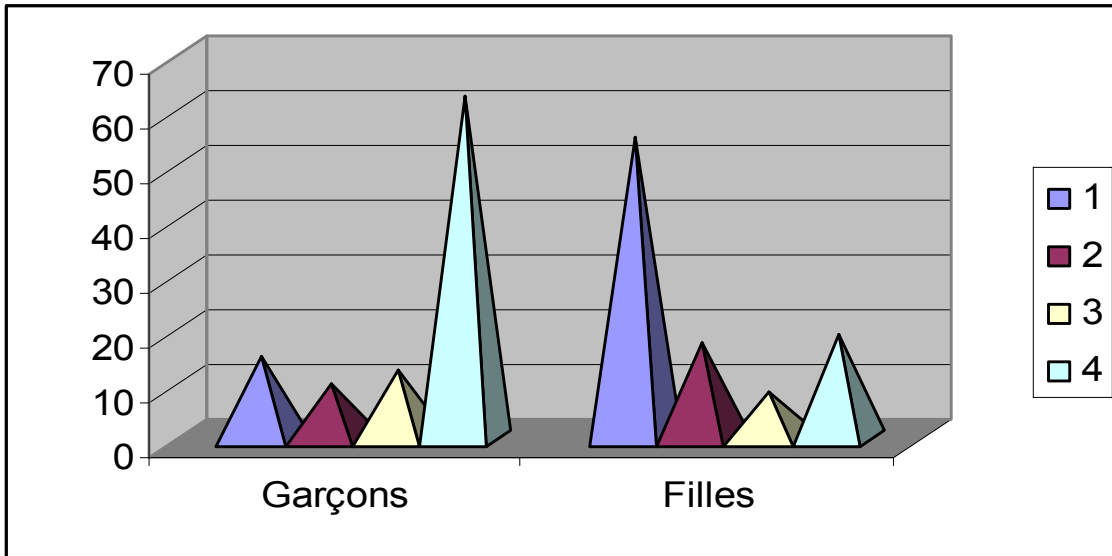
Les taux de cet item montrent que les apprenants garçons ne sont pas conscients de l'importance de l'apprentissage du français en tant que outil utilitaire pour d'autres domaines dans la mesure où le taux des répondants dépasse les 62.5%. Alors que 51.72% des filles pensent le contraire.

### E- Analyse de l'Item n°5 : « Je m'exprime oralement et le plus souvent pour améliorer mon expression. »

#### Résultats :

Items	Garçons				Filles				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre	06	04	05	25	32	10	05	11	98
Taux	15%	10%	12.5%	62.5%	55.17%	17.24%	08.62%	18.96%	100%

#### Diagramme :

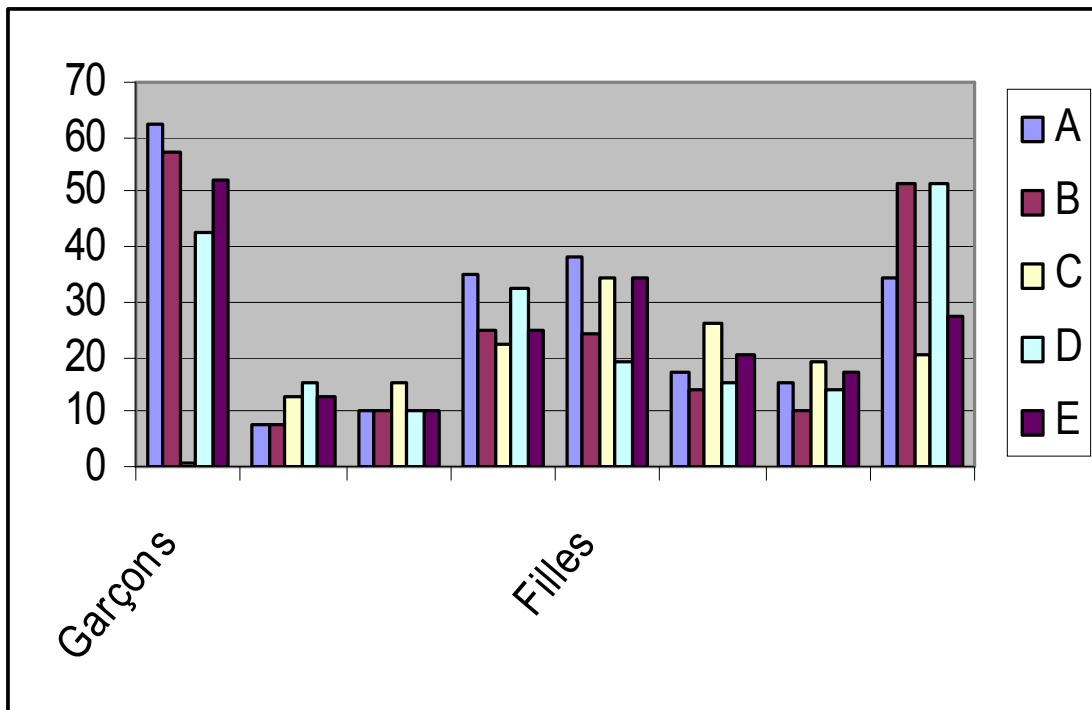


Là encore une fois un échantillon qui explique la disparité de points de vue sur l'utilité de la compétence orale. Il faut noter que les filles sont le plus souvent favorables pour la pratique orale et ce pour améliorer leur expression soit 72.41% ont répondu positivement. Le faible taux des garçons favorables à cette proposition soit 15% atteste leur manque de motivation quant à la nécessité de s'exprimer oralement en français

**Tableau récapitulatif : concernant l'axe de « genre »**

Items	Garçons				Filles			
	1	2	3	4	1	2	3	4
A	62.5%	07.5%	10%	35%	37.93%	17.24%	15.51%	34.48%
B	57.5%	07.5%	10%	25%	24.13%	13.79%	10.34%	51.72%
C	50%	12.5%	15%	22.5%	34.48%	25.86%	18.96%	20.68%
D	42.5%	15%	10%	32.5%	18.96%	15.51%	13.79%	51.72%
E	52.5%	12.5%	10%	25%	34.48%	20.68%	17.24%	27.58%

**Diagramme :**

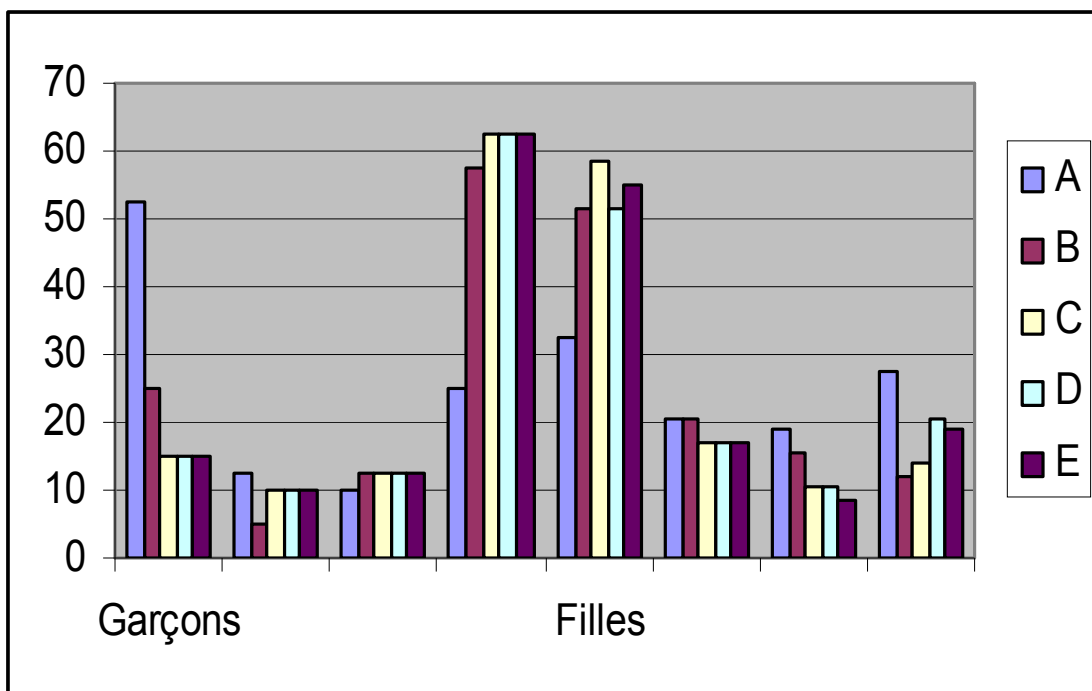


**Tableau récapitulatif concernant l'axe de « enjeux » :**

Items	Garçons				Filles			
	1	2	3	4	1	2	3	4
A	52.5%	12.5%	10%	25%	32.75%	20.68%	18.96%	27.58%
B	25%	05%	12.5%	57.5%	51.72%	20.66%	15.57%	12.06%
C	15%	10%	12.5%	62.5%	58.62%	17.24%	10.34%	13.79%
D	15%	10%	12.5%	62.5%	51.72%	17.24%	10.34%	20.68%
E	15%	10%	12.5%	62.5%	55.17%	17.24%	08.62%	18.96%

**Diagramme :**





## 2- Interprétation des résultats :

En guise de synthèse, nous affirmons, tout d'abord, qu'en abordant la notion de participation orale, nous nous sommes rendu compte qu'elle correspondait à des champs de référence théorique très distincts. Nous avons opté pour le sens de verbalisation et la définition que lui a donné *Nonnon E*<sup>43</sup>.

En effet, selon lui la verbalisation est définie « *Comme un phénomène d'appréhension du réel et de conceptualisation, qui constitue un mode de socialisation et de relation au monde, par lequel l'individu se positionne comme sujet, se donne prise sur le monde, et s'offre au regard d'autrui ; c'est une pratique dont les enjeux cognitifs et sociaux sont cruciaux, particulièrement pour des adolescents ou des élèves en difficulté relationnelle.* »

<sup>43</sup>- Selon Nonnon E, "Le rôle des échanges verbaux et de la verbalisation dans les démarches de l'apprentissage", in *Innovations*, n°23-24, 1992, p 43 à 84.

Cette définition, donc, nous a amené, tout d'abord, à considérer la classe comme un milieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des façons d'être et des appartenances culturelles.

En outre, nous avons supposé que la prise de parole correspondrait à des enjeux liés à la cohérence des différents acteurs de la classe, et à travers elle, la société : respect des règles de communication, l'appartenance à un groupe, expression et affirmation de soi, formation du jugement, etc...

Par ailleurs, nous avons considéré la participation orale comme activité qui serait liée à des objectifs d'ordre socio-affectif : ainsi l'apprentissage de l'écoute, la prise en compte du point de vue d'autrui, la capacité d'argumentation.

Comme nous le constatons, le terme de participation orale est défini dans une acception large. Elle signifierait, d'une façon générale, l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire et les relations d'identification, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages.

Au niveau pédagogique et sur le plan individuel, ce concept a le sens d'inhibition, de confiance en soi, d'aisance dans un groupe ou l'appartenance à un genre. Il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement.

Sur le plan didactique, c'est à travers les interactions verbales ordinaires dans chacune des situations d'apprentissage que se construit le sens des activités.

Tous ces aspects, ne doivent pas nous faire oublier que la classe est aussi un lieu d'apprentissage. A ce niveau, la participation orale est l'activité privilégiée pour la construction des connaissances. C'est que la verbalisation, les confrontations à travers les échanges, la résolution de controverses jouent un rôle essentiel dans la construction des notions et l'appropriation des savoirs.

C'est à partir de cette conception de la participation orale et en particulier la dimension sociale que nous avons analysé les enjeux de la participation orale des élèves en classe : enjeux identitaires, enjeux de la communication.

En effet, pour nous l'essentiel était de comprendre ces enjeux mais surtout, il nous importait plus de comprendre ce milieu social qu'est la classe et son influence sur les représentations des apprenants.

Nous avons étudié la participation orale des élèves comme une situation de communication, et nous avons conçu la classe comme un milieu social avant de la concevoir comme un milieu d'apprentissage.

Cependant, il est impossible sinon, ça relèverait de l'utopie si on croirait que nous sommes en mesure de traiter tous les aspects de la participation orale que nous venons de citer.

Nous avons fait le choix du genre et des enjeux de la discipline parce que ces éléments étaient pour nous pertinents dans le contexte où nous exerçons et aussi parce que nous avons opté pour une problématique qui relève plus du terrain.

En effet, en analysant les réponses des apprenants, nous avons vu que participer oralement comportait des risques identitaires et affectifs. La participation orale comporte des risques ; en effet, quand l'élève lève la main, il s'expose au regard des autres, de même, quand il prend la parole, il se met en difficulté et ce même en posant une question. C'est pourquoi, être silencieux semble la ligne de conduite d'une partie des élèves car les risques sont trop importants. Une erreur mettrait l'apprenant en difficulté vis à vis de soi-même et vis à vis de ses camarades. C'est aussi se mettre en position de faiblesse, se priver des privilèges offerts aux meilleurs, se dévoiler aux yeux des autres comme étant un élève en difficultés. Ces comportements sont la conséquence d'un système qui est basé sur un esprit compétitif. Il faut, donc, mettre l'apprenant en confiance pour n'avoir pas l'impression de donner l'occasion à ses pairs lorsque ses difficultés sont dévoilées en répondant à une question.

Il est important que l'enseignant instaure un climat de confiance.

Nous notons, pour la variable genre, une différence assez importante : les garçons paraissent défavorables à propos de la participation orale par rapport aux filles. Pour expliquer cette différence, il serait commode d'invoquer, d'une part, la raison d'appartenance à un milieu social et culturel. Nous pensons que les sujets de milieu socio-culturel ouvert extériorisent davantage leur participation en classe que les sujets de milieu socio-culture fermé.

En classe, les places relatives des interlocuteurs en présence ne sont pas par définition très égales : le professeur, temps de parole, facilité de l'expression, catégorie d'apprenant, etc...

Nous nous trouvons, donc dans une situation de communication très inégalitaire par rapport à la participation orale. En effet, en général, l'enseignant monopolise la parole plus que ses élèves ; de plus, lorsqu'ils ont la parole, il reste l'organisateur de la parole. Ainsi, c'est toujours le professeur qui a le pouvoir de la parole. Les apprenants n'ont pas la liberté de participation orale puisqu'ils doivent le plus souvent suivre le cheminement tracé par leur professeur.

Cette situation est construite par ce qui est appelé « contrat didactique ». Ce concept montre toute l'importance de l'acceptation des règles du jeu de la participation orale par les élèves. Or, il peut parfois se produire que ce contrat ne fonctionne pas correctement pour une raison ou une autre et par conséquent, tout le système est bloqué et il n'y a pas d'appropriation de savoir. Donc, il est nécessaire que les interlocuteurs jouent le jeu de la participation orale. Il est quasiment impossible que la classe fonctionne sans la participation orale des apprenants. La coopération attendue par l'enseignant, en ce qui concerne la participation orale, est donc une condition nécessaire pour l'appropriation des savoirs.

Nous avons constaté qu'un certain type d'apprenants tendent à ne pas s'impliquer dans les activités de la classe. Paradoxalement, il s'agissait des élèves les plus certains de réussir, ce sont des apprenants qui ont de bons résultats surtout à l'écrit, leur comportement semblant signifier que la participation en classe n'est pas spécialement déterminante de la réussite scolaire.

Donc ces apprenants ont une représentation de la participation orale et de l'acquisition des connaissances qui est conditionnée essentiellement par des considérations sociales et sur les intérêts personnels.

Alors que la motivation chez une catégorie d'apprenants, celle des filles s'appuie aussi sur la construction d'une identité, la recherche d'un plaisir, d'une fierté, d'un pouvoir dans la classe, chez celle de la majorité des garçons, au contraire, elle s'appuie sur des comportements de construction de soi qui génère le malaise, des situations inconfortables.

L'élaboration collective des savoirs ou de leur transmission, à l'œuvre dans l'institution scolaire, est donc parasitée par l'affectif. La participation orale au cours est soumise à une autre évaluation celle de la construction de l'image de soi, du soi scolaire, du soi social dans sa classe.

*P. Perrenoud*<sup>44</sup> a déjà mis en garde les enseignants à propos des enjeux externes de l'oral en classe en affirmant que « *La participation orale peut apparaître parfois comme pure affirmation de soi et revendication très individuelle de son existence. C'est une forme de parole égocentrique qui ne laisse pas de place à l'autre. Sans doute parce que, socialement mais aussi psychologiquement, le silence est synonyme d'absence. Celui qui ne parle pas n'existe pas. En revanche celui qui parle existe. C'est celui qui s'écoute parler, qui défend son image à travers les propos qu'il tient ou ne tient pas, parce que c'est lui-même qui est en jeu dans sa participation orale. Dans une classe, c'est l'élève, sans doute mal écouté habituellement, qui découvre que sa parole peut être intéressante, qu'un adulte, un professeur, l'écoute.* »

C'est pourquoi, l'enseignant doit être conscient de ces enjeux. Il doit être capable d'interroger l'apprenant, qui a des difficultés et qui ne lève jamais la main, mais sans l'humilier devant ses camarades. D'ailleurs, les élèves aussi sont conscients de cet enjeu : quand un apprenant est interrogé et qu'il ne trouve pas la bonne réponse tout de suite, ou qui en trouve une autre, erronée ou incomplète, ses camarades de classe lui soufflent la bonne réponse. Cela montre que les élèves pensent davantage que la parole est soumise à l'évaluation de l'image de soi par les autres que constitutive d'un apprentissage.

L'enseignant doit prendre en charge ces quelques apprenants qui interviennent fréquemment, à des moments inopportuns, souvent pour des remarques pertinentes, au sein d'un milieu qui ne les considère pas le plus souvent ; leurs questions sont souvent destinées à montrer qu'ils s'y connaissent, et aussi, ils peuvent être bons quelque part.

---

<sup>44</sup> -P. Perrenoud, 1996, "Echecs et réussites scolaires", CNDP, p 166, in *Migrants-formation*, n°104, mars 1996.

D'autres apprenants, interviennent à la fin du cours, généralement au bureau du professeur, pour poser une question, faire une remarque, ou pour montrer tout simplement qu'ils savent. C'est une façon de s'affirmer, de montrer qu'ils existent et qu'ils peuvent réussir.

Un autre groupe d'apprenants est omniprésent, à chaque question qu'on pose, ils ont la réponse. Ils ne sont pas disposés à laisser la moindre opportunité pour s'affirmer devant leurs collègues.

Nous avons remarqué dans nos classes, une participation, au mieux indifférente, en fait, assez souvent négative chez la majorité des apprenants garçons de niveau scolaire acceptable dans l'ensemble, et tout particulièrement, parmi ceux-là, chez les apprenants de milieu socio- culturel défavorisé. Nous notons, cependant, une participation positive nettement plus accusée chez les filles même de niveau faible.

Si la motivation des garçons concernant la participation orale est synonyme de bénéfice personnel alors il s'agit de mieux prendre en compte le travail oral aussi bien dans l'organisation de nos cours que dans nos évaluations des élèves.

En effet, bien que la plupart des activités soient orales, cet aspect du travail des apprenants n'est pas pris en compte dans nos évaluations que le travail écrit.

### **3- Commentaire des résultats :**

Ces attitudes et comportements sont généralement appris d'abord à l'extérieur de la classe et sont alors renforcés par les pairs de l'apprenant. Cependant, l'influence la plus forte sur le développement de rôle de genre semble, à notre avis, se produire dans de famille. Les parents communiquent à leurs enfants leur propre croyance au sujet du genre. Les enfants réagissent en les imitant, plus tard.

Les parents renforcent chez leurs enfants positivement certains comportements et négativement d'autres. Une multitude d'exemples de comportements de la part des garçons nous permet de penser que ces attitudes liées aux stéréotypes de sexe sont transmis par les parents. Chaque parent voit dans l'enfant de même sexe que lui, un modèle de lui-même en

fonction de son propre passé. Les attentes parentales sont donc déterminantes.

Quand les enfants imitent ces modèles de rôle, c'est parce qu'ils ont de l'admiration pour ces modèles ; en outre, les amis, les professeurs et les médias jouent également un rôle en agissant en tant que modèles de rôle et en renforçant les comportements.

Dans un premier temps, c'est la norme familiale qui se charge de la construction de cette vision du réel. Mais dès que l'enfant se voit confié à d'autres, par exemple, l'école, c'est la norme sociale qui intervient.

En effet, les enfants sont également influencés par rapport à leurs pairs.

Concernant cette influence, la vie du groupe est importante car elle développe et renforce la culture masculine, le modèle du genre surtout chez les garçons. Il n'est plus question pour le garçon de se conduire comme une fille et devenir la risée de ses camarades.

Par conséquent, il évitera toutes formes de comportement efféminé. Pour lui le français est considéré comme féminin à l'inverse les filles éprouvent de l'intérêt pour les langues et semblent ne pas partager cette représentation.

Nous devons signaler aussi que ces comportements sont également modelés par les professeurs, ainsi que la t.v.

Les enfants apprennent par l'observation de leur culture et de leur société. Par l'influence de ces modèles de rôle, et l'imitation que l'enfant en fait, on estime que l'enfant acquiert des expériences.

Dans le cadre de l'école aussi, nous pouvons noter un traitement différentiel pour les deux sexes de la part des professeurs. En effet, les filles reçoivent davantage de réactions et de réponses de la part des professeurs. Elles reçoivent plus d'attention que les garçons. Les comportements des enseignants sont certainement inconscients dans ce cas mais ils participent tout de même à influencer les apprenants dans leur façon de penser.

Par conséquent, nous pouvons conclure qu'à l'école, par les interactions enseignants/apprenants, les garçons construisent des comportements selon leurs relations avec leur professeurs considérés comme modèle.

En tous les cas, les agents de socialisation auxquels les apprenants sont confrontés sont nombreux. Les apprenants intègrent quotidiennement les images stéréotypées que leur propose leur environnement.

Ce phénomène constaté chez les garçons semble ne pas être important et diffère bien pour les filles.

## **Conclusion :**

Notre recherche, entreprise durant l'année scolaire 2006/ 2007, avait pour but de déterminer des attitudes des apprenants au collège sur leur participation orale en classe de langue. Nous avons conçu un questionnaire, élaboré sur la base de deux axes de recherche, à savoir l'influence du genre et l'enjeu de la discipline. Nous avons demandé à nos apprenants de répondre aux questions proposées sous forme d'items

Notre étude avait pour question principale de recherche : Quelles sont les attitudes des apprenants concernant leur participation orale en classe de langue?

L'analyse des réponses obtenues nous a permis de dégager que le genre était déterminant et avait une influence sur la participation orale des apprenants garçons tandis que les apprenants filles présentaient des attitudes bien distinctes. Par conséquent, nous avons constaté que les garçons avaient une attitude significativement négative par rapport à "l'expression orale " ; plutôt positive par rapport à " l'expression écrite " ;

L'attitude négative vis-à-vis de " l'expression orale " résulte principalement de préoccupations liées aux conditions de la classe : interlocuteur de sexe opposé et influence des pairs.



L'attitude positive à l'égard de " l'expression écrite" tient essentiellement au fait que notre échantillon sait que la compétence orale n'est pas déterminante dans le système d'évaluation et par conséquent elle ne pourrait lui être préjudiciable.

Même si nous ne pouvons pas généraliser notre propos, il semblerait que les apprenants filles ont une attitude moins négative au sujet de " l'expression orale " mais plutôt positive.

Actuellement, l'oral à une place importante dans la didactique des langues. Les programmes officiels mettent l'accent sur ce pôle en essayant de développer l'expression orale chez les apprenants à travers l'approche communicative que l'enseignant applique en classe de F.L.E.

Notre analyse s'est appuyée sur nos observations sur le terrain et sur un corpus composé d'un questionnaire proposé aux apprenants. Notre question principale était de voir quels sont les facteurs inhibant l'expression orale des apprenants en classe de F.L.E.

Le rôle du genre et les enjeux de la discipline étaient pour nous les deux facteurs essentiels qui expliquaient les raisons de notre problématique et que nous avons essayé de valider lors de notre analyse.

En tentant de répondre à cette question et à travers nos hypothèses de recherches, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

L'analyse nous a permis de constater qu'il y a un nombre important d'apprenants qui ont un bon niveau scolaire à l'écrit mais ils ont une fausse représentation de l'apprentissage de la langue. En effet, pour eux, étudier le français, c'est uniquement pour augmenter leur capital notes et avoir une bonne moyenne.

Les résultats révèlent, dans l'étude des réponses, item par item, que la majorité des garçons interrogés, considère que l'étude de la langue française est seulement pour avoir de bonne note, tandis que pour les filles, le français est considéré comme un outil de communication et un instrument de pensée.

En effet, ce qui intéresse les apprenants de sexe masculin et la note qu'ils peuvent avoir uniquement sur la base de l'écrit, sachant que l'évaluation orale est quasiment absente dans les examens officiels. Ce qui est due en grande partie à l'institution scolaire qui ne donne pas de l'importance à l'évaluation orale.

Tandis que pour les filles, le français est considéré comme un outil de communication et de transmission de pensées.

Les résultats recueillis dans la deuxième partie ( axe « genre » et axe « enjeux »), nous ont permis de constater que les garçons de notre échantillon sont influencés par les apprenants de même sexe qui dans leurs relations quotidiennes développent et renforcent la culture masculine qui se caractérise par la virilité, la puissance. Pour eux parler Français est un signe de féminité.

Les garçons évitent toute conduite qui se rapporte à l'univers féminin dans le seul but de ne pas se ridiculiser. A l'inverse, les filles éprouvent de l'intérêt pour la langue et semblent ne pas partager cette représentation.

Nous ne pouvons dire si l'étude que nous avons menée retiendra l'attention des diverses instances travaillant à l'évolution des idées et des pratiques dans l'enseignement au collège.

Pour notre part, la réalisation de cette recherche a été riche d'enseignements dont certains ne seront pas sans conséquences sur notre pratique professionnelle. Par ailleurs, nous avons le sentiment que l'élaboration de ce travail nous a donné l'occasion de mieux connaître nos apprenants, d'en découvrir également un aspect de leurs difficultés.

L'analyse des résultats a permis de déterminer et de mieux comprendre les attitudes des apprenants à l'égard de l'expression orale. A ce sujet, plusieurs constats paraissent intéressants.

Notre recherche est largement tributaire de divers éléments dont l'influence sur les résultats nous invite à en cerner les limites.

Une des limites de notre étude se rapporte à la procédure d'enquête que nous avons choisie : l'utilisation d'un questionnaire. Malgré les précautions d'usage (anonymat, items et formulation de ceux-ci), il nous est difficile de déterminer si les réponses obtenues correspondent bien aux perceptions des enseignants et aux pratiques effectives de notre échantillon sur l'expression orale. Comme nous ne pouvons exclure, en effet, que le phénomène d'envie et d'intérêt dans la participation à cette recherche n'ait eu quelque incidence sur l'orientation de nos résultats, nous considérons que ces derniers doivent être pris avec une certaine prudence.

Ensuite, le choix de nous intéresser exclusivement aux apprenants de notre village ne nous autorise pas à étendre nos interprétations et nos conclusions à l'ensemble des apprenants de la wilaya de Tiaret. En effet, nous supposons que les moyens engagés, les

structures scolaires, et les contextes sociaux, sont des facteurs susceptibles d'agir sur les attitudes des apprenants.

Les constats établis par notre recherche nous incitent à proposer certains axes d'action visant à répondre aux problématiques qu'ils soulèvent et à envisager de nouvelles investigations en vue d'élargir la réflexion.

Apparemment, les difficultés de gestion relevées par notre échantillon démontrent que celui-ci se trouve quelque peu désarmé face à la complexité des différents aspects de l'expression orale.

Nous sommes conscients que les conclusions que nous avons faites au terme de notre travail n'ont d'autre valeur que celles d'hypothèses de recherche, elles sont encore imparfaites et devraient être complétées. Leur validation demanderait non seulement une analyse plus détaillée mais surtout une étude très fine, qui selon nous, sont capables d'assurer une interprétation des données recueillies et d'autres, qui nous ont, certainement, échappé.

Pour atteindre ce niveau de compréhension de ce phénomène, il va de soi que la recherche fasse appel à d'autres recherches similaires dans des contextes différents.

Pour conclure, nous dirions que les problèmes que rencontrent les apprenants sont d'ordres langagiers mais plus encore ils sont d'ordres psychologiques.

Dans ce cadre, il serait important d'entreprendre une recherche dans cette perspective qui certainement demanderait beaucoup de moyens et de temps.

Comme toutes les recherches, les analyses que nous venons d'entreprendre ont tendu de comprendre par inférence, les raisons des difficultés que rencontrent les élèves de sexe masculin à l'oral, il nous est apparu nécessaire que notre travail aurait dû s'articuler sur d'autres perspectives pour avancer dans nos hypothèses.

L'objet de notre questionnaire était de recueillir le maximum d'informations sur les conceptions des apprenants.

Nous nous sommes rendu compte au terme de notre étude que pour parvenir à ce résultat, il fallait coupler les opinions des apprenants avec des observations effectuées dans la classe et ainsi nous pourrions analyser leurs conceptions et leurs pratiques. Mais une telle

perspective nous demanderait de grands moyens au niveau du temps et au niveau de la disponibilité de nos collègues professeurs et de leurs élèves.

Le regroupement des variables du questionnaire, nous a permis de mettre à jour une sorte de classement d'attitudes, mais il ne nous a pas permis d'inférer l'impact sur l'apprentissage de la langue d'une manière générale.

## ***Bibliographie***

**ASTOLFI J.P.**, (1992), *L'école pour apprendre* ,Paris, ESF.

**BOUTON C.P.**, (1974), *L'acquisition d'une langue étrangère*, Klincksieck, Paris, P. 429.

**BEAUTIER E.**, (2001), *Pratiques langagières et scolarisation* , Revue française de la Pédagogie, n°137, Paris, INRP, pp.117-161.

- BERNIE J.P.**, (1998), *Eléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle* , AMEF, pp.155-200.
- BORGHINO B** ,(2003), *le genre comme révélateur et outil* , colloque Graiff, Marseille.
- BREDART S.**, (1982), *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques* , Bruxelles.
- CHAMPY P.**, et **ETEVE C.**, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* ,Nathan, Paris, 1994.P, 1057.
- COSTE D**, et **GALISSON R**, (1976), *Dictionnaire de didactique des langues* , Hachette.
- CLAUDINE GARCIA- DEBANC** et **SYLVIE PLANE**, *comment enseigner l'oral à l'école primaire* .Hatier Paris, 2004
- CUQ J. P**, **GRUCA I**, (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* , Presse Universitaires de Grenoble.
- CUQ, J.-P.** (sous la direction de). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.
- DABENE L**, (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* ,Hachette F.
- DEBYSER F.** (1996) *Eloge du savoir-vivre (et pour tordre le cou au savoir être)* ,dans Echos n° 80, pp 83-84.
- DELFORCE B.**, (1990), *Représentations de la langue et représentations du savoir dans des formations à l'écrit* ,Education permanente, n°102, p.52.
- DELORME Ch.**, (1992), *L'évaluation en question* , ESF, Paris, P. 209. Gantier .H --"
- FLORIN A.**, (1995), *Parler ensemble à l'école maternelle. La maîtrise de l'orale, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses.
- GAONAC'H D.**, (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*,LAL Crédif- Hatier.
- GENEVIENE ZARATE**, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, paris, 2004.
- GIGUERE J.**, (2002), *Les relations entre la lecture et l'écriture: représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habilité* , Revue Canadienne de linguistique appliquée, Vol. 5, n°01.
- HAGEGE C.**, (1986), *L'homme de paroles*, Paris, Fayard.
- HUOT H.**, (1981), *Enseignement du français et linguistique*, Armand Colin, Paris, P. 156.

- JEAN W. SCOTT** , (1998), *la citoyenne paradoxale* ,Albin Michel
- KLEIN W.**, (1989), *L'acquisition de langue étrangère* ,Paris, Armand Colin, P. 13-127.
- MARCHAND F**, “Français langue maternelle et français langue étrangère: facteurs de différenciation et proximités”, *Langue française*, 1989.
- MARIE DURU BELLAT**, *Revue française de pédagogie*.n°109, octobre, novembre, décembre 1994 ; 111-141, note de synthèse, *filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales* .
- MARIE-VICTOIRE L**, sous la dir. de M. Guillaume,(1986) *Recherche sur les femmes, recherches féministes*. In : « l'Etat des sciences sociales en France. ».Ed.Découverte.p.460.
- MAURER B.**, *La didactique du français langue seconde, entre approches communicatives et français de scolarisation*, Tréma, n° 7.
- MOIRAND S**, (1979), *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Clé International, *Didactique des langues étrangères*,
- MOIRAND S**. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1990.
- MUCCHIELLI**,(1994) *La psychologie sociale* ,Hachette,paris.
- PARPETTE Ch.**, (2004), *Réflexions sur la parole enseignante* ,Université Lyon 2
- PASTRE P.**, (1994), *Représentations et apprentissages chez les adultes*, E.D n°119.
- PENDANS M.**, (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette.
- PETTERFALVI B.** (1997),*Les obstacles et leur prise en compte en didactique*,Aster, n°24.
- PORCHER L**, (1995), *Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline* ,Hachette.
- PAUL ROBERT**, (1983), *Dictionnaire de la langue Française* ,Paris.
- PUREN Ch.**, (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes* .Essai sur l'éclectisme, Didier, « Essai »,P.26- 69.
- PUREN, C.** *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, 1998.  
*Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.Paris : Conseil de l'Europe / Les Editions Didier, 2001.
- RENARD R.**, (1976), *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues*, Didier.
- ROCHER . A.**, *L'étude des langues vivantes* .Paris. P U F, P.126.

- THIERRY A.-M.**, (1996), *Analyse de méthodes, français langue étrangère*. CIEP.
- TITONE R.**, (1979), *Psycholinguistique appliquée*, Payot, Paris, P.13-155.
- VARGAS C.**, (2004), *Langue et études de la langue*, PUP, Aix- en Provence, P.400.
- VERGNAUD G.**, (1994), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Hachette, Paris, P. 179.
- VIGNER G.**, (1984), *L'exercice en classe de français*, Hachette, « F », P.157.
- WEISS F.**, (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, Pratiques
- WIDDOWSON, H. G.** *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : LAL, Crédif / Hatier, 1991.

