

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université ABOUBAKR BEL KAID Tlemcen

Faculté des lettres et des sciences humaines et sociales

Département de langues étrangères

Section : FRANÇAIS

INFLUENCE SOCIOCULTURELLE SUR L'APPRENTISSAGE DU
FRANÇAIS, LANGUE ETRANGERE DANS LE SECONDAIRE
ALGERIEN ; IMPLICATIONS ET REPERCUSSIONS DIDACTIQUES.

Mémoire de magistère en didactique

Présenté par :

Mme SACI (née ABDELKRIM) Hanane

Dirigé par :

Mr Boumediene BENMOUSSAT

Membres du jury :

Mr A. GHELLAL	Maitre de conférences	- U. Oran	Président
Mr B. BENMOUSSAT	Professeur	- U. Tlemcen	Rapporteur
Mr F. BERAMDAN	Maitre de conférences	-U. Mostaganem	Examineur
Mme N.HAMIDOU	Maitre de conférences	- U. Oran	Examinatrice
Mme A. OUDJEDI-DAMERDJI	chargée de c	- U. Tlemcen	Examinatrice

Année universitaire : 2009 -2010.

Introduction

La didactique a connu, durant les dernières décennies, une évolution remarquable au niveau de la méthodologie, représentée dans les livres d'initiation sous sa célèbre forme triangulaire qui unit l'apprenant, l'enseignant et le savoir enseigné ; d'une autre manière, nous pouvons dire « la table rase », le détenteur du savoir et le savoir.

« Table rase » est l'expression utilisée pour montrer le manque de connaissances d'un apprenant, vis à vis du savoir qu'il veut apprendre.

Cet apprenant est un être vivant doté d'incroyables capacités : l'observation, la mémorisation, la capacité d'être influencé et d'influencer à son tour.

Dans cet intitulé « Influence socioculturelle sur l'apprentissage du français, langue étrangère dans le secondaire algérien ; implications et répercussions didactiques. », nous allons nous baser sur l'apprenant en tant qu'élément imbriqué dans une toile sociale.

Cet apprenant, âgé entre 17 et 22 ans, suit un enseignement dans une école publique de Sebdo (situé à environ 30km à l'ouest de la wilaya de Tlemcen, Algérie) dont la plupart des habitants sont de classe moyenne.

Elément encore en voie de développement, cet apprenant façonne son esprit à travers les scènes quotidiennes qui défilent devant lui.

Inspirée essentiellement par les travaux de BOGAARDS portant sur Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, nous nous sommes interrogée sur le type d'influence que peut avoir la société sur l'apprentissage du français, langue étrangère.

Nous allons donc, tout d'abord, essayer de nous pencher sur « l'apprenant » en dehors de l'école, avant d'en parler en milieu scolaire, car l'élève apprend dès sa naissance et à chaque étape de sa vie. Il construit, reconstruit et parfois même détruit pour mieux reconstruire.

L'apprenant du secondaire, dans cette étape de reconstruction du savoir, met en place des stratégies d'acquisition qui lui faciliteront la tâche. Mais comme l'apprenant est un individu à part entière, il se retrouve pris dans un tourbillonnement d'influences interminables, psychologiques et sociales correspondant l'un et l'autre à des facteurs agissant sur son esprit.

Avant et durant sa scolarité, l'enfant ne cesse d'être influencé dans tous les domaines : par la TV, par la rue (environnement), en discutant avec les parents. Il acquiert, ainsi, une identité socioculturelle qui l'inscrit dans une culture de collectivité que nous définirons en tant qu'ensemble de traditions et de valeurs intellectuelles propre à sa société. Cela se répercutera lors de son apprentissage du FLE.

Nous aborderons le socioculturel par l'observation et l'analyse de plusieurs variantes pouvant influencer de l'apprenant dans son apprentissage du français :

- le niveau intellectuel des parents, d'après les fonctions qu'ils occupent.
- le degré de contact avec la langue dans le milieu social.
- la représentation que se fait chaque apprenant sur la langue à apprendre.

Notre travail sera donc une recherche interdisciplinaire englobant:

- l'aspect social (interaction avec la société, la culture, la vision générale de la langue française).
- l'aspect psychologique (vision individuelle de la langue française, toujours en relation avec la société).
- l'aspect didactique (étude et analyse du psycho-social par rapport aux travaux objectifs de la didactique).

Notre problématique sera donc la suivante :

Existe-t-il une relation entre le socioculturel et l'apprentissage du français ? Et quelle serait son influence sur un apprenant du secondaire à Sebdou ?

Notre recherche va s'inscrire sur ce phénomène d'individualisation qui est l'un des aspects les plus importants de notre problématique. Nous soulignerons, ainsi, la singularité de l'apprenant et ses différentes manières d'apprendre et de concevoir ses propres attitudes, car l'identité de l'être humain se forge sur sa génétique, ses acquis, ses expériences, sur sa culture, sur son environnement, sa famille, et sa langue.

Nous nous intéresserons, en particulier, à cette influence socioculturelle et communautaire. Elle (influence) est à la fois psychologique, sociale et culturelle.

Dans notre travail, nous essayerons au fur et à mesure de répondre à cette série de questions :

- a. L'apprentissage du français pourrait-il s'entreprendre d'une façon neutre et objective ?
- b. La société a-t-elle des répercussions sur l'apprenant et sur l'apprentissage du FLE ? et lesquelles ?
- c. Le milieu socioculturel influence-t-il le type d'apprentissage et la compétence acquise ?
- d. Le degré de contact avec le FLE, dans le milieu extrascolaire¹, a-t-il des répercussions sur l'attitude de l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage ?

Pour atteindre notre objectif principal qui est celui de quantifier quelques facteurs psycho-sociaux influents sur l'apprentissage du FLE au secondaire, nous sommes partie de l'hypothèse selon laquelle les apprenants du FLE ont des

¹En dehors du lycée (tv- jeux – journaux).

stratégies d'apprentissage différentes et développent des savoirs et des savoir-faire sur la langue sous l'influence des facteurs suivants :

- a. Leurs représentations et leurs attitudes vis à vis de la langue à apprendre.
- b. Le milieu socioculturel où ils évoluent.
- c. Le savoir et le savoir -faire visés par eux.
- d. la motivation des uns et des autres face à l'apprentissage du français, langue étrangère.

Le but de notre recherche est donc de voir comment ces représentations individuelles, issues de représentations générales, influent sur la maîtrise de la langue en question et sur les stratégies d'apprentissage que déploie chaque apprenant.

Pour cela, nous allons essayer d'identifier et de définir la globalité de ces notions qui sont, selon nous, des vecteurs essentiels de l'apprentissage.

Puis, nous allons mettre en relation les dites notions théoriques avec le résultat du questionnaire. Cette corrélation permettra de valider ou infirmer nos hypothèses de départ.

Notre recherche quantitative sur le terrain aura comme visée d'expliquer le rapport qui lie l'apprenant à son milieu d'origine et à son milieu scolaire.

Nous nous sommes donc intéressée, dans un premier temps, à la définition et à l'analyse de notions telles que l'identité socioculturelle, la représentation, l'attitude, les stratégies d'apprentissage et les compétences acquises.

Nous allons aborder progressivement ces notions en partant du phénomène de socialisation vers l'aspect individuel de l'apprenant.

Nous essayerons ensuite de traiter la seconde partie à la lumière des perspectives théoriques en jeu. Et enfin après analyse des résultats nous les interpréterons objectivement.

Chapitre premier

**I. INFLUENCES SOCIOCULTURELLES
(PSYCHOLOGIE, SOCIETE ET CULTURE)**

I.1 STATUT DE LA LANGUE FRANÇAISE EN ALGERIE ; LES DIFFERENTES PERCEPTIONS D'UNE LANGUE ETRANGERE EN ALGERIE ET PLUS SPECIFIQUEMENT A SEBDOU :

L'Algérie, cosmopolite par son multilinguisme, héberge sous son égide plusieurs dialectes et langues, de l'indoeuropéen au chamito-sémitique, passant par des dialectes berbères.

De l'est à l'ouest et du nord au sud, l'Algérie, par sa richesse langagière, baigne, non seulement dans un plurilinguisme, mais aussi dans la sphère du pluriculturalisme.

La langue maternelle des Algériens, à elle seule, peut refléter ce paysage hétérogène; mots arabe, berbère, hispanique, français, latin ou punique. Tous ces mots s'agitent dans notre langage quotidien. Parmi toutes ces variantes, la langue française- langue dite étrangère² - a suscité et suscite encore de nombreuses controverses. Elle est constamment jugée comme une langue intruse³ : la langue du dominant, la langue du colonialisme avec tout ce que ce mot peut avoir comme sens négatif.

La perception péjorative donnée à la langue française n'est qu'un échantillon de "mépris" porté sur le pays, ou sur ce que ce pays a pu représenter un jour pour une certaine tranche de la société algérienne.

² Surtout pour la génération qui a vécu la période coloniale

³(M) SOUIAH. Chronique d'une langue en mouvement. Article du QUOTIDIEN D'ORAN. (Samedi 22 janvier 2005) p 07

Presque toutes les représentations sont liées à son aspect historique. Loin de n'être que des représentations négatives, c'est là, une simple constatation d'une situation sociale, jadis, vécue.

La langue pourrait refléter un aspect négatif si l'individu la mettait en parallèle avec la répression, la soumission et le pouvoir exercé par l'autorité française sur le peuple algérien.

Est-ce notre identité socioculturelle xénophobe qui a pris le dessus dans les esprits de ces gens ? Ou est-ce simplement une profonde plaie, subie et refoulée, qu'ils font ressortir et qu'ils expriment avec tant de dédain ?

Le français est aussi perçu, par d'autres, comme étant « la langue du peuple "civilisé", le détenteur du savoir, de la culture, et de l'information »⁴.

Rabeh SEBAA voit en elle une langue défiant toutes les contraintes sociales et historiques imposées ; « sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif »⁵.

Dans son ouvrage, intitulé : Arabisation et politique linguistique au Maghreb, GRANDGUILLAUME résume la question des représentations de la langue française. Selon ce dernier, c'est par deux canaux que la langue française impose sa loi : « non seulement comme résidu de la domination coloniale, mais comme ouverture à un monde différent, qui est le monde de la modernité et de la

⁴ (M)SOUIAH. Chronique d'une langue en mouvement. Article du QUOTIDIEN D'ORAN. (Samedi 22 janvier 2005) p 07

⁵ (R) SEBAA. L'Algérie et la langue française L'altérité partagée. Édition DAR EL GHARB, (ORAN) 2002 p50.

technique, certes, mais aussi le monde de l'émancipation et de l'affranchissement moral, liés à la civilisation de consommation. »⁶.

Deux représentations différentes, même si le premier point de vue n'est en vérité qu'un simple fait historique, non négligeable cependant, qui suscite, chez certains un "patriotisme retardataire" et/ou une habitude et une projection développés depuis le bas âge.

La représentation négative est cette vision « archaïque » qui lie depuis toujours la langue française à l'oppression et qui influe sur la relation qu'entretient un individu avec tout ce qui relève de cet aspect.

A Sebrou, les locuteurs sont des bilingues actifs ou passifs qui, en fonction du niveau intellectuel et social, lors des échanges quotidiens, alternent entre l'arabe algérien et le français à des degrés différents⁷.

« L'utilisation du français comme langue orale est variable selon les milieux [...] elle correspond parfois à une nécessité de communication, parfois à un souci de démarquage social, voire de distinction. Cette utilisation orale du français l'a conduit à influencer les dialectes arabe et berbère qui lui ont fait de nombreux emprunts »⁸.

Pour la plupart des Algériens, le français fait partie intégrante de l'identité socioculturelle. Cette génération a pu trouver un compromis entre le français en

⁶ (G) GRANDGUILLAUME. Arabisation et politique linguistique au Maghreb. Édition G-P Maison neuve et Larose, Paris (1983) p25

⁷ Dans cette région d'Algérie il n'y a pas de berbère

⁸ (G) GRANDGUILLAUME. Arabisation et politique linguistique au Maghreb. Edition G-P Maison neuve et Larose, Paris (1983) p 13.

tant que langue, mode de vie, culture et leur langue maternelle avec tout ce qu'elle comporte comme coutumes et traditions.

I.2 L’AFFECTIVITE DANS L’APPRENTISSAGE D’UNE LANGUE ETRANGERE :

Les deux facultés que le processus d'apprentissage met en œuvre, paraissent contradictoires.

L'une, cognitive, traitant de « l'organisation et les modalités générales de fonctionnement des processus par lesquels chaque sujet acquiert et élabore les informations sur son environnement. »

L'autre, affective traitant des «états de plaisir et douleur (sensations, émotions, sentiments) ».

Ces deux types de facultés entretiennent un rapport d'influence et d'interdépendance. Elles sont, toutes deux, vecteurs de l'apprentissage.

Avant d'aborder le thème de l'affectif dans sa globalité, il est préférable de mettre l'accent sur la notion cognitive.

I.2.1 La cognition ; passage obligé à l'apprentissage :

On peut définir un style cognitif⁹ comme la façon dont un individu perçoit et traite les informations qui se présentent à lui. En psychologie, la cognition englobe les processus les plus complexes du traitement de l'information.

La psychologie cognitive est donc l'étude empirique des processus de traitement de l'information qui interviennent dans les conduites humaines et animales. Elle vise à décrire la manière dont les sujets perçoivent leur environnement, y dirigent leurs intentions et gèrent les interactions qu'ils y entretiennent. Elle vise, aussi, à analyser les modalités de stockage (comment les

⁹ Par opposition à conatif qui qualifie généralement les aspects affectifs, motivationnels des conduites.

sujets emmagasinent leurs propres informations, ou celles relatives au monde extérieur), elle leur donne du sens, les transforme et les récupère dans des situations diverses, pour produire des actions matérielles ou mentales (pensées, jugement, prise de décision, résolution de problèmes et communication).

Cet aspect de l'apprentissage ne sera pas développé. L'allusion au facteur cognitif était nécessaire pour délimiter le champ d'investigation qui est celui de l'affectif et du socioculturel.

I.2.2 Rôle de l'affectivité dans l'apprentissage des Langues étrangères :

L'affectivité est définie, dans les dictionnaires de langue, comme étant un ensemble de phénomènes affectifs (émotions, sentiments, passions, etc.) ; et ce qui est affectif, relève des sentiments et non de la raison¹⁰.

Appliqué dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage, ce terme connote le sens beaucoup plus large qu'impliquent les croyances, les aptitudes, les attitudes et les motivations qu'un individu porte sur un objet X.

Consciemment ou inconsciemment, c'est sur cette affectivité que l'homme construit ses connaissances, élabore un savoir et un savoir-faire, englobant aussi toutes les appréciations et tous les sentiments ou opinions à propos de la langue à apprendre. Elle peut favoriser le passage de l'individu d'une étape d'apprentissage à une autre, elle peut aussi freiner son élan. Une opinion est toujours subjective, même si elle a tout de « vraie », car selon BACHELARD, dans le nouvel esprit

¹⁰ Dictionnaire le petit Larousse 2000

scientifique, « on ne peut rien fonder sur l'opinion, il faut d'abord la décrire, elle est le premier obstacle à surmonter. ».

L'apprenant n'est pas une « table rase », un esprit vide. L'école ne construit pas à partir de zéro. En plus de ses connaissances préalables, l'apprentissage dépend de différents facteurs intra et/ou extrascolaires, tels que l'attitude de l'enseignant, le type d'enseignement, les méthodes utilisées, mais, aussi, des facteurs plus abstraits, telle que l'affectivité propre à l'apprenant.

L'enseignant, par son approche de la langue, peut heurter les sensibilités d'un apprenant à la recherche d'une « vérité linguistique », troublé (l'apprenant) par ses représentations sur la langue étrangère, tantôt positives, tantôt négatives.

Pour aborder le terme des représentations chez les élèves et susciter chez eux des questionnements précis, il était naturel que nos questions soient portées directement sur cette relation qui unit l'apprenant à la langue à apprendre¹¹.

En rapport avec ce qu'il voit, entend et vit, une relation s'était préétablie par l'apprenant, selon un ensemble de représentations toujours en corrélation avec la langue en question.

L'analyse des réponses à ces questions nous renseignera sur le niveau d'engagement de l'apprenant dans la réalisation des tâches. Les présupposés sur l'apprentissage peuvent faire obstacle à l'enseignement ?

La recherche¹², dans ce domaine, a montré qu'on ne brise pas facilement les conceptions préalables des apprenants. Celles-ci font partie d'un système de

¹¹ La langue en question c'est évidemment le français

¹² Travaux de GIORDAN et DE VECCHI (1987).

représentations cohérent et évident pour un élève. Un système qui se reconstitue en dépit des nouveaux savoirs, des démonstrations irréfutables et des démentis formels apportés par l'enseignant.

L'apprentissage du français, langue étrangère, tombe sous l'influence des représentations de chacun. Mais, d'après nos hypothèses, la représentation n'est pas seule actant sur la scène de l'apprentissage, car nous avons remarqué que deux différents individus, ayant deux représentations différentes de la langue française, pouvaient avoir les mêmes résultats¹³. Cela est possible, à condition qu'un autre facteur entre en jeu, le facteur de la motivation, défini en termes de besoins et d'objectifs.

I.2.3 Les représentations socioculturelles et leurs impacts sur l'apprentissage :

Chaque individu se comporte en tant que membre d'une communauté faite de représentations et de pratiques. Dans la logique de la stratégie, l'individu est en compétition constante avec l'extérieur. « L'apprenant de langues n'a pas seulement un statut social mais il est défini comme un individu étant socialisé dans une culture donnée. En ce sens, il est un acteur social. »¹⁴

¹³ Résultat : fait référence à l'évaluation de l'enseignant et non aux compétences acquises.

¹⁴ Michael BYRAM, Genevieve ZARATE et Gerhard NEUNER. La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Comité de l'Education, Conseil de la Coopération Culturelle Editions du Conseil de l'Europe 1997 English Edition: Sociocultural competence in language learning and teaching ISBN...

La représentation est définie, en psychologie, comme étant une opération impliquée dans le traitement de l'information. Elle correspond au résultat d'un processus par lequel, une perception d'un objet, d'une situation, est présentée, selon l'individu, à sa conscience. Tout comme les croyances, elle influence les attitudes à différents degrés.

Le contexte actuel détermine le rapport qui lie le pays de l'apprenant et celui dont il apprend la langue. Ce rapport peut être amical, indifférent, ou hostile. Il peut être aussi un rapport de domination précédente (comme il est le cas chez certains individus à Sebdo -Algérie-).

Donc, Il est évident que les perceptions de l'apprenant ne sont pas objectives ou neutres, qu'il s'agisse de son propre pays et de sa propre culture ou d'une culture étrangère.

C'est pour cette raison que nous devons concevoir de nouvelles approches didactiques, en nous focalisant sur l'apprenant, en tant qu'individu portant le poids de son acculturation familiale ou sociale.

Un apprenant, issu d'un milieu où il n'a jamais été confronté au FLE, n'arrivera pas, ou difficilement, à avoir des repaires fixes dans son environnement de la classe de FLE. Etant habitué à une certaine structure grammaticale et linguistique donnée, l'apprenant éprouvera des difficultés à se reconstruire une nouvelle base langagière sans interférences. Ce genre d'apprenant, selon nos hypothèses, visera à acquérir une compétence linguistique utilitaire.

Par contre, un apprenant familiarisé à certaines formes basiques du français, langue étrangère, acquerra plus facilement une compétence linguistique et visera une compétence communicative, voire culturelle.

C'est aussi dans la famille que l'enfant apprend à parler en se conformant aux pratiques langagières en usage. Et c'est là qu'il construit son rapport au langage. L'enfant prend part à la mise en œuvre du processus d'acculturation, notamment en ce qui concerne la relation aux normes linguistiques¹⁵, que ce soit dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère.

Il est vrai que l'apprenant élabore un tas de compétences dès son jeune âge. Chaque compétence a un rôle à jouer dans son développement, et toutes ses compétences sont liées à son vécu quotidien. Ainsi, l'apprenant pourra voir se développer des compétences socio-pragmatiques liées à la langue en question, si, dans son milieu, son entourage ou sa famille par exemple, on fusionne langage¹⁶ et comportement¹⁷ langagier lié au pays d'origine.

Selon Pierre BOURDIEU et Bernard LAHIRE ; « Le succès scolaire des uns tient à la proximité des deux cultures¹⁸, alors que l'échec des autres s'explique par la distance de ces cultures et par la domination de la culture familiale sur la culture scolaire ».

La notion de culture que nous venons d'investir se définit, non pas comme un type de connaissances spécifiques, ou une somme de connaissances propres à élever l'individu moralement et intellectuellement, mais en tant qu'attitude et représentation ancrées implicitement dans l'esprit de l'individu dans son milieu familial. C'est cette culture extrascolaire qui peut se heurter

¹⁵ (C) BARRÉ DE MINIAC. Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques. Lille, P.U.L. (2000)

¹⁶ Dans le sens de langue (français langue étrangère)

¹⁷ Habitudes, coutumes et quelques comportements qui sont différents de ceux du pays qui est représenté par la langue maternelle (dialecte d'Algérie)

¹⁸ La notion de culture est utilisée dans ce contexte pour exprimer l'idée d'environnement socioculturel et d'habitudes langagières

aux principes sous jacents de base dans l'enseignement ou dans l'approche globale de la langue étrangère.

Et c'est ce qu'a repris Moore¹⁹ qui suggère que le regard porté sur les représentations des Langues remonte à une série de recherches qui lient les attitudes et les représentations à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage.

Selon Zarate, la classe de langue est « définie comme un des lieux où la Culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation »²⁰.

Selon lui, l'apprenant doit trouver un terrain d'entente pour que ses représentations ne se heurtent pas à la réalité linguistique étudiée en classe, afin d'aboutir à « une relation dialectique entre l'identité sociale des élèves et la culture enseignée »²¹.

L'enseignement doit tenir compte de l'influence exercée par tous ces facteurs sociaux et individuels.

Lors du processus d'apprentissage, l'enseignant n'a pas en face de lui "une page blanche"²² : il lui faut tenir compte de l'acquis de l'apprenant (lequel s'est forgé à partir d'expériences personnelles, de généralisations, de stéréotypes et de préjugés, etc.)

L'apprenant va donc recourir aux catégories et aux modèles de perception qu'il connaît (celles et ceux qu'il a appris dans sa propre culture et sur sa propre langue), pour tenter d'interpréter les faits socioculturels du pays dont il apprend la langue.

¹⁹(D) MOORE. Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques in Moore (coord.), (2001), p11

²⁰ (G) ZARATE. Représentations de l'étranger et didactique des langues. Collection CREDIF Essais, Paris: Didier. (1995), p 11

²¹ Ibid., p.10

²² Terme emprunté à André GIORDAN « l'individu qui apprend n'est pas une **page blanche** sur laquelle l'enseignant vient déposer le savoir »

« Il ne fait aucun doute que l'arrière-plan socioculturel de l'apprenant contribue pour une large part au regard qu'il jette sur le pays dont il apprend la langue[...] Outre le contexte sociopolitique (= le rapport 'idéologique' existant entre le pays de l'apprenant et celui dont il apprend la langue), certains facteurs sociaux [p. ex. la famille et le milieu social; les compagnons; l'école et les médias (notamment la télévision)] et certains facteurs individuels (l'âge, le sexe, connaissances générales sur le monde, connaissances et expériences liées au pays en question, aptitudes intellectuelles, intérêt et motivation) influent en effet sur l'image que l'apprenant se fait du pays dont il apprend la langue. »²³

Pour clarifier ces idées, nous allons reprendre le schéma de Gerhard NEUNER utilisé dans sa recherche sur le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes et qui met en relation différents facteurs sociaux psychologiques et individuels.

Contexte sociopolitique - relations avec le pays cible: perspective sur ce pays

- normes socioculturelles prévalant dans le pays de l'apprenant

Facteurs sociaux généraux L'école, la rue, la famille, les compagnons, les médias

Facteurs individuels

L'âge, le sexe, les connaissances sur le monde, les connaissances et les expériences liées au pays cible, les aptitudes intellectuelles, la motivation et l'intérêt

Tous ces facteurs contribuent à former chez l'apprenant une image du pays dont il apprend la langue.

²³ Gerhard NEUNER le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes Comité de l'Education Conseil de la Coopération Culturelle Editions du Conseil de l'Europe 1997 English Edition: Sociocultural competence in language learning and teaching ISBN...

L'apprenant doit donc conceptualiser son identité culturelle pour mieux mesurer ses écarts et son évolution, par rapport à la culture de la langue cible.

I.2.4 Les attitudes, les croyances :

L'attitude est une « manière de se comporter qui traduit une disposition d'esprit habituelle ou particulière ». ²⁴ Et c'est cette opinion adoptée par une personne qui détermine une façon d'agir.

D'après Gardner et Lambert « L'attitude joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage des L2 (=Langues non maternelles) et qu'elle le fait d'une façon dynamique et en interaction constante avec d'autres variables tant individuelles que sociales » ²⁵.

L'attitude est une prédisposition intérieure d'un individu face à un élément du milieu externe. Elle se forme à travers l'interaction continuelle de diverses composantes et instances extérieures, ainsi que des normes et des principes individuels ; elle comprend toutes les informations dont dispose le sujet sur l'objet en question « informations pouvant être objectivement vraies ou n'être que des opinions, des préjugés ou des stéréotypes » ²⁶.

« Nés de l'expérience individuelle ou issus de représentations collectives, les attitudes, stéréotypes, clichés, concernant les langues, leurs locuteurs et les pays où elles sont parlées, leur difficulté d'apprentissage supposée, leurs

²⁴ Dictionnaire ENCARTA 2005.

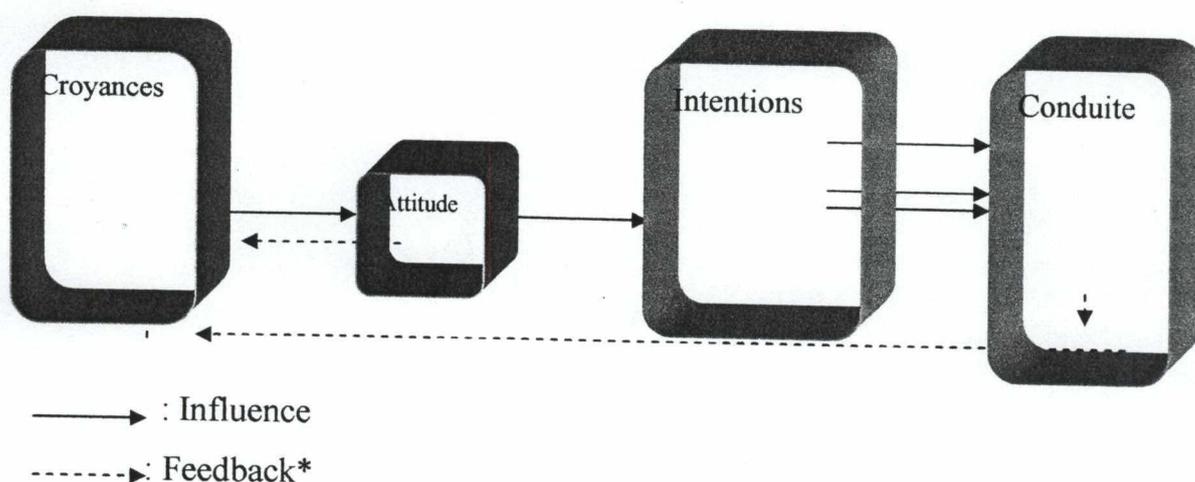
²⁵ (P) BOGAARDS. Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. collection LAL, Paris: Didier. (1991), P55.

²⁶ (P) BOGAARDS. Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Hatier – Crédif (1988), p48.

possibilités d'utilisation présumée, professionnelle ou non, constituent des freins puissants à la réalisation d'un enseignement plus diversifié».²⁷

Dans son ouvrage aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, P.BOGAARDS se base sur différents critères pour traiter de l'affectivité, une affectivité individuelle entrant en compte dans l'attitude adoptée au niveau de l'apprentissage.

Parmi les théories de l'attitude exposées par BOGAARDS; celle de FISHBEIN et AJZEN (1975). D'après ces deux théoriciens, un sujet abordant un objet X, «*met en œuvre un système de croyances, d'attitudes, d'intentions et de conduites ... X ; peut être n'importe quoi : un objet concret, une personne, une idée abstraite ou un comportement spécifique* »²⁸



Nous supposons que les croyances n'influent pas forcément sur les attitudes et les intentions. Les croyances ou les représentations fortement revendiquées restent parfois enfouies, quand il s'agit d'un apprentissage

²⁷ (M)CANDELIER. Et (G) HERMANN- BRENNECKE. Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France. Collection CREDIF essais, Paris: Didier. (1993), pp.21-22.

²⁸ (P) BOGAARDS. Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Hatier -Crédif (1988). p48

obligatoire et utilitaire, une mise à l'écart loin d'être complète, car apparente dans le choix des stratégies et le degré de maîtrise de la langue en question.

Par conséquent, on peut avoir une attitude positive par rapport à une langue, ce qui n'empêche pas que cette attitude peut engendrer des résultats négatifs²⁹, car « une attitude ne détermine que très partiellement un comportement spécifique »³⁰

L'attitude est spécifique à chaque individu ; elle « est tout d'abord polarisée, elle est positive ou négative et peut donc varier entre -1(extrêmement négatif) et +1(extrêmement positif) »³¹. Cela n'exclut pas le fait qu'une même attitude puisse être présente chez deux individus différents.

A ce niveau de la recherche nous pouvons dire que les croyances (représentations) n'influent pas forcément sur les attitudes, ni sur le résultat. L'influence des croyances sur les intentions serait donc directe.

Sauf qu'une autre variante entre en jeu, celle du « besoin ». Cette dernière pourrait facilement rompre ces influences pour aboutir à un tout autre résultat.

*figure1 croyances, attitudes, intentions et conduites (fishbein & ajzen1975),p49.

²⁹ Résultat par rapport à la compétence linguistique ou communicative acquise.

³⁰ (P) BOGAARDS. Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Hatier -Crédif (1988) p50.

³¹ (P) BOGAARDS. Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Collection LAL, Paris: Didier. (1991) pp 48-52.

I.2.5 La motivation et le besoin des apprenants face à l'objet d'apprentissage:

« Il est clair que le simple fait de communiquer par le langage engage toute la personne, c'est-à-dire un individu avec ses expériences antérieures, son adhésion à des croyances et des valeurs culturelles et intellectuelles, ses motivations et les finalités de son entreprise »³²

Selon le petit Larousse, la motivation est un facteur psychologique, conscient ou inconscient, qui incite l'individu à agir de telle ou telle façon.

Comme l'attitude, les motivations varient d'un individu à un autre. « La motivation, en tant que tendance, peut être plus ou moins forte ; elle se mesure en termes d'intensité et peut varier entre 0 (absence totale) et 1 (présence maximale). »³³.

Dans l'apprentissage d'une langue, la motivation est régie, dans la plupart des cas, par des attitudes, mais plus souvent par « les besoins » et les buts à atteindre.

« L'attitude contribue à la structuration, c'est-à-dire à l'organisation des comportements qui ont pour objet la satisfaction des besoins »³⁴. C'est ce que précise BOGAARDS, en citant NUTTIN, pour montrer la nuance existant entre les deux notions d'attitude et de motivation. «La motivation 'est une tendance

³² (P) MARTINEZ. La didactique des langues étrangères. que sais-je ? P U F (1996) p02.

³³ (P) BOGAARDS. Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Collection LAL, Paris: Didier. (1991), pp48-52.

³⁴ (R) GALISON (D) COSTE. Dictionnaire de didactique des langues étrangères. HACHETTE Paris (1976).

spécifique vers telle catégorie d'objet' », alors que « l'attitude est une évaluation ou une appréciation d'un objet »³⁵

Dans notre recherche nous allons caractériser deux types de motivations :

La première motivation est celle d'arriver à des compétences communicatives et d'adopter, en quelque sorte, la langue ainsi que la culture de l'autre. Cette motivation est plus solide et mène l'apprentissage plus loin. Si l'apprentissage d'une langue s'appuie sur la sympathie éprouvée à l'égard de la communauté où on la parle et sur l'espoir d'y être accepté en tant que membre, la motivation est dite Intégrative « Un réel savoir faire communicatif s'instaure dans la classe, dans la mesure où celui-ci n'est plus une finalité. L'obligation fait place au désir. »³⁶

La seconde motivation consiste à atteindre un but « provisoire » ou utilitaire. La motivation est dite instrumentale

C'est ce que GARDNER et LAMBERT exposent dans leur théorie de la motivation ; ils distinguent entre la motivation intégrative et la motivation instrumentale.

« L'orientation est dite instrumentale, si les objectifs de l'apprentissage d'une langue reflètent une valeur plutôt utilitaire de la performance linguistique, par exemple quand celle-ci doit servir à faire carrière. Par contre, l'orientation est intégrative, si l'apprenant souhaite en apprendre davantage sur l'autre communauté culturelle parce qu'il s'y intéresse avec une certaine ouverture d'esprit, au point d'être accepté, à la limite, comme membre de l'autre groupe. »³⁷

³⁵ (P) BOGAARDS. Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Collection LAL, Paris: Didier. (1991), P51 (Quant à la définition de la motivation, Bogaards cite Nuttin (1980), p.114).

³⁶ (G) PIERRA. Chemins de paroles: d'une pratique théâtrale en français langue Etrangère. p29.

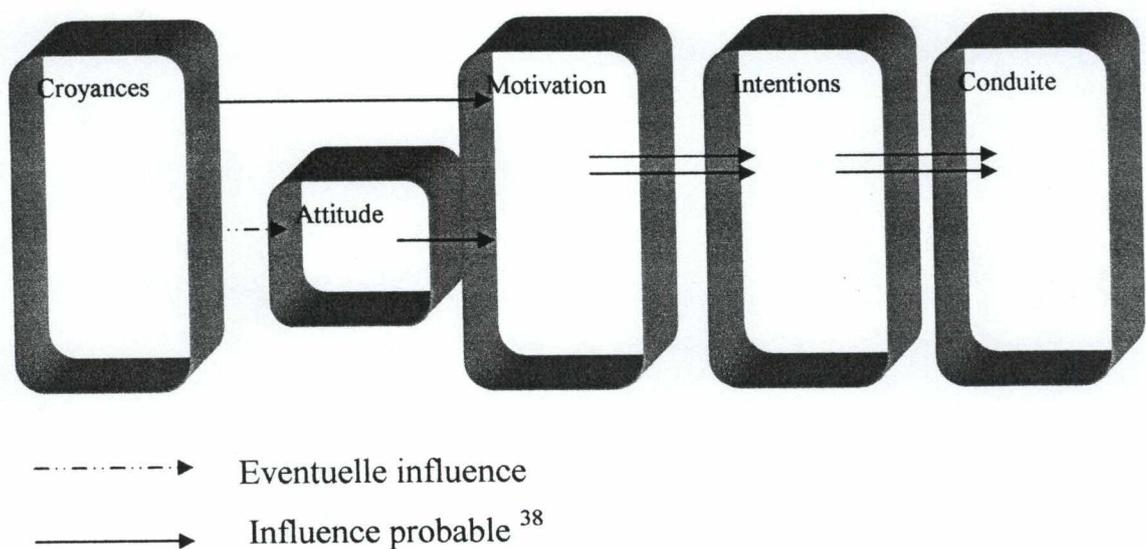
³⁷ (P) BOGAARDS. Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Hatier/ Crédif (1988) p53.

Il est clair, que pour réussir une tâche, il faudrait être motivé. Selon nous, la motivation est en partie déterminée par la perception. Les élèves ayant des représentations négatives du français, langue étrangère, ont des motivations du second type ; c'est parce qu'ils ont besoin du français, langue étrangère, pour accéder à un nouveau statut scolaire qu'ils sont

« Obligés de l'apprendre ». Par contre, ceux ayant des motivations du premier type, s'investissent plus et vont au-delà du désir d'une réussite scolaire, pour acquérir une compétence communicative.

La motivation des apprenants dépend de plusieurs facteurs, tels que le désir de pouvoir parler comme un natif ou comme un expert, la valeur que l'apprenant accorde à l'apprentissage du FLE, ou même les attentes de succès par rapport à son apprentissage.

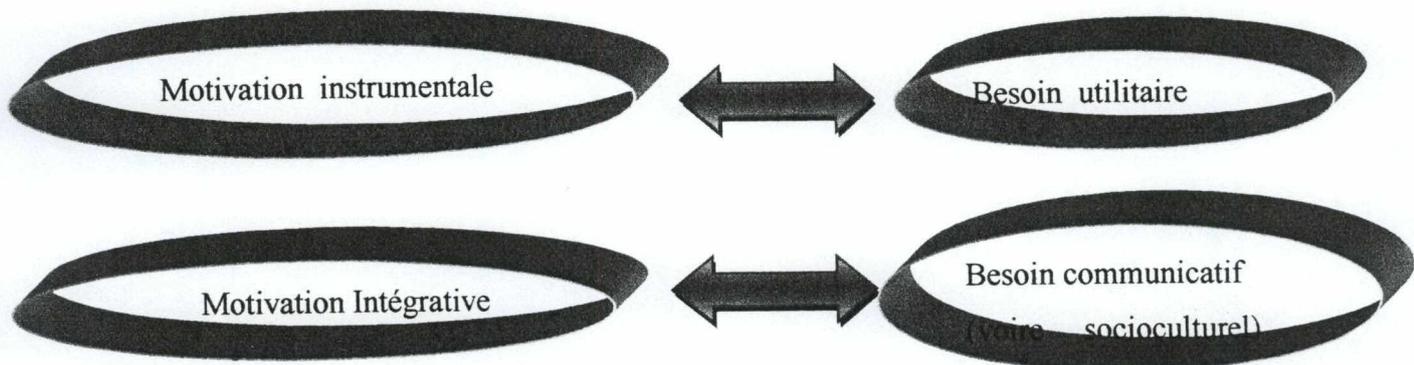
A ce stade de la réflexion, nous emprunterons le schéma de FISHBEIN et AJZEN pour y ajouter une nouvelle variante : la motivation que nous jugeons importante.



38 Le probable est défini comme étant le plus proche du certain.

Les croyances influencent inéluctablement la motivation, et la motivation, à son tour, influence le résultat final.

La représentation, à ce niveau, n'est qu'un maillon d'une longue chaîne d'influences réciproques, car la motivation ne dépend pas seulement de ces croyances et représentations, mais aussi du besoin à accomplir.



**II. INFLUENCES SOCIOCULTURELLES ; QUELLES
ACTIONS POUR QUELS BUTS ?**

II.1 LA COMPÉTENCE ACQUISE ET SON RÔLE DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE:

Les individus apprennent les langues de différentes façons, pour des raisons variées et à des niveaux de compétences variées. Ils favorisent l'accès à différents aspects du système de la langue et de son utilisation, car la pratique d'une langue peut entraîner la découverte d'autres contextes linguistiques et culturels. Nous allons, dans cette partie, aborder la notion de compétence qui joue un rôle primordiale dans tout apprentissage.

La compétence, en langue étrangère, est le fait de savoir mettre en œuvre, dans une situation spécifique et de manière appropriée, un répertoire de connaissances et de règles.

La notion chomskyenne³⁹ de compétence se base essentiellement sur l'aspect linguistique de la langue, d'où son opposition entre compétence et performance. Il définit la compétence comme étant : « la connaissance que le locuteur auditeur a de sa langue »⁴⁰, La performance est :

« L'application dans des situations concrètes »⁴¹ de cette compétence.

Les linguistes et les didacticiens accordent, désormais, la primauté à l'aspect fonctionnel de la langue, d'où la distinction faite entre la compétence linguistique et la compétence communicative.

³⁹ Chomsky ne s'intéresse pas à l'utilisation fonctionnelle de la langue, sa conception relève du système.

⁴⁰ (N) CHOMSKY. Aspects de la théorie syntaxique. Paris, Ed le seuil, (1971) p31

⁴¹ Ibid. p31.

II.2 COMPÉTENCE LINGUISTIQUE /COMPÉTENCE COMMUNICATIVE :

Aujourd'hui, l'enseignement des langues vivantes doit aboutir à l'usage de la langue étrangère, en interaction de communication, et non pas à la transmission d'un savoir théorique sur la langue-cible.

La compétence linguistique relève du savoir et non du savoir-faire. Ce savoir concerne essentiellement les procédures de traitement de la syntaxe et englobe les règles internes à la langue.

« Nous reconnaissons volontiers que la capacité à produire des phrases est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Toutefois, il est important d'admettre que ce n'est pas la seule aptitude à acquérir par les apprenants. Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication »⁴²

Il est nécessaire, donc, de s'intéresser à la compétence communicative qui constitue un segment essentiel de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère.

« ...l'objectif final en matière d'apprentissage des langues est l'acquisition d'une compétence de communication ». ⁴³

Si la compétence linguistique relève essentiellement du savoir formel sur le fonctionnement de la langue, la compétence communicative vise beaucoup

⁴² (H.G) WIDDOWSON. Une approche communicative de l'enseignement des langues. Hatier /Crédif, Paris (1991) p11 .

⁴³ Ibid. p80.

plus le savoir-faire ; elle relève de la pragmatique et fournit tout un ensemble de procédures d'ordre conversationnel, discursif et social.

Pour HG WIDDOWSON, compétence linguistique et compétence communicative sont les équivalents d'aptitude linguistique et de capacité linguistique. Le premier renvoie à « la façon dont le système de la langue est utilisé » le second aux « aptitudes qui se définissent en fonction de la manière et du mode d'actualisation du système en emploi ».

« Les aptitudes linguistiques sont en dehors de tout contexte réel de communication, un tel modèle est coupé de l'expérience personnelle de l'apprenant et il n'est pas étonnant que celui-ci ait des difficultés à l'acquérir »⁴⁴.

Mais en vérité, nous ne pouvons acquérir une compétence communicative que si on a déjà intériorisé une compétence linguistique.

Pour HYMES, la compétence de communication est constituée de deux types de savoirs : ceux qui renvoient aux règles linguistiques permettant de générer des énoncés, et ceux qui renvoient aux règles d'usage de type social ou culturel.

Pour K.ORECCHIONI la compétence linguistique, ne constitue qu'un extrait de la compétence communicative

Nous supposons que les compétences acquises par les apprenants, au cours de leur cursus scolaire, dépendent de leurs représentations, de leurs attitudes ainsi que de leurs motivations, comme nous l'avons déjà cité précédemment.

Un apprenant, ayant des motivations de type "intégrative", dépasse, du point de vue de l'acquisition, la compétence linguistique pour atteindre un but plus élevé, celui d'une compétence communicative.

⁴⁴(H.G) WIDDOWSON. Une approche communicative de l'enseignement des langues. Hatier /Crédif, Paris (1991) p87.

Au contraire, un apprenant ayant des motivations de type "utilitaire" a tendance à s'arrêter dès que la compétence linguistique est acquise.

II.3 COMPETENCES SELON JAN VAN EK :

Jan van Ek, dans Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes⁴⁵, distingue plusieurs compétences associées aux objectifs globaux de l'enseignement des langues vivantes. Nous citerons seulement les compétences qui nous intéresseront et qui pourront avoir un impact sur notre résultat final.

a. Compétence linguistique:

La capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel;

b. Compétence sociolinguistique:

La conscience de la manière dont des facteurs tels que l'environnement, l'établissement d'une relation entre les interlocuteurs, l'intention de communiquer, etc., ("caractéristiques d'une situation de communication") conditionnent le choix des formes linguistiques - le mode d'expression.

⁴⁵ Jan van Ek. Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes. Volume II: Niveaux, (1987) p8.

c. Compétence discursive:

La capacité de recourir à des stratégies appropriées pour construire et interpréter des textes, notamment ceux formés par un enchaînement de phrases.

d. Compétence socioculturelle:

La conscience du contexte socioculturel dans lequel évolue la population qui parle la langue concernée, ainsi que de l'incidence du dit contexte sur le choix et l'effet de communication des formes particulières de langage. (Il ne s'agit pas de natifs mais seulement d'experts).

e. Compétence sociale:

La capacité d'adopter des stratégies sociales propres à réaliser les buts de communication personnels.

Même si, pour Jan van Ek, chaque compétence a un objectif, il ne s'agit là que de 'sous objectifs'⁴⁶, car le fait de communiquer inclut inévitablement le social. Dans notre étude, il ne s'agit pas de communiquer avec des natifs dans leurs pays d'origines, mais avec des experts dont la langue maternelle est différente de la langue cible⁴⁷.

Après avoir déterminé la nature des relations entre compétences acquises, attitude et motivation, nous devons nous intéresser à la question de

⁴⁶ Terme utilisé par nous

⁴⁷ Un individu parlant couramment le français mais sa langue maternelle est le dialecte algérien

savoir, comment doit se faire le processus de chaque acquisition et quelles sont les stratégies employées par ces deux⁴⁸ types d'apprenants .

II.4 LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE UTILISEES PAR LES APPRENANTS DU SECONDAIRE ET LEURS ROLES DANS LA CARACTERISATION D'UNE COMPETENCE :

Au sens le plus commun du mot, il est dit qu'une stratégie est « un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire »⁴⁹.

Appliquée au domaine didactique, stratégie d'apprentissage serait donc « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par les sujets dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ». (LEGENDRE 1993)⁵⁰

P.CYR, dans Les stratégies d'apprentissage, s'inspire des travaux de O'MALLEY et CHAMOT qui divisent les stratégies d'apprentissage en trois grandes instances ; les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio affectives.

⁴⁸ Les apprenants qui visent une compétence linguistique et ceux qui visent une compétence communicative.

⁴⁹ Le petit robert(1979).

⁵⁰(P) CYR Les stratégies d'apprentissage .CLE International (1998) p4.

II.4.1 Stratégies métacognitives :

Elles consistent à planifier et à organiser la façon dont doit se dérouler l'apprentissage et de comprendre les conditions qui le favorise afin d'organiser ses activités.

Cette stratégie est très importante, car selon O'MALLY « les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habilité à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur » ⁵¹. Cette stratégie inclut les traits suivants :

a. L'anticipation ou la planification :

Se fixer des buts à court ou à long terme.

Étudier des sujets pas encore élaborés en classe.

Formuler, seul, des objectifs d'apprentissage ou des niveaux de compétences à atteindre.

b. L'attention :

Prêter et maintenir l'attention aux tâches auxquelles l'apprenant est confronté.

c. L'autogestion :

Chercher à réunir les conditions qui facilitent l'apprentissage.

d. L'autorégulation :

La capacité de vérifier et de corriger les performances au cours de tâches d'apprentissage.

e. Identification du problème :

Cerner le point central d'un exercice ou d'une tâche langagière au cours de l'apprentissage.

⁵¹ Ibid. p42

f. L'autoévaluation :

Évaluer les habiletés et les résultats acquis en fin de cours ou de tâches.

II.4.2 Stratégies cognitives :

Elles impliquent une interaction entre l'apprenant et la langue à apprendre, et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche. (nous allons dans cette partie nous intéresser seulement aux stratégies qui nous concerne).

a. Pratiquer la langue : saisir les occasions offertes pour communiquer en langue étrangère.

La pratique peut inclure différents comportements, tels que parler à soi-même, répondre à haute voix ou silencieusement à une question posée aux autres élèves, répéter à haute voix...etc.

b. Mémoriser :⁵² acquérir et conserver volontairement (quelque chose) dans la mémoire et prendre des notes.

c. L'inférence : utiliser le contexte langagier, ou extra langagier dans le but de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte, ou d'un acte de communication (deviner).

d. La déduction : appliquer une règle de grammaire, conjugaison, afin de produire ou de comprendre des énoncés ou des mots en langue étrangère. Le plus

⁵² Certains chercheurs incluent dans l'acte de mémoriser celui de prendre des notes, de grouper, ou de réviser.

souvent rentable, elle est quelquefois lacunaire à cause de la sur généralisation⁵³ que font généralement les nouveaux apprenants.

e. Traduire et comparer : avec la langue mère ou avec les langues connues.

f. Paraphraser : la paraphrase est un énoncé dont une nouvelle formulation aboutit à un autre énoncé au contenu sémantique synonyme du premier.

g. Résumer : réduire (un texte ou des données pour en donner un aperçu rapide) en restituant l'essentiel.

II.4.3 Stratégies socio- affectives :

Elles impliquent l'interaction avec les autres, ainsi que le rôle social de la langue en vue de favoriser l'appropriation.

a. Les questions de clarification et de vérification : demander des explications, des reformulations.

b. La coopération : interagir avec les membres de son groupe (classe, ami... etc.). Certaines stratégies n'ont pas été énumérées à cause de leur aspect individuel et non observable.

⁵³ Même si la langue est systématique il y a toujours des exceptions.

II.5 CARACTERISTIQUES DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE :

Les manières dont les individus s'approprient une langue étrangère sont caractérisées par quelques traits qui ont souvent suscité des controverses, comme celles du :

a. Caractère conscient :

« Elle suggère que l'apprenant choisit consciemment les moyens jugés les plus efficaces pour accomplir sa tâche » P. BOGAARDS.

Ces stratégies conscientes peuvent devenir ,par la suite, automatisées ; ainsi l'élève les investira de manière inconsciente.

b. Caractère observable :

Certaines stratégies sont observables à cause de leur manifestation comportementale (exemples : demande d'explications, recherche dans le dictionnaire) ; d'autres le sont moins, comme la comparaison ou l'inférence.

c. Caractère évolutif :

Les stratégies inefficaces peuvent être changées ou améliorées, de même qu'une stratégie efficace peut être adaptée à plusieurs situations.

d. Caractère utilitaire :

Elles sont orientées vers la résolution de problèmes.

II.6 STRATEGIES D'APPRENTISSAGE/ STRATEGIES DE COMMUNICATION :

Deux couples de mots ont été mis en relation dès le début des travaux sur les stratégies : Stratégies d'apprentissage /stratégies de communication.

a. Stratégies d'apprentissage :

Elles concernent l'approche personnelle de l'apprenant face au matériel linguistique à apprendre (elles incluent la simplification, l'inférence, la répétition, la demande de clarification).

b. Stratégies de communication :

Elles désignent les moyens utilisés par l'apprenant pour communiquer avec des natifs de la langue cible, elles incluent les paraphrases, et les moyens verbaux.

Nous tenterons, au cours de notre enquête, de mettre l'accent sur les différentes stratégies mises en œuvre par les apprenants afin d'acquérir les différentes compétences présentées plus haut.

Chapitre second

PRESENTATION DE L'ENQUETE ET DESCRIPTION DU CONSTAT.

I. OUTILS METHODOLOGIQUES :

Il est clair que, pour faire un travail englobant psychologique et social, il faudrait tout d'abord observer, d'une part, la société à laquelle appartiennent les apprenants et d'autre part, les apprenants, d'une manière continue, dans leur milieu scolaire. Mais, la relation qui lie l'apprenant à la langue française, en milieu extrascolaire, reste à découvrir. Nous avons donc opté pour un questionnaire contenant quatre items qui nous permettra de :

-réunir des données susceptibles de mettre en évidence ce qui a été exploité auparavant.

-montrer le degré d'imprégnation de l'apprenant par son milieu socioculturel et le type d'influence qu'il suggère.

I.1 L'enquête :

A travers un entretien, semi dirigé, avec des enseignants et des apprenants du secondaire, nous sommes arrivés à mieux cerner notre champ d'investigation et à tracer les grands axes de notre questionnaire. Nous avons pu ainsi noter un intérêt commun pour les thèmes suivants :

- a. Le milieu social où évoluent les apprenants (entourage familial).
- b. L'engagement affectif des apprenants dans leurs tâches d'apprentissage (attitude, représentation et motivation).
- c. Le désir de certains apprenants d'acquérir une compétence conversationnelle,⁵⁴ par opposition à d'autres apprenants qui se focalisent

⁵⁴ Nous pensons aux élèves qui s'investissent dans l'apprentissage du FLE pour être capable de participer à des interactions orales dans différentes situations de communication.

- d'avantage sur l'acquisition d'une compétence linguistique (lexique, grammaire).
- d. La différence des stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants.
 - e. Le type de loisir de chaque apprenant dans son milieu extrascolaire.

Ces facteurs délimitent notre recherche et permettent l'investissement de certaines variables : le milieu social, la filière, le degré de contact extrascolaire avec la langue en question.

I.2 Echantillonnage & questionnaire :

Nous avons élaboré un questionnaire destiné aux apprenants nous fournissant des données sur le rapport apprenant / langue seconde, sur les attitudes et les représentations de chacun, sur leurs motivations et sur leurs compétences acquises.

Le questionnaire a été proposé en français, et, pour faciliter sa compréhension de la part des élèves ayant des difficultés à l'écrit, mais aussi pour collecter le maximum d'informations, nous avons trouvé utile de traduire oralement le questionnaire et de laisser le libre choix aux apprenants de répondre, soit en français soit en arabe classique.

Notre questionnaire comprend 18 questions, dont 05 ouvertes et 13 fermées. Il est axé sur 04 grands thèmes.

Les questions 01- 02- 03- 17- 18 impliquent les attitudes et les représentations que se font les apprenants à propos de la langue française (ex : langue de modernité, d'utilité... etc.).

Les questions 04- 05- 06- 07- 08- 09 dénotent la nature de l'apprentissage extrascolaire et les contacts que l'apprenant garde avec la langue française.

Les questions 10 -11- 12-13- 15 incluent les traits stratégiques de l'apprentissage, c'est à dire les stratégies employées par les apprenants afin d'atteindre leur but.

Les questions 11- 14- 16 comprennent d'un côté, l'aspect motivationnel du cadre général de leur apprentissage et d'un autre côté, les compétences ainsi que l'objectif final visés.

Le questionnaire a été distribué du 8 au 13 Décembre 2007 dans le lycée mixte de SEBDOU.

Nous avons proposé le questionnaire à 90 élèves des classes du lycée.

Les pertitions habituelles ont réduit le nombre à 74, ce qui représente 17.77% du nombre total

I.3 Les Variables :

Notre échantillon est composé d'élèves de terminale, issus de filières différentes - sciences de la nature et de la vie, et sciences et lettres humaines - : Ces filières déterminent deux différents niveaux d'utilité. Nous vérifierons si l'appartenance à des filières différentes influe sur les attitudes des élèves, leurs conduites d'apprentissage et leurs résultats. Nous avons fait jouer trois variables : le sexe, la filière et deux catégories d'apprenants.

La première catégorie représente des élèves issus d'un milieu où les parents sont dans le domaine :

1. Educatif: professeur de français, enseignant, directeur,
2. Médical : médecin, infirmier, anesthésiste.
3. Informatique : bureau de maintenance, écrivain public.

La deuxième représente des élèves issus d'un milieu où les parents sont dans le domaine

1. militaire
2. juridique
3. commercial

Nous avons choisi ces deux catégories car nous estimons que la première est confrontée constamment au français langue de spécialité, ou langue de conversation, et qu'elle peut influencer de différentes manières l'apprenant.

La deuxième catégorie est beaucoup plus orientée vers l'arabe classique (juridique), ou le dialecte algérien (militaire et commercial).

Nos élèves sont aussi issus de deux types d'apprentissage : un apprentissage classique (l'ancien programme) et le programme dit de la réforme.

Nous allons ainsi voir si cette variante peut entrer en jeu.

II. LE DEPOUILLEMENT :

Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre questionnaire est formé autour de 4 grands axes

- Les attitudes et les représentations des apprenants vis-à-vis du FLE ;
- Le contact que l'apprenant garde avec la langue française en milieu scolaire et extrascolaire ;
- Les traits stratégiques de l'apprentissage;
- Les compétences ainsi que l'objectif final visé.

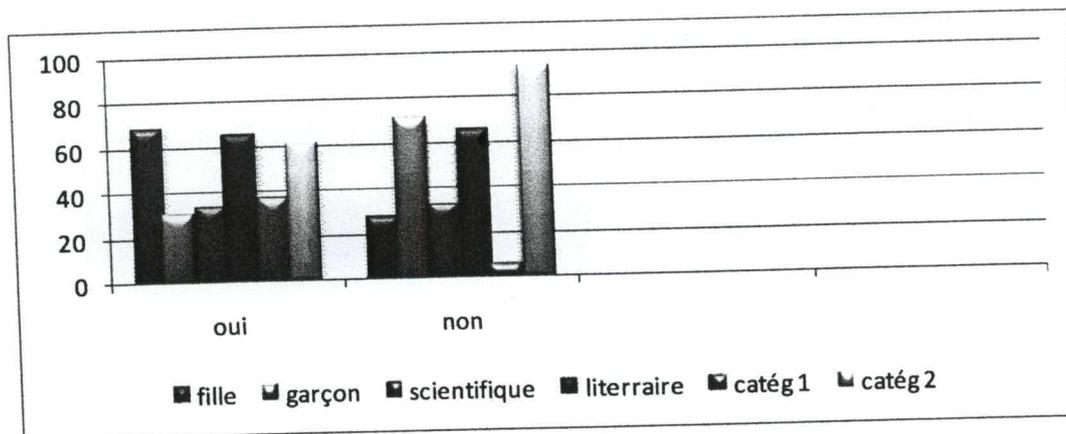
Nous avons élaboré pour chaque résultat obtenu d'une question, un tableau constitué de 03 variables qui sont le sexe, la filière et la catégorie d'appartenance à un milieu social. (1) symbolise la première catégorie des élèves issus d'un milieu où les parents sont dans le domaine, éducatif, médical,

informatique, (2) symbolise la deuxième catégorie des élèves issus d'un milieu où les parents sont dans le domaine militaire, juridique et commercial.

II.1 LES ATTITUDES ET LES REPRESENTATIONS DES APPRENANTS VIS-A-VIS DU FLE :

II.1.1 Français, langue aimée (Q 01) :

	sexe						Filière				Type de catégorie			
	fém.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2			
	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%								
Oui	56	75,67	39	69.64	17	30.35	19	33.92	37	66.07	21	37.5	35	62.5
non	18	24.32	5	27.77	13	72.22	6	33.33	12	66.66	1	5.55	17	94.44



56 sur 74 élèves (soit 75.67%) affirment aimer la langue, par contre 18 élèves (soit 24.32%) déclarent le contraire.

Les 75.67% déclarent l'aimer pour son :

-Aspect utilitaire et fonctionnel :

« Permet d'être utilisé à l'avenir » (une langue de communication)

« Pour m'exprimer avec des étrangers »

- Son aspect moderne⁵⁵

« C'est une langue de modernité »

-D'autres élèves affirment aimer la langue parce que :

« Elle est plus facile que l'anglais »

-Certains disent l'aimer car ils apprécient leur professeur (et c'est très fréquent dans toutes les matières). Ces apprenants sont conscients de la relation qu'ils établissent entre la personne et la langue.

La réponse des (24.32%) nous renvoie à trois principales notions :

-La difficulté

« Le français est compliqué »

- L'historique⁵⁶

« On ne devrait pas parler français car on glorifie l'histoire de la France en Algérie »⁵⁷

-Langue féminine

Pour 30% des garçons « le français est une langue de fille »

Nous remarquons donc que pour cette première question deux représentations distinctes de la langue cible surgissent :

-Représentation positive en relation avec le progrès du pays d'origine, avec la fonctionnalité et l'utilité de cette langue.

⁵⁵ Cela pourrait être une influence de la question suivante

⁵⁶ Notion reprise par certains élèves peut être pour justifier leur faiblesse

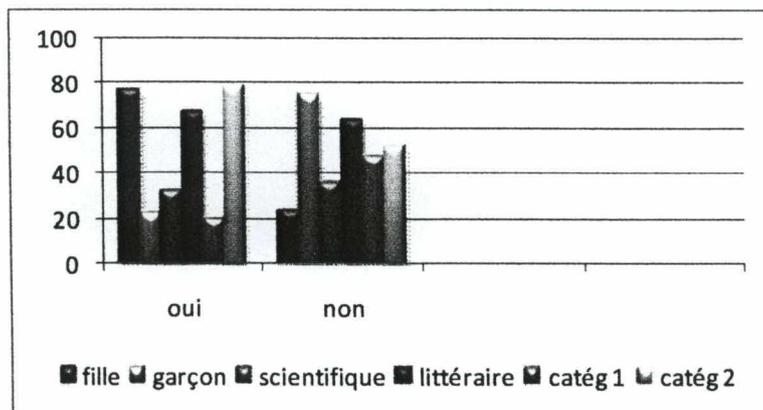
⁵⁷ Cette citation d'élèves a été donnée en arabe classique, (nous l'avons traduite en essayant de rester au plus proche du sens original)

-Représentation négative en relation avec l'histoire coloniale du pays, avec l'inaccessibilité à cet idiome, ou avec le côté esthétique qui renvoie à leurs yeux au féminisme.

On remarque que ce sont les garçons de catégorie (2) qui affirment le plus ne pas aimer la langue, même si leurs causes et leurs représentations sont divergentes. Ceux, pensant le contraire, sont de catégorie (1) et essentiellement des filles. La variante filière n'entre pas vraiment en jeu dans cette question.

II.1.2 Français, langue de modernité (Q 02) :

	sexe						Filière				Type de catégorie			
	fém.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2			
	N ^o	%	N ^o	%										
Oui	49	66.21	38	77.55	11	22.44	16	32.65	33	67.34	10	20.40	39	79.59
non	25	33.78	06	24	19	76	09	36	16	64	12	48	13	52



Sur les 74 élèves, 49 pensent que le français est une langue de modernité, soit un taux de 66.21%. Ces apprenants, comme on peut le remarquer sur l'histogramme, sont essentiellement de sexe féminin et ils sont issus de la deuxième catégorie d'apprenants.

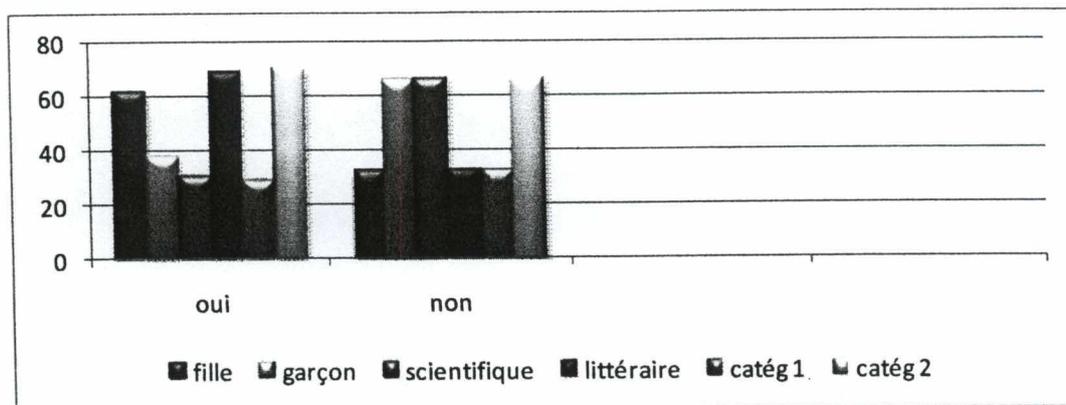
Sur les 33.78% restants, c'est à dire les apprenants qui ont coché la case « non », on retrouve 76 % de sexe masculin ,48% d'entre eux sont issus de la première catégorie.

Donc aimer la langue ne veut pas forcément dire qu'on la trouve moderne.

Les réponses à cette question nous orientent, encore une fois, vers l'aspect « féministe » relevé lors du dépouillement de la première question.

II.1.3 Français, Langue d'avenir (Q 03) :

			sexe				Filière				Type de catégorie			
			fém.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2	
	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%								
Oui	68	91.89	42	61.76	26	38.23	21	30.88	47	69.11	20	29.41	48	70.58
non	06	08.10	02	33.33	04	66.66	04	66.66	02	33.33	02	33.33	04	66.66



La majorité des élèves voit en la langue française, une langue utile et une langue dont ils auront besoin à l'avenir.

91.89% de ses apprenants sont des filles, de filière littéraire ,et issus de la catégorie (2).

Cette tranche d'apprenants est consciente de la place du français dans l'enseignement supérieur dans notre pays. Elle assimile son utilité à leurs études actuelles ou futures.

- « Le français est utile parce que si je fais médecine ou sciences commerciales, les leçons seront en français »
- « Le français est une langue essentielle même si je fais "arabe"⁵⁸, à l'université, il ya des modules en français »
- « Je dois écrire des demandes en français et parler en français pour entrer dans une société⁵⁹ »

Seulement 8.10% croient qu'ils n'auront pas besoin du français à l'avenir, et ils sont essentiellement des garçons, de filière scientifique.

A notre grande surprise, les scientifiques qui, dans des recherches précédentes, avaient conscience de l'utilité du français dans l'enseignement supérieur, affirment le contraire.

Cette tranche voit en la langue anglaise

« La langue de l'avenir »⁶⁰

On remarque, comme dans les questions 1 et 2, un aspect féminin très présent dans les réponses.

Il apparait aussi que les apprenants qui sont issus de la première catégorie n'ont pas forcément répondu par l'affirmatif⁶¹.

⁵⁸ Licence en littérature arabe

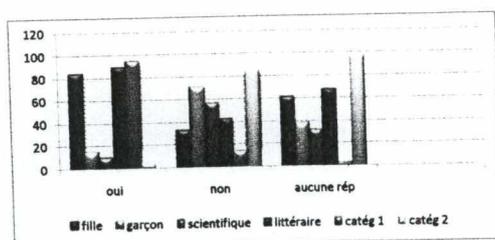
⁵⁹ Dans le sens de « entreprise »

⁶⁰ Peut être que la question a été mal comprise par les élèves.

⁶¹ L'utilité du français langue étrangère

II.1.4 Français, entre langue et culture (Q 17) :

	sexe						Filière				Type de catégorie			
	fém.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2			
	N ^o	%	N ^o	%										
Oui	19	25.67	16	84.21	03	15.78	02	10.52	17	89.47	18	94.73	01	05.26
Non	21	28.37	07	33.33	15	71.42	12	57.14	09	42.85	03	14.28	18	85.71
Aucune réponse	34	45.94	21	61.76	13	38.23	11	32.35	23	67.64	01	02.94	33	97.05



Cette question permet d'analyser d'une part, le type de motivation et la compétence finale visée et d'autre part, la représentation que se fait l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage et de la culture de la langue cible.

45.94% des apprenants se sont abstenus de répondre.

28.37% des apprenants ont répondu « non », et seulement 9.52% d'entre eux ont justifié leur point de vue :

- « C'est la langue qui m'intéresse et pas la culture »
- « La culture c'est la dernière chose à connaître »

Seulement 25.67% ont affirmé qu'il peut être important de connaître la culture du pays pour apprendre sa langue. Ils sont principalement des élèves issus de la première catégorie (94.73%).

Le penchant vers cet aspect culturel peut s'avérer être une certaine forme de motivation intégrative qu'on retrouve chez tous les apprenants qui possèdent des acquis antérieurs de la langue cible.

(Q 18):

Que représente la langue française pour vous ?

Nous avons terminé notre enquête par cette question afin que l'élève puisse avoir une approche plus objective sur sa relation, consciente ou inconsciente, avec la langue qu'il apprend.

51.35% des élèves se sont abstenus de répondre à cette question.

65.38% sont issus de la deuxième catégorie et 9.09% de la première catégorie. Cela serait, peut-être, une lacune d'outil linguistique.

48.64% des apprenants ont répondu à cette question et seulement 36.11% ont répondu d'une façon intelligible.

On distingue deux types de réponses (aspect positif et aspect négatif).

-Aspect positif :

Des réponses en relation avec l'aspect moderne, évolutif et accessible de la langue « le français on peut l'utiliser dans tous les domaines, pas comme l'arabe⁶² si on parle avec l'arabe dans la rue il rit »

Nous retrouvons, ici, une stratégie qui consiste à mettre en relation la langue officielle (arabe classique) et la langue étrangère, pour d'éventuelles convergences ou divergences.

Des réponses en relation avec le savoir

« Quand je vais aller à l'université je parlerai bien en français parce que je suis obligé de parler en français parce que toutes les matières sont en français »

⁶² Arabe classique

-Aspect négatif

Relation avec l'étranger

« Mon père et mon grand père ne parle pas en français et ils ont raison car ce n'est pas notre langue c'est la langue des 'gwer' »

A cette dernière question, 38.88% des apprenants ont répondu en arabe. Ils sont à 100% issus de la catégorie (2).

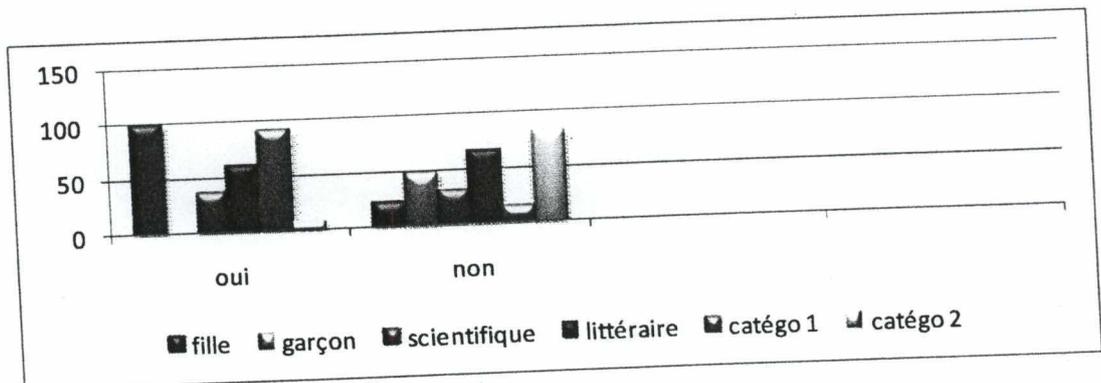
II.2 LE CONTACT QUE L'APPRENANT GARDE AVEC LA LANGUE FRANÇAISE EN MILIEU SCOLAIRE ET EXTRASCOLAIRE :

La série de questions suivantes analyse le degré de contact extrascolaire avec la langue cible .L'intérêt de ces questions concerne l'élève et son rapport avec la langue française, non comme discipline scolaire, mais comme langue inscrite dans un système social conventionnellement intégré.

Même s'il est prouvé, par une majorité d'ethnologues et de sociologues, que le français, langue étrangère, a envahi pratiquement tous le territoire algérien et s'est renforcé par les médias, ainsi que par sa référence à une force économique, il existe, tout de même, une tranche de gens qui reste indifférente à son écho.

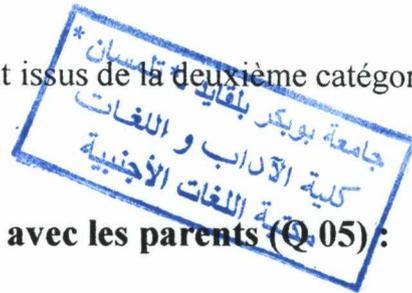
II.2.1 Le français parlé avec les amis (Q 04) :

	sexe						Filière				Type de catégorie			
	fém.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2			
	N _o	%	N _o	%										
Oui	13	17.56	13	100	00	00	05	38.46	08	61.53	12	92.30	01	07.69
non	61	82.43	14	22.95	30	49.18	20	32.78	41	67.21	10	16.39	51	83.60



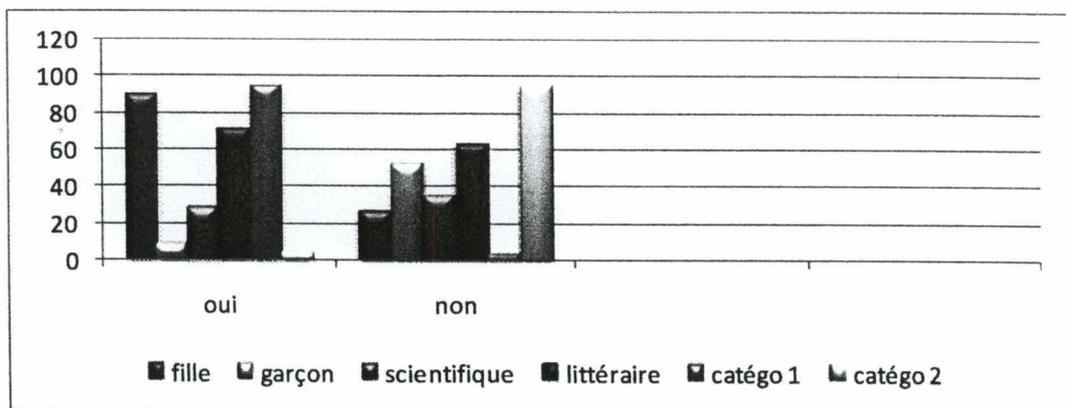
Seulement 17.56% des apprenants affirment parler avec leurs amis en français, en dehors de la classe. Ils sont 100% des filles de filière littéraire et de catégorie (1).

Les 82.34% (garçons à 100%), sont issus de la deuxième catégorie.



II.2.2 Le français parlé avec les parents (Q.05):

	sexe						Filière				Type de catégorie			
	fém.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Oui	21	28.37	19	90.47	02	09.52	06	28.57	15	71.42	20	95.23	01	04.76
non	53	71.62	25	47.16	28	52.83	19	35.84	34	64.15	02	03.77	51	96.22

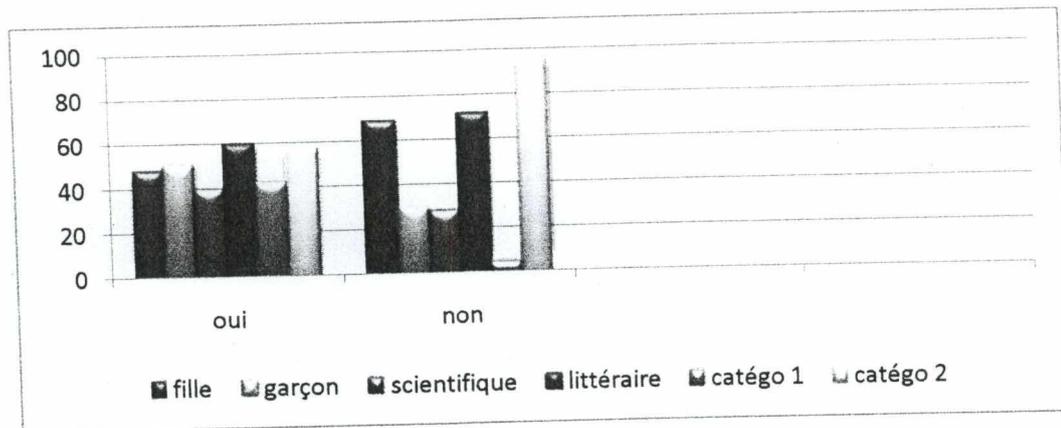


71.62% des élèves n'ont pas des interactions en FLE à l'intérieur de leur famille. Ils sont majoritairement des garçons, de filière littéraire, et 96.22% d'entre eux sont de catégorie (2)

Sur les 28.37% restants qui affirment avoir des interactions orales en FLE avec leurs parents, on retrouve 90.47% de sexe féminin et 95.23% de catégorie (1).

II.2.3 Le français parlé à la télévision (Q 06) :

	sexe						Filière				Type de catégorie			
	fêm.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2			
	N ^o	%	N ^o	%										
Oui	35	47.29	17	48.57	18	51.42	14	40	21	60	15	42.85	20	57.14
non	39	52.70	27	69.23	12	30.76	11	28.20	28	71.79	02	05.12	37	94.87



Les réponses se partagent comme suit

-Oui (47.29%)

-Non (52.70%).

Ceux qui affirment regarder des émissions en français sont de sexe masculin, des deux filières. Ils sont majoritairement issus de la catégorie (1) avec 57.17%.

Cette tranche d'apprenants regarde, dans leur majorité, des jeux télévisés comme :

« Question pour un champion » ou encore « la cible »

Ces apprenants recherchent, avant tout, le divertissement.

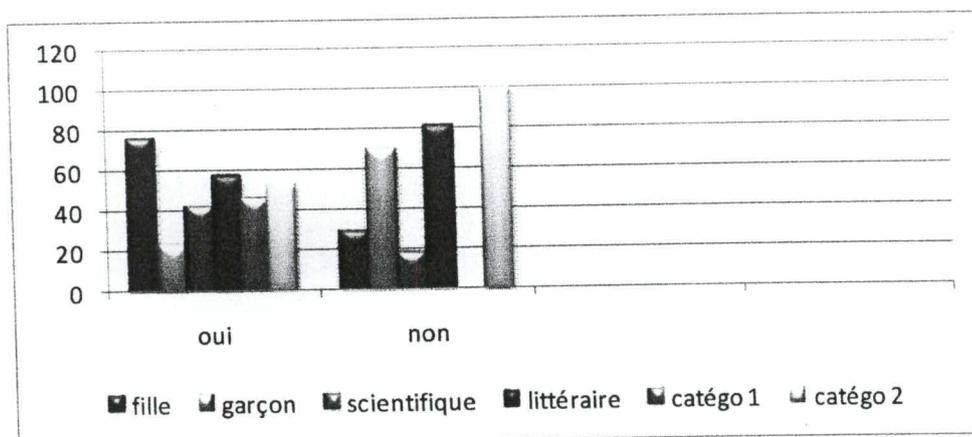
Les 52.70% qui déclarent ne pas regarder des émissions sont dans la plupart des filles (69.23%), de filière littéraire, et de catégorie deux (les causes peuvent être variées).

Ces 47.29% sont donc en contact avec le français, langue parlée « langue communicationnelle », que se soit le français de l'hexagone ou le français de l'Algérie.

La deuxième catégorie n'est donc en relation qu'avec le français, langue enseignée.

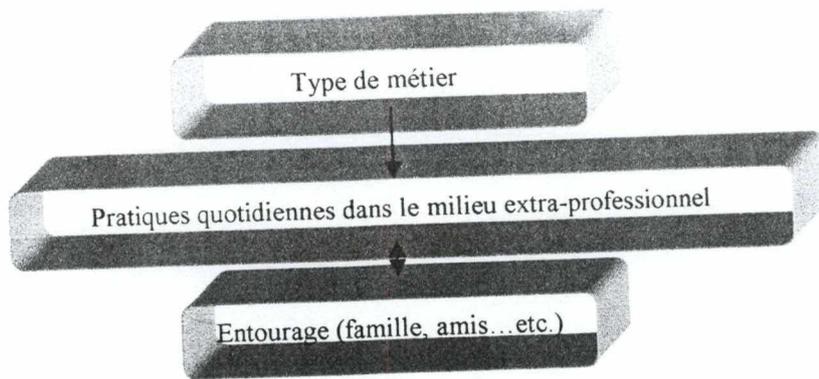
II.2.4 Le français parlé par l'entourage (Q 07) :

	sexe						Filière				Type de catégorie			
	fém.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Oui	47	63.51	36	76.59	11	23.40	20	42.55	27	57.44	22	46.80	25	53.19
non	27	36.47	08	29.62	19	70.37	05	18.51	22	81.48	00	00	27	100



63.51% affirment avoir des proches (en dehors de leurs parents) qui parlent français, et ils sont à 100% des élèves issus de catégorie (1).

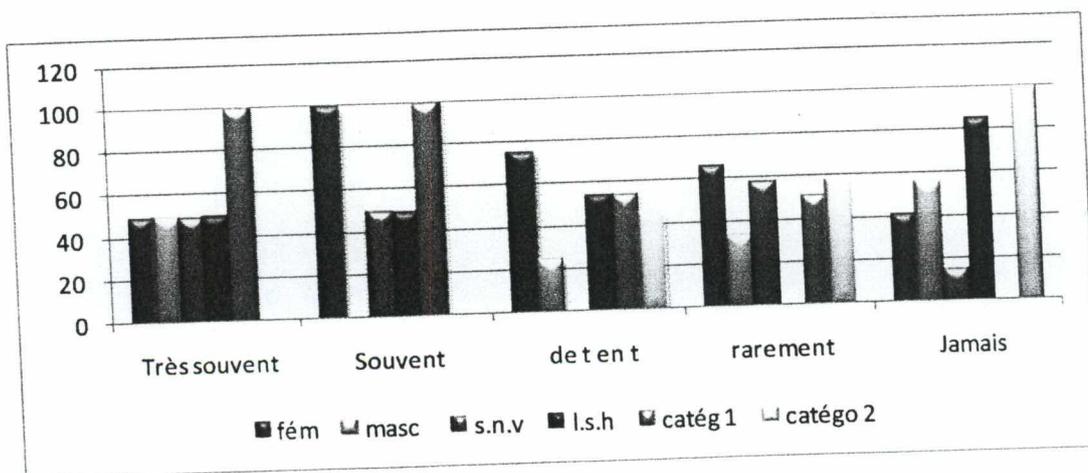
Nous remarquons une influence multiple du type de métier qu'exerce un individu sur ses pratiques quotidiennes et sur son entourage.



II.2.5 Le français parlé à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe (Q 08) :

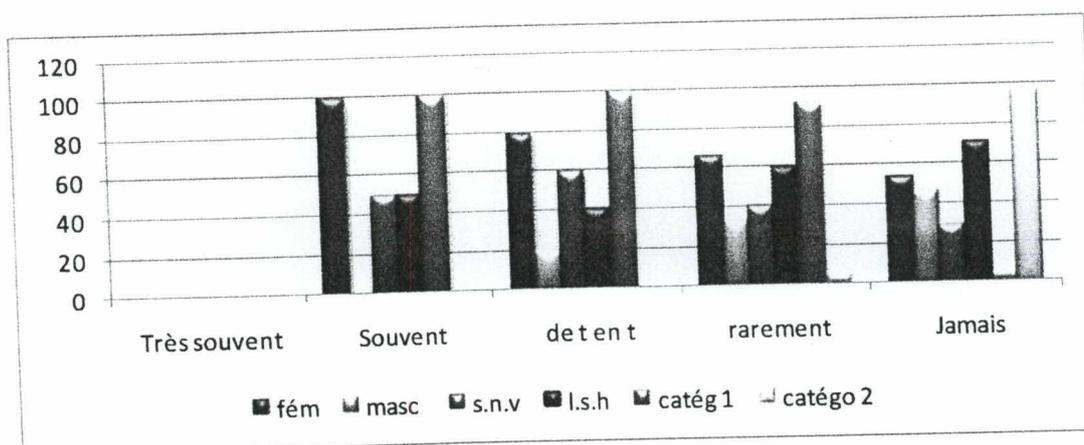
A l'intérieur de la classe

			sexe				filière				Type de catégorie			
			fém		masc		s.n.v		l.s.h		1		2	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Très souvent	2	2.7	1	50	1	50	1	50	1	50	2	100	0	00
Souvent	2	2.7	2	100	0	00	1	50	1	50	2	100	0	00
de t e n t	24	32.4	18	75	6	25	11	45.83	13	54.16	13	54.16	11	45.83
rarement	12	16.2	8	66.66	4	33.33	7	58.33	5	41.66	5	51.66	7	58.33
Jamais	34	45.9	15	44.11	19	55.88	5	14.70	29	85.29	0	00	34	100



A l'extérieur de la classe

	sexe						filière				Type de catégorie			
	0		fém		masc		s.n.v		l.s.h		1		2	
			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Très souvent	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Souvent	2	2.70	2	100	0	00	1	50	1	50	2	100	0	00
de t e n t	5	6.75	4	80	1	20	3	60	2	40	5	100	0	00
rarement	15	20.2	10	66.66	5	33.33	6	40	9	60	14	93.33	1	6.66
Jamais	52	70.27	28	53.84	24	46.15	15	28.84	37	71.15	1	1.92	51	98.07



Nous remarquons, à la question 08, que le nombre d'élèves qui parle rarement, ou jamais en français, en classe, ou en dehors de la classe, est nettement supérieur.

Cette catégorie d'apprenants se compose essentiellement d'apprenants de filière littéraire (des deux sexes et principalement des élèves qui sont issus de la catégorie (2)⁶³).

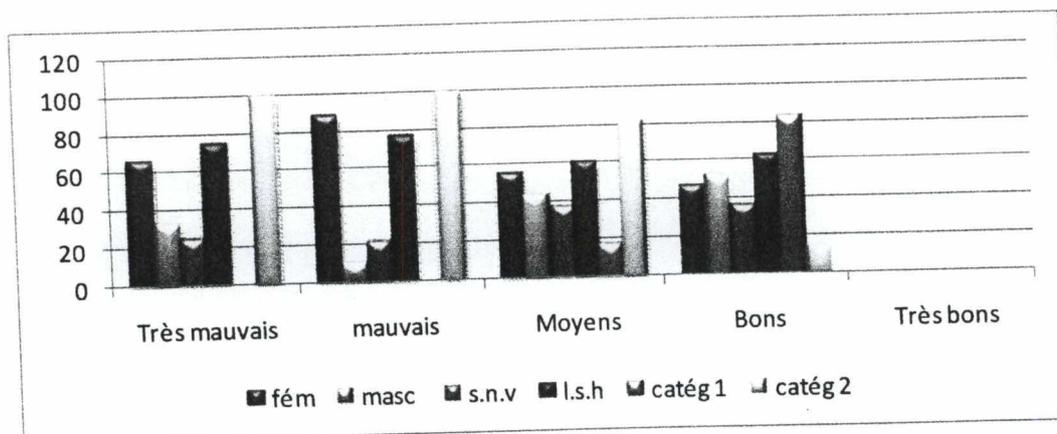
Les apprenants qui parlent souvent, ou de temps en temps, en français, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, appartiennent à toutes les variantes. Ils sont essentiellement de la première catégorie.

⁶³ Cela pourrait, peut être, être expliqué par la peur de l'erreur

II.2.6 Type de loisir, en dehors de l'école, en relation avec le français

(Q 09) :

			sexe				filière				Type de catégorie			
			fém		masc		s.n.v		l.s.h		1		2	
Regarder la TV	24	32.43	19	79.16	5	20.83	9	37.5	15	62.5	10	41.66	14	58.33
Lire des livres en français	12	16.21	8	66.66	4	33.33	3	25	9	75	2	16.66	10	83.33
Jouer aux j.vidéo	20	27.02	4	20	16	80	9	45	11	55	10	50	10	50
Surfer sur internet	16	21.62	11	68.75	5	31.25	3	18.75	13	81.25	0	00	16	100
Autres	2	2.70	2	100	0	00	0	00	2	100	0	00	2	100



24, sur 74 élèves (soit 32.43%), déclarent regarder la télévision. 44,66% d'entre eux sont des apprenants issus de la catégorie (1).

79.16% sont de sexe féminin ; majoritairement, elles regardent des chaînes où il n'ya pratiquement aucun énoncé en français (c'est principalement des bouquets arabes, d'expression arabe ou anglaise).

25% affirment regarder des chaînes d'expression française, telles que canal Algérie avec 50% et ARTE avec 33.33%.

27.02% de ces apprenants déclarent jouer aux jeux vidéo. Ils sont des deux catégories et principalement de sexe masculin.

21.62% des élèves affirment surfer sur internet, au mois deux fois par semaine, ce qui n'est pas assez pour acquérir une quelconque compétence.

16.21% seulement déclarent « lire des livres en français » 66.66% sont de sexe féminin et 83.33% sont de la deuxième catégorie.

Nous remarquons que les apprenants de la première catégorie sont répartis entre regarder la TV et jouer aux jeux vidéo.

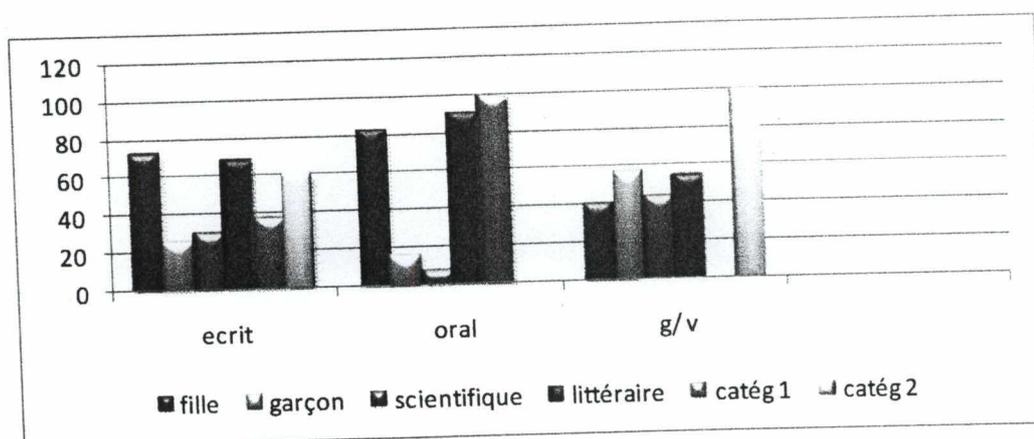
Par contre les élèves de la deuxième catégorie se penchent plus vers les loisirs distractifs et formateurs à la fois (tel que lire des livres).

Mais la première catégorie est peut être plus avantagée car elle est en relation directe avec un français parlé contemporain (pas un français classique comme celui que l'on trouve dans la plupart des romans).

II.3 LES TRAITS STRATEGIQUES DE L'APPRENTISSAGE :

II.3.1 L'autoévaluation (Q 10) :

	sexe						Filière				Type de catégorie			
	fém.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
écrit	26	35.13	19	73.07	07	26.92	08	30.76	18	69.23	10	38.46	16	61.53
oral	12	16.21	10	83.33	02	16.66	01	08.33	11	91.66	12	100	00	00
G.V	36	48.64	15	41.66	21	58.33	16	44.44	20	55.55	00	00	36	100



Cette question relève de l'autoévaluation, c'est à dire comment les apprenants perçoivent leur niveau en français.

48.64% affirment qu'ils sont meilleurs en Grammaire/ vocabulaire. Ils ont donc, d'après ce qu'ils affirment, des acquisitions bien ancrées dans la systématisation de la langue. Ils sont principalement des garçons, de filière scientifique (16/25 élèves). Tous ont été jugés dans les rapports des professeurs comme ayant des difficultés générales en FLE.

Cela serait du à quoi, puisqu'ils maîtrisent la grammaire et le vocabulaire ?

Les 35.13% déclarent être meilleurs à l'écrit. 73.07% sont des filles de filière littéraire. L'écrit est censé être acquis par tous les élèves (selon les

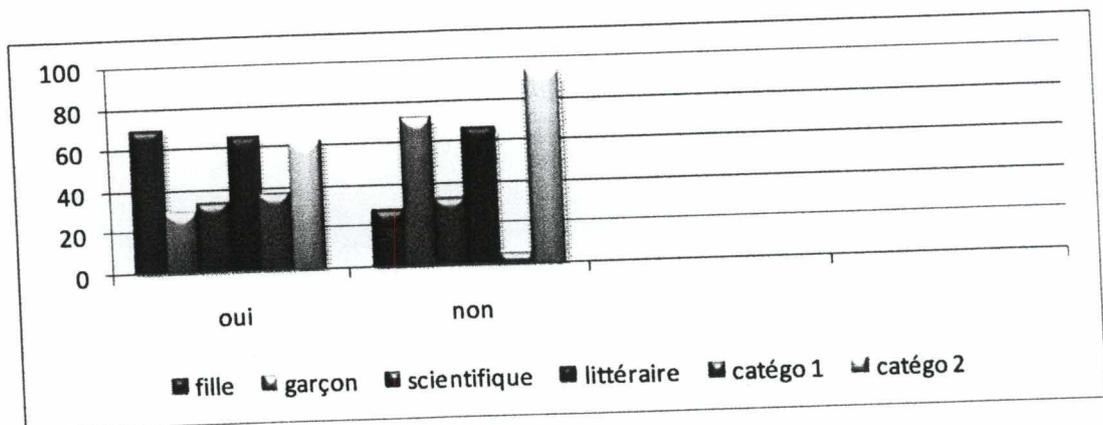
méthodes traditionnelles encore utilisées⁶⁴ par certains, l'écrit est le but premier de chaque enseignant de langue étrangère).

12 élèves (soit 16.21%) seulement affirment être meilleurs à l'oral. Nous estimons que c'est la catégorie la plus objective dans l'autoévaluation. Sur ces 12 élèves, 83.33% sont des filles. 91.66% sont de filière littéraire et 100% sont des apprenants issus de la première catégorie.

Ce sont ces mêmes élèves (qui dans les questions précédentes, ont déclaré parler avec leurs parents en français, regarder des émissions en français) qui affirment à présent être meilleurs en oral et en écrit.

II.3.2 Français et perspectives d'avenir (Q 11) :

	sexe						Filière				Type de catégorie			
	fém.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Oui	70	94.58	41	58.57	29	41.42	23	32.85	47	67.14	20	28.57	50	71.42
non	04	05.40	03	75	01	25	02	50	02	50	02	50	02	50



⁶⁴ Les nouvelles approches communicatives officialisées ne sont pas encore utilisées par la majorité des enseignants, si on se réfère au fait qu'ils privilégient l'oral à l'écrit et à toute forme de systématisation de la langue.

Les réponses à cette question nous orientent sur la motivation des apprenants quant à leur apprentissage.

94.58%, ce qui est considérable, des apprenants affirment vouloir améliorer leur niveau. Ils sont des deux sexes, de filière littéraire et issus de la deuxième catégorie.

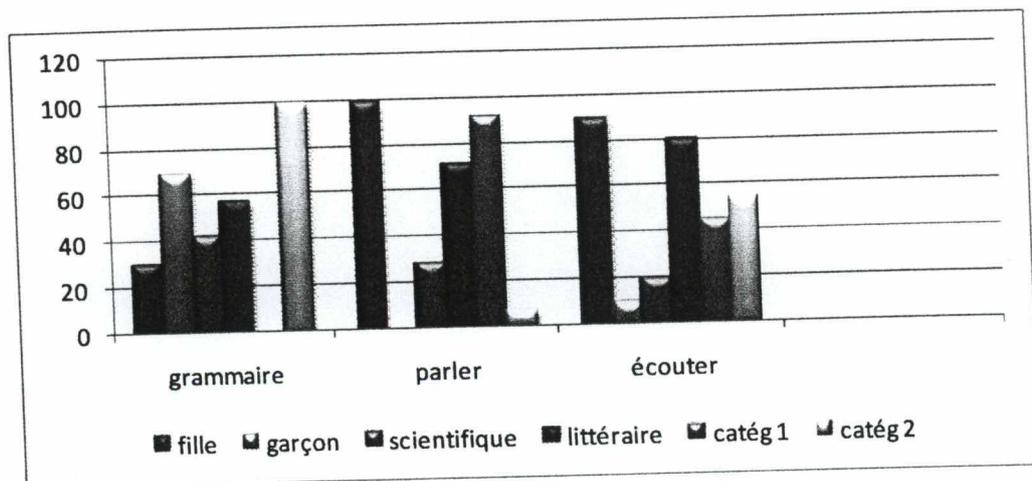
Les 5.40% se répartissent entre toutes les variantes.

Nous remarquons que tous les élèves, à l'exception de 04, veulent améliorer leur niveau. Ce qui veut dire qu'ils sont tous motivés.

Reste à savoir pour quels motifs ? Est-ce pour satisfaire des attentes personnelles, scolaires ou communicationnelles ?

II.3.3 Quelles attitudes pour quelles perspectives (Q 12) :

	N _e		sexe				Filière				Type de catégorie			
			fém.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2	
	N _e	%	N _e	%	N _e	%	N _e	%	N _e	%	N _e	%	N _e	%
Gram	40	54.05	12	30	28	70	17	42.50	23	57.50	00	00	40	100
Parler	14	18.91	14	100	00	00	04	28.17	10	71.42	13	92.85	01	07.14
écouter	20	27.02	18	90	02	10	04	20	16	80	09	45	11	55



Cette question nous renvoie à la question 11 où presque tous les apprenants voulaient améliorer leur niveau.

54.05% des apprenants veulent améliorer leur niveau en grammaire et vocabulaire. Ils sont à 100% des élèves de la catégorie (2).

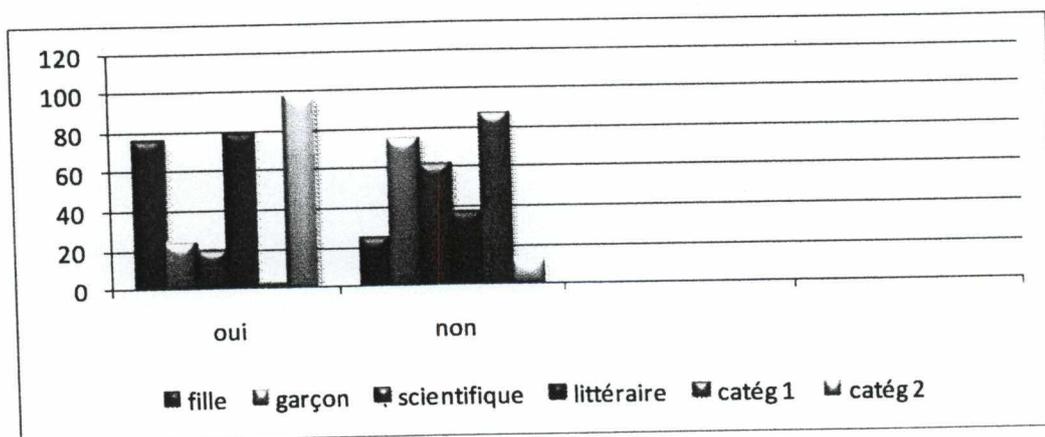
27.02% veulent écouter les autres parler afin d'améliorer leur niveau. Ils sont majoritairement des apprenants de la catégorie (1) (9 élèves /22) soit 45%.

18.91% seulement affirment améliorer leur niveau en parlant. Ils sont principalement des élèves de la première catégorie (92.85%), Ce qui est, pour l'enseignant et l'apprenant, fort utile pour l'acquisition générale et polyfonctionnelle de la langue.

Nous remarquons que les apprenants, qui sont déjà familiarisés avec la langue cible et qui ont acquis une certaine compétence dans le milieu extrascolaire, veulent améliorer leur niveau, soit en écoutant les autres parler, soit en parlant et non en faisant de la grammaire.

II.3.4 Apprentissage et mémorisation (Q 13) :

			sexe				Filière				Type de catégorie			
			fém.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2	
	N _e	%	N _e	%	N _e	%	N _e	%	N _e	%	N _e	%	N _e	%
Oui	50	67.56	38	76	12	24	10	20	40	80	01	02	49	98
non	24	32.43	06	25	18	75	15	62.50	09	37.50	21	87.50	03	12.50



Cette question nous est utile dans la détection de certaines stratégies d'apprentissage.

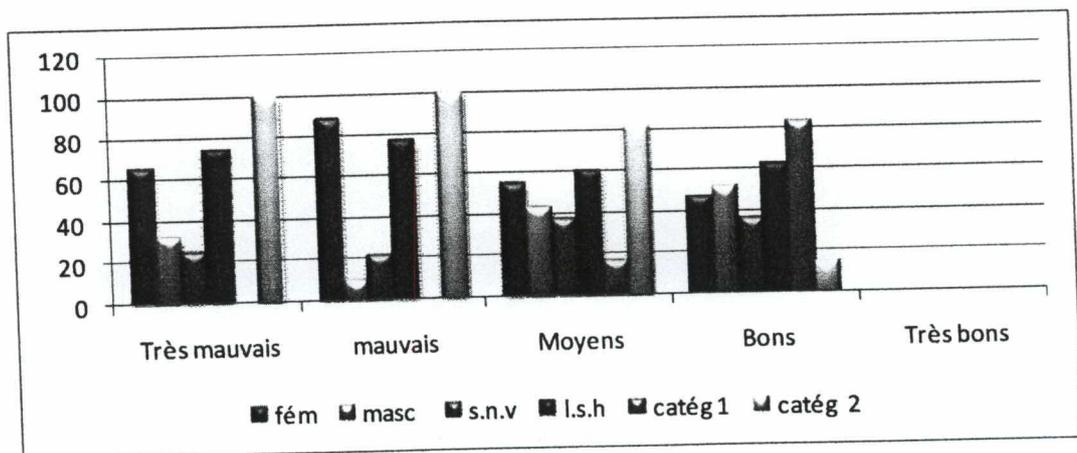
67.56% des apprenants déclarent apprendre des choses par cœur.

Ils apprennent les rudiments de la langue, tels que les règles de grammaire par exemple les règles de transformation du style directe au style indirecte, certains tableaux de conjugaison, ou même quelques formes de politesse.

32.43% de ces apprenants, qui sont de sexe masculin, de filière scientifique et de catégorie (1), affirment ne pas apprendre par cœur mais comprendre les mécanismes⁶⁵

II.3.5 Résultats ; apprentissage et évaluation (Q 15) :

			Sexe				filière				Type de catégorie			
			Fém		masc		s.n.v		l.s.h		1		2	
Très mauvais	12	16.21	8	66.66	4	33.33	3	25	9	75	0	00	1	100
mauvais	9	12.16	8	88.88	1	11.11	2	22.22	7	77.77	0	00	9	100
Moyens	34	45.94	19	55.88	15	44.11	13	38.23	21	61.76	6	17.64	28	82.35
Bons	19	25.67	9	47.36	10	52.63	7	36.84	12	63.15	16	84.21	3	15.78
Très bons	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0



⁶⁵ Cela est peut être dû à leur esprit scientifique, il leur faut d'abord analyser.

Nous remarquons que 45.94% affirment avoir un niveau moyen en FLE (sexe et filière confondus). Ils appartiennent, dans leur majorité, à la catégorie (2) (82.35%)

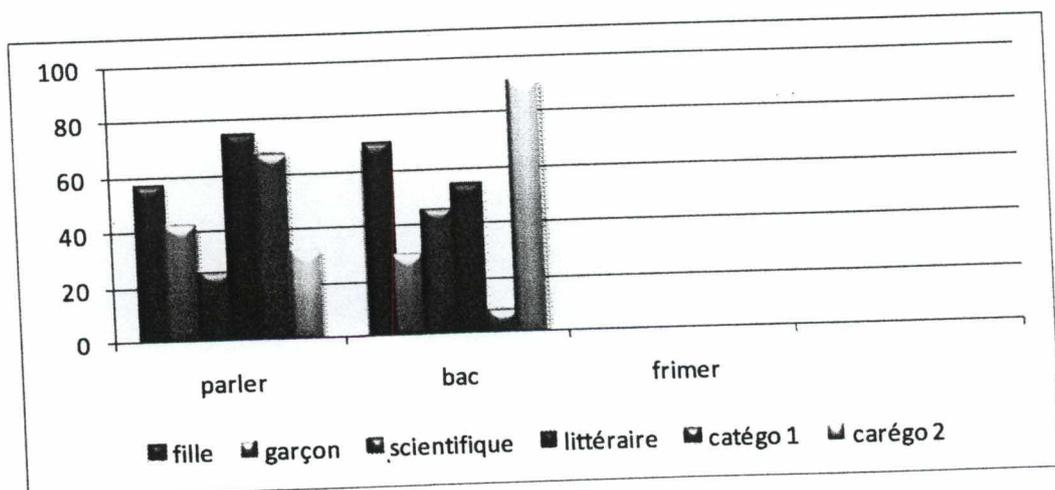
Les apprenants, déclarant avoir de bons résultats, sont de filière littéraire et issus de la première catégorie ; ce qui paraît assez logique.

Il apparaît donc que la fréquence d'utilisation de la langue a un très grand rôle dans l'acquisition d'une compétence.

II.4 LES COMPETENCES AINSI QUE L'OBJECTIF FINAL VISE :

II.4.1 Apprentissage, pour quelle fin ? (Q 14) :

	sexe						Filière				Type de catégorie			
	fém.		masc.		s.n.v		l.s.h		1		2			
	N ^o	%	N ^o	%										
Parler	28	37.83	16	57.14	12	42.85	7	25	21	75	19	67.85	9	32.14
Bac	37	50	26	70.27	11	29.72	17	45.94	25	54.05	3	8.10	34	91.89
frimer	9	12.16	2	22.22	7	77.77	1	11.11	8	88.88	0	00	9	100



Cette question nous éclaire sur le type de compétence que l'apprenant veut atteindre.

50% des élèves apprennent le français pour avoir une bonne note au bac dans le but de franchir une étape, qu'ils considèrent rude, dans leur parcours scolaire. Ce qui réduit leur champ d'apprentissage. Ils sont majoritairement des filles, de filière littéraire, et ils sont issus de la deuxième catégorie.

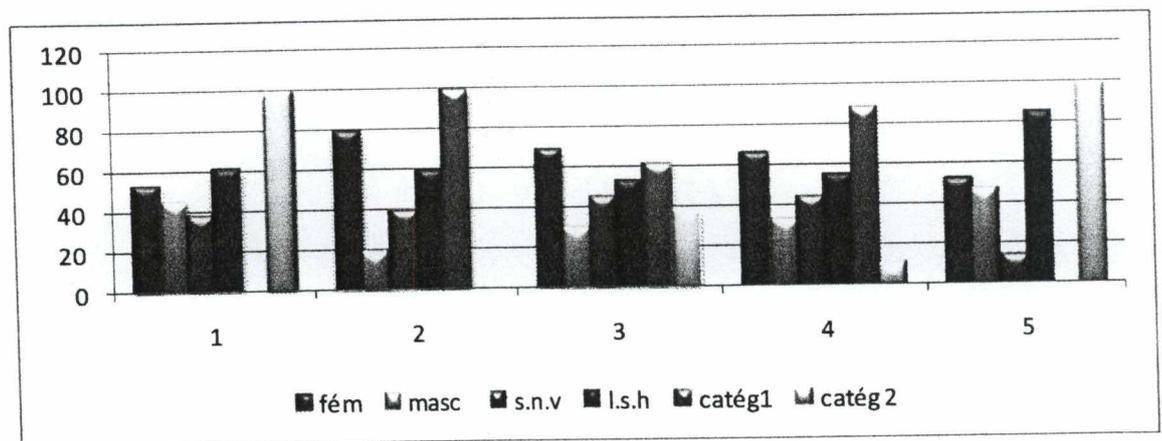
37.83% veulent acquérir la capacité de parler en français ; ils sont des deux sexes, majoritairement de filière littéraire avec (75%) et de catégorie (1).

Les 13.17% restants apprennent le français pour épater leurs camarades (frimer).

Donc, ceux qui veulent apprendre le français pour pouvoir parler plus tard ont déjà eu plusieurs contacts extrascolaires avec la langue en question.

II.4.2 Apprentissage et activités de langue (Q 16) :

			sexe				Filière				Type de catégorie			
			Fém		masc		s.n.v		l.s.h		1		2	
(1)	26	35.13	14	53.84	12	46.15	10	38.46	16	61.53	0	0	26	100
(2)	5	6.75	4	80	1	20	2	40	3	60	5	100	0	0
(3)	13	17.56	9	69.23	4	30.67	6	46.15	7	53.84	8	61.53	5	38.46
(4)	9	12.16	6	66.66	3	33.33	4	44.44	5	55.55	8	88.88	1	11.11
(5)	21	28.37	11	52.38	10	47.61	3	14.28	18	85.71	0	0	21	100



35.13% des apprenants (100% sont issus de la catégorie(2)) déclarent qu'il est important de comprendre ce que dit le professeur. Cela pourrait être un indice majeur d'un manque basique de compréhension orale (car le professeur représente la plus facile voie vers la compréhension).

28.37% (100% sont de catégorie (2)) veulent améliorer leur niveau en grammaire pour pouvoir faire des exercices. C'est un indice de lacune dans la systématisation.

17.56% des élèves veulent pouvoir rédiger en français ,61.53% sont de catégorie (1).

En corrélation avec la question des loisirs, les apprenants pourraient avoir acquis des compétences à l'oral et non à l'écrit.

12.16% (88.88% sont de catégorie (2)) veulent « parler avec des gens », ils sont majoritairement de sexe féminin.

Seulement 6.75% des apprenants (100% sont de catégorie (1)) croient qu'il est important de pouvoir lire et comprendre les affiches publicitaires.

Nous remarquons que les apprenants de la catégorie (1) sont plus orientés vers l'aspect communicationnel de la langue. Quant aux élèves de la catégorie (2) ils sont plus penchés vers l'aspect basique et systémique de la langue.

Améliorer son niveau en grammaire reste toujours le premier souci de l'élève algérien, dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères.

Le penchant vers cet aspect culturel peut s'avérer être une certaine forme de motivation intégrative qu'on retrouve chez tous les apprenants qui possèdent des acquis antérieurs de la langue cible.

(L'analyse des questions 17 et 18 entre aussi en jeu dans l'analyse globale des compétences).

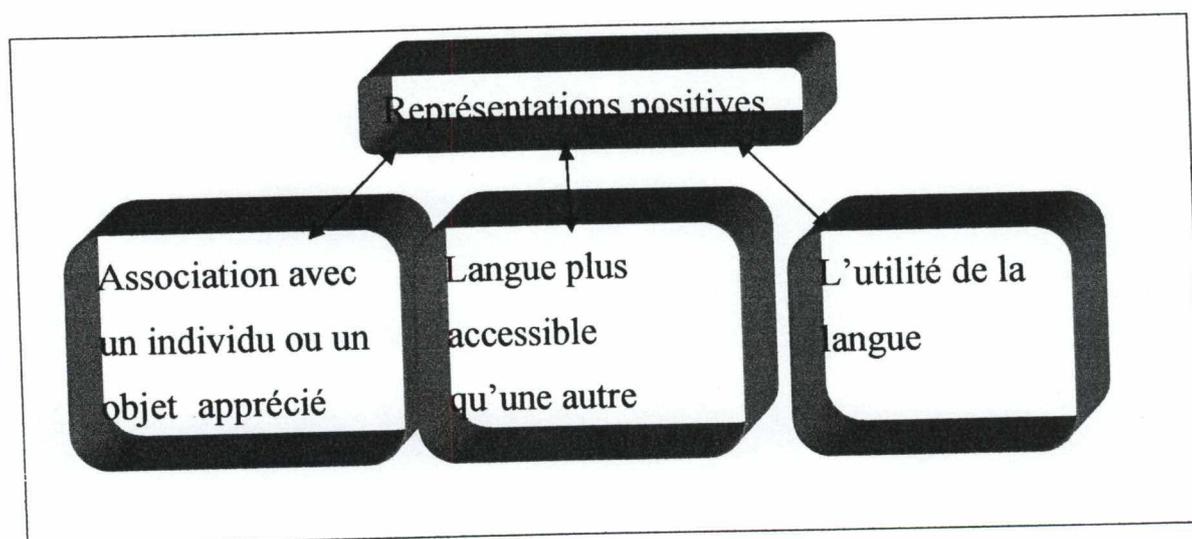
III. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS :

III.1 Analyse des résultats :

III.1.1 Le FLE ; langue utile malgré les représentations :

Nous remarquons, au vu des données recueillies, qu'un élève qui dit aimer la langue n'inclut pas forcément qu'il a des représentations positives, et cela pour plusieurs facteurs. Il peut, comme nous l'avons constaté, aimer la langue par rapport à une autre langue, ou parce qu'il l'associe à une personne qu'il apprécie (le professeur).

Nous avons cependant remarqué que la majorité des apprenants sont conscients de l'utilité de la langue française, qu'ils soient issus de la catégorie (1) ou (2). Ils savent que c'est un outil à ne pas négliger et qu'il permet de franchir une étape décisive dans leur vie (bac). Ils ont donc tous des motifs utilitaires, ce qui paraît assez logique pour des élèves de terminale, ayant un examen certificatif comportant une épreuve de français écrite.



Ce schéma représente les associations possibles que peut faire un apprenant du FLE afin de se créer une atmosphère de sécurité quant à l'apprentissage du français.

III.1.2 Le FLE ; langue scolaire et extrascolaire :

D'après les résultats obtenus des questions 4 -5-6-7, nous remarquons que les apprenants issus de la catégorie (1) ont plus de contact avec la langue française (Langue parlée). Cela est sans doute dû au type de fonction qu'occupent leurs parents. Ils se retrouvent donc confrontés :

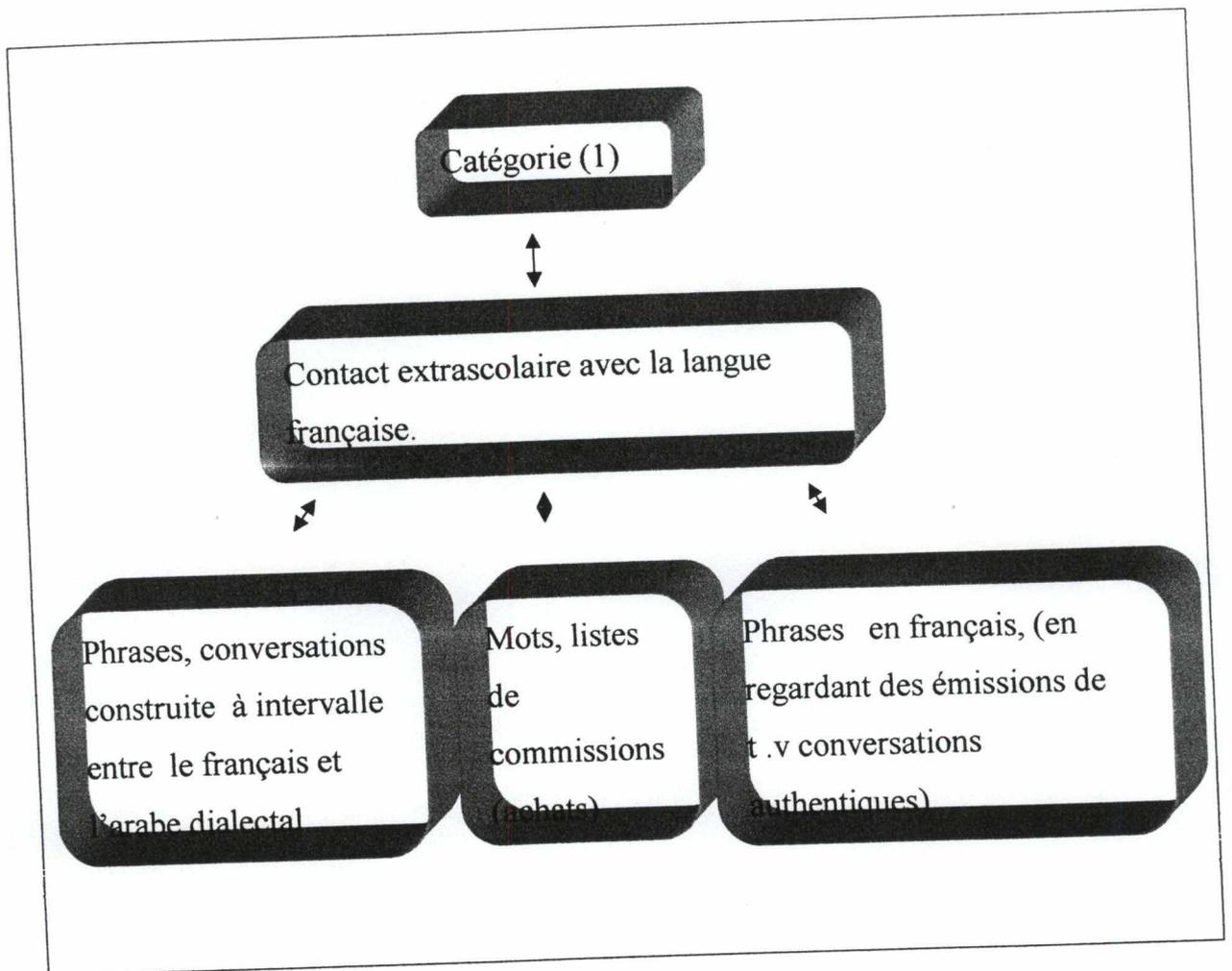
- à un lexique réduit (de spécialité), utilisé par les parents comme dans le cas de l'informatique,
- à des conversations où le français est dominant à 80% (à intervalle avec l'arabe dialectal),
- utilisé seulement pour de petites requêtes (commissions, travaux domestiques... etc.)

Les apprenants de la catégorie (2) n'ont presque aucun contact extrascolaire avec le français. Ce qui les désavantage par rapport aux autres apprenants, car ils ne se sont pas familiarisés avec cette langue étrangère.

Cependant, la majorité des apprenants, qu'ils soient de la catégorie (1) ou (2), ne parlent pas français avec leurs amis. Le français serait-il une langue taboue ? Ou le fuient-ils parce qu'il a une connotation féminine (même si quelques-uns d'entre eux possèdent des compétences qui leur permettent de produire des énoncés grammaticaux et sémantiques).

A la question 6 et 9 nous avons remarqué, que ce sont les apprenants de la catégorie (1), qui regardent plus la TV : Précisément des émissions en français.

(cela est peut-être dû au choix de leurs parents ou à une habitude sociale enracinée dans leurs comportements quotidiens).



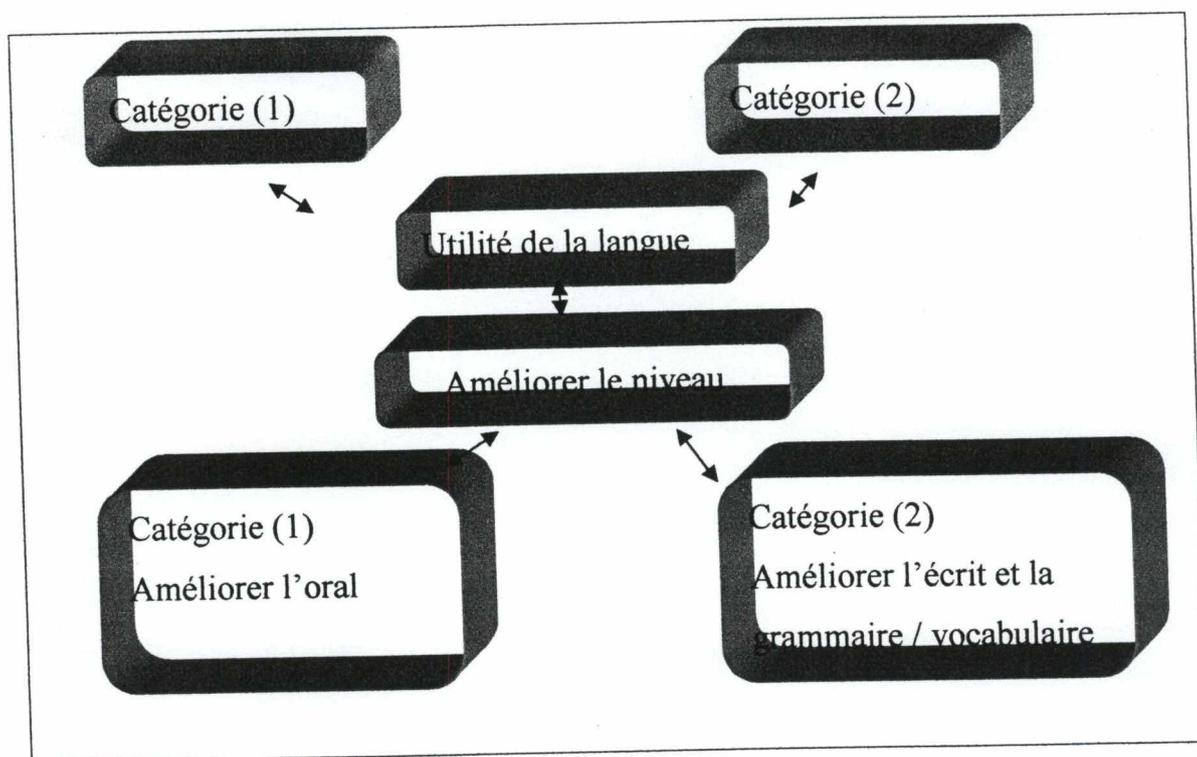
Ce schéma explique la relation qu'entretient un apprenant issu de la catégorie (1) avec le FLE en milieu extrascolaire.

III.1.3 Le FLE ; de l'utilité de la langue à l'amélioration du niveau :

Aux questions 10 -11 -12 -13, nous avons tout d'abord remarqué que tous les élèves veulent améliorer leur niveau. Cela est dû (en corrélation avec la question 3) à l'aspect utilitaire de la langue ; la question 14 nous le confirmera.

Cependant nous avons aussi observé que ce sont les élèves de la deuxième catégorie, de filière littéraire et de sexe masculin, qui veulent améliorer leur niveau en grammaire /vocabulaire, bien qu'ils soient meilleurs dans cette discipline.

Pourquoi donc améliorer ce qu'on sait déjà ? à moins qu'il n'y ait des lacunes sérieuses.



Ce schéma nous explique que les apprenants des deux catégories sont conscients de l'utilité de la langue, mais chaque catégorie d'apprenant penche vers un aspect spécifique de la langue.

Ceux qui apprennent les rudiments de la langue par cœur manifestent une stratégie cognitive qui est la mémorisation (voire p 36). Elle est plus développée chez les élèves de catégorie (2), de branche littéraire que chez les autres.

D'autres élèves se tournent vers les stratégies socio affectives. Ils cherchent par exemple des situations authentiques de communication (voire p 37). Ils mémorisent moins et s'investissent par tous les moyens dans les échanges au sein de la classe. Ils sont pour la plupart de catégorie (1) et de branche scientifique.

III.1.4 Le but de l'apprentissage du FLE déterminé par la compétence

Les élèves de la deuxième catégorie, qui déclarent être meilleur en expression écrite et beaucoup plus à l'oral, veulent améliorer leur niveau, soit en écoutant, soit en parlant, ce qui est plausible, vu la nature de leur milieu et les loisirs qu'ils occupent.

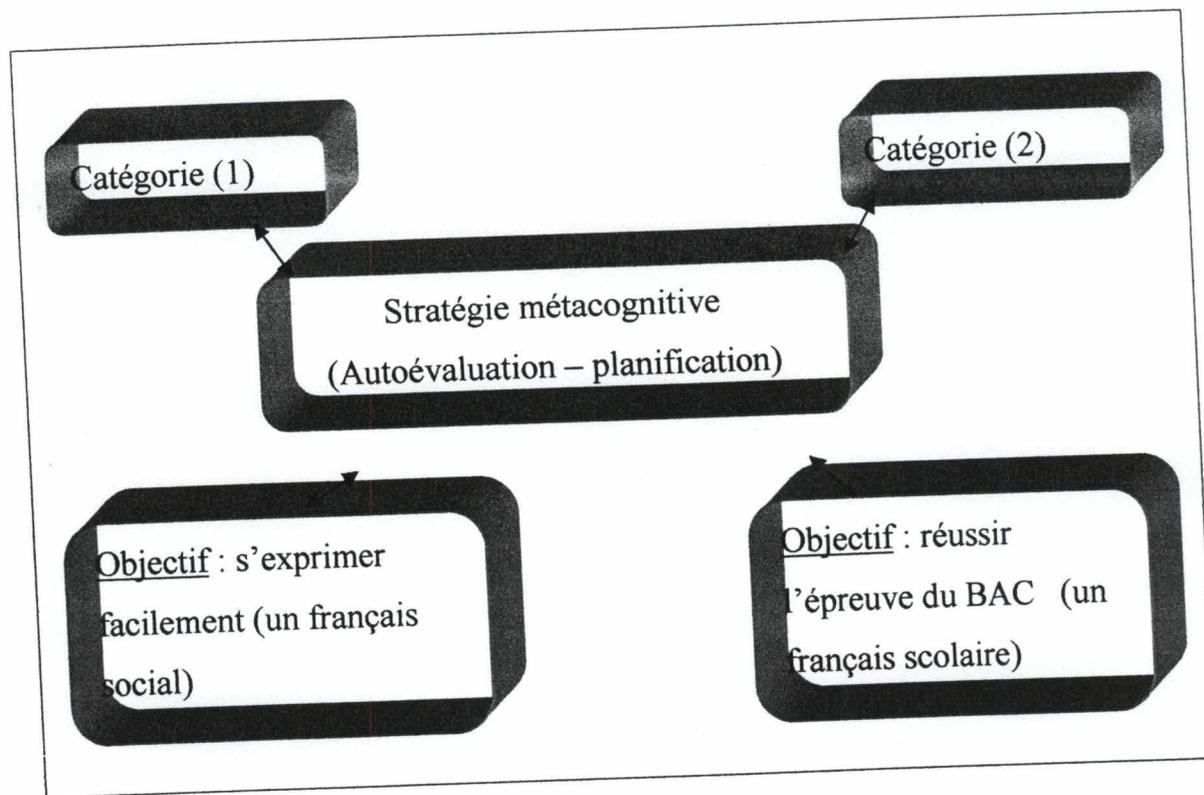
Aux questions 14 et 16 qui permettent d'identifier la compétence visée par l'apprenant, nous remarquons que la visée utilitaire du français revient toujours pour les apprenants des deux catégories. Les élèves se fixent donc des objectifs et des buts à atteindre (soit à des fins communicatives soit à des fins de réussite scolaire.).

Le fait de se fixer des objectifs de départ montre qu'ils suivent un cheminement stratégique. Cela relève d'une stratégie métacognitive, qu'on appelle la planification (formuler des objectifs d'apprentissage ou des niveaux de compétences à atteindre).

Nous retrouvons un autre aspect de cette stratégie, l'autoévaluation (voire p 36). Tous les élèves sont capables d'évaluer⁶⁶ leurs compétences acquises, à des degrés différents.

La planification et l'autoévaluation sont des stratégies métacognitives que nous retrouvons chez tous les élèves (milieu, filière, et sexe confondus).

Mais 67.85% des apprenants, issus de la première catégorie, affirment apprendre le français pour être capable plus tard de parler et de s'exprimer facilement. Ce qui ne prouve nullement qu'ils ne veulent pas avoir le bac mais seulement qu'ils désirent plus. Ils ne considèrent donc pas le français comme un outil autonome, mais un moyen utile, intégrant leur vie future.



⁶⁶ Il est clair que leur « self » opinion ne peut pas être objectif à 100 %, et qu'il y a toujours une part de subjectivité quand il s'agit d'une estimation sur sa propre personne.

Les apprenants de la catégorie (1) désirent pouvoir accéder au français social et non scolaire (choix de réponses dans la question 16 qui penchent plus vers les réponses 2 – 3- 4 (-Pouvoir lire et comprendre les affiches publicitaires - Pouvoir rédiger en français - Pouvoir parler avec des gens.)).

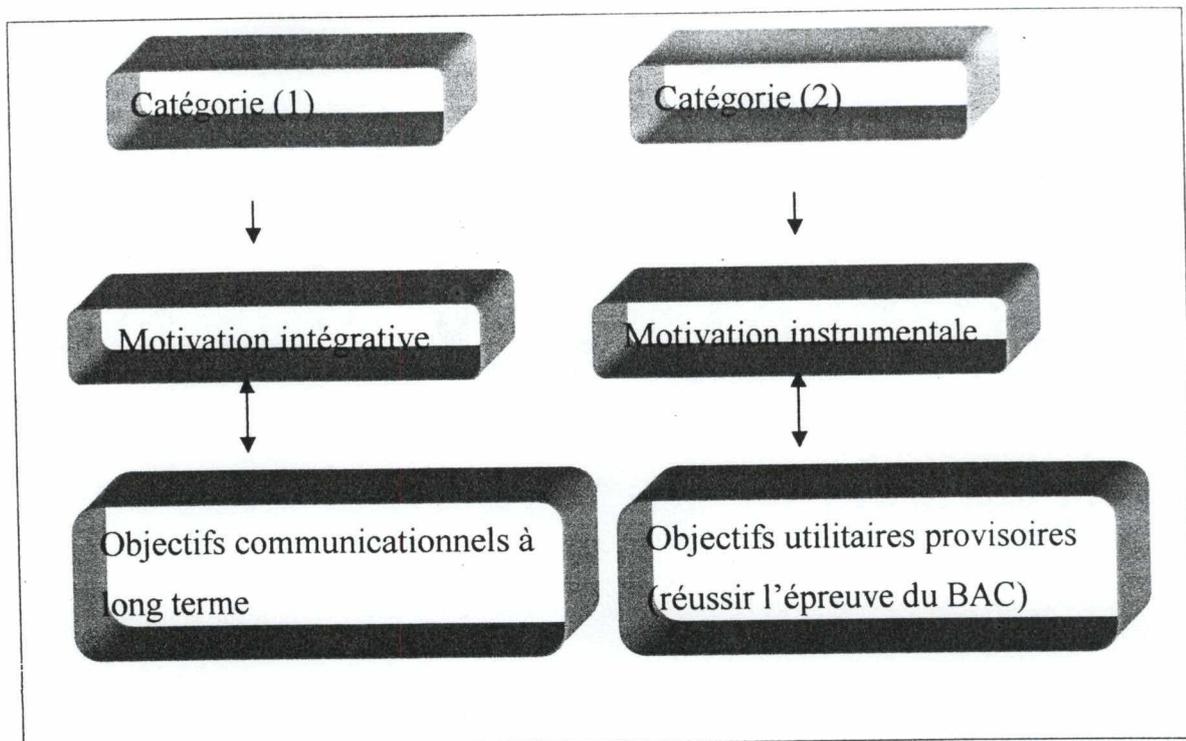
III.1.5 Le FLE ? Une réciproque relation entre motivation et apprentissage.

Le but que se fixent les uns et les autres dépend de leurs motivations. Nous distinguons dans la partie théorique, deux types de motivations que nous retrouvons clairement dans notre échantillon.

-Ceux qui apprennent le français pour franchir des barrières scolaires (le baccalauréat), et qui manifestent une motivation instrumentale, se concentrent essentiellement sur l'aspect linguistique (grammaire, vocabulaire, lexique) de la langue.

Ces élèves emploient des stratégies métacognitives et davantage de stratégies cognitives. Ces élèves sont majoritairement de la catégorie (2)

-Ceux désirant parler français (à majorité de catégorie (1), de branche scientifique et de sexe féminin) manifestent des motivations de type intégratif, non pas provisoire mais utilitaire à long terme. Ces élèves emploient des stratégies métacognitives et davantage des stratégies socio affectives.



Même si l'élève tend vers des objectifs communicationnels, il ne lui sera pas possible de négliger les règles de grammaire de la langue qui ont forcément un rôle à jouer dans leur apprentissage.

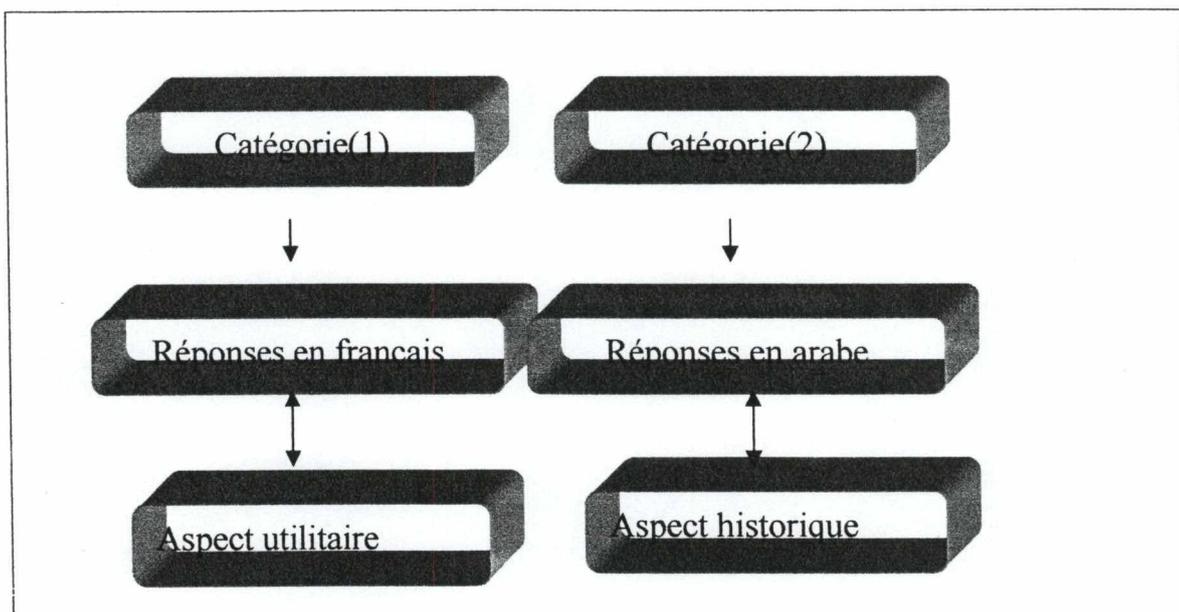
III.1.6 Apprentissage du français entre une langue étrangère et une langue de refuge⁶⁷

Quant à la 17 et 18 question nous avons remarqué que, d'une part le taux d'abstention dépasse la moitié, et de l'autre, environ 40% des réponses sont en arabe. Ces deux questions permettent de mettre l'accent sur cette relation « intime » qu'entretient un apprenant avec une langue étrangère.

⁶⁷ La langue refuge dans le cadre de cette question fait référence à l'arabe classique.

La plupart des élèves penchent, une fois encore, vers son aspect utilitaire. Le français, pour eux, est un outil de communication indispensable, en milieu scolaire ou extrascolaire.

Pour les autres, le français est encore mis en relation avec son aspect historique.



III.2 La place de la grammaire dans le nouveau programme

Lors de notre dépouillement, une nouvelle variante, que nous estimons importante, est entrée en jeu. Celle des apprenants de la nouvelle réforme d'apprentissage, et ceux suivant le cursus classique.

Cette distinction paraît clairement dans le choix des réponses. Les apprenants de la réforme penchent majoritairement vers la grammaire même s'ils cochent, comme dans la question 14 : « parler en français » et « faire de la grammaire ».

Est-ce dû au manque de séances de grammaire appliquée, comme ils ont eu l'habitude de le faire auparavant ? : N'oublions pas que ces élèves ont été rattrapés au milieu de leur cursus scolaire par la réforme (point de grammaire

explicite), et il leur a fallu s'adapter à ces nouveaux programmes, sans aucun repaire.

Certains de ces apprenants ne voient plus l'utilité d'apprendre le FLE sans séances de grammaire proprement dite. Ils ne voient pas la nécessité d'étudier la thématique d'un texte ou de faire l'analyse d'un poème. Pour eux, comprendre⁶⁸ le français, c'est savoir transformer une phrase du style direct au style indirect, c'est reconnaître un énoncé à la forme passive....

Quant aux élèves qui suivent le cursus classique et qui n'ont eu aucune perturbation linéaire dans leur cheminement vers l'apprentissage du FLE, ils déclarent être meilleurs en grammaire et vocabulaire.

⁶⁸ Dans le sens d'être compétent et d'acquérir certains mécanismes.

IV. INTERPRETATION DES RESULTATS :

L'apprenant forge dans son esprit une idée prédéfinie de la langue qu'il va apprendre, surtout si cette dernière est étrangère (au niveau morphologique et syntaxique).

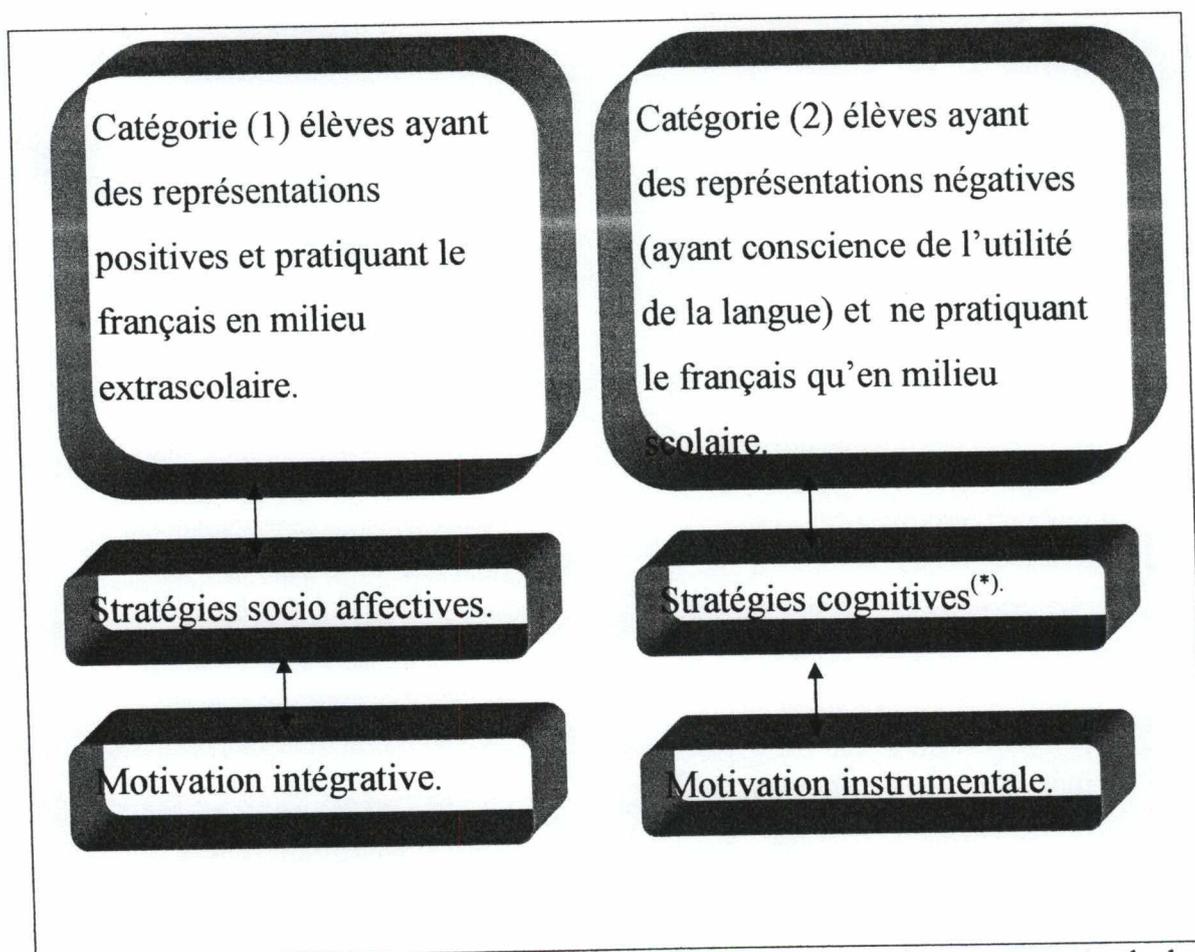
Dans notre recherche nous avons été confrontée à deux types d'apprenants. Les uns comme les autres sont issus du même milieu (géographiquement limité à la région de Sebdo). Mais chaque type est confronté parallèlement à une série d'influences psycho-sociales qu'il gère consciemment ou inconsciemment.

Explicitement ou pas, l'apprenant construit une schématisation propre à lui de cet objet d'influence. La langue, pour lui, peut être communicatrice d'évolution et de développement, ou faire l'objet d'un rejet. Mais même si ce rejet existe, cela n'empêchera pas sa motivation pour atteindre des objectifs provisoires (réussir dans l'épreuve de français au BAC).

Les élèves, dont les parents travaillent dans un domaine utilisant constamment le français (enseignant, médecin, informaticien), se voient portés vers des activités interactionnelles familiales où cette langue est dominante. Leur suivi des émissions télévisées en français, leur utilisation de cette langue dans certaines situations de communication, les ont habitués à certaines formes grammaticales de la langue en question, comme la construction phrastique ou le genre des mots (ils font rarement d'inférence avec l'arabe classique ou dialectal). Par contre, ceux qui ne pratiquent le français qu'à l'école n'auront pas la même conception de la langue. Cependant, quand il s'agit d'opérations systématiques, comme celles des transformations, ces derniers ne trouvent pas de grandes

difficultés, car ils se servent plus de la mémorisation que d'autres stratégies d'apprentissage.

Les élèves, issus de la première catégorie, s'intéressent au français langue d'interaction quotidienne. D'ailleurs nous le remarquons dans le choix de leurs stratégies, souvent de type socio affectif, qui laissent toujours la primauté à la langue parlée. Ils affichent leurs motivations intégratives qui les poussent à mettre au second plan les règles grammaticales de la langue. Cela se manifeste par le fait qu'ils échouent parfois à des exercices de grammaire ou d'orthographe.



(*) Les stratégies cognitives sont aussi utilisées par les apprenants de la catégorie (1), mais beaucoup plus par ceux de la catégorie(2) (mémorisation, traduction, comparaison avec la langue mère).

Les élèves, issus de la deuxième catégorie, s'intéressent plus à l'aspect systématique de la langue qu'à son utilisation dans des situations de communication. Ils manifestent des motivations de type instrumental. Le français est pour eux un moyen de gravir un échelon de plus.

Les élèves, qui ont conscience de l'utilité du français pour leurs études à venir, préfèrent améliorer leur niveau en pratiquant cette langue. Ce qui les aidera plus tard à entreprendre plus facilement leur formation.

Le degré et le type de contact extrascolaire avec la langue française jouent un grand rôle dans l'orientation des uns et des autres dans leur apprentissage futur en milieu scolaire.

Ce contact extrascolaire permet de sympathiser avec la langue et d'apprendre quelques notions à un rythme personnel⁶⁹.

Ce lien que crée l'apprenant avec la langue étrangère, dans son milieu, lui permet, d'une part, d'affirmer ses compétences progressivement, et d'autre part, de mieux gérer les nouvelles données qui lui seront proposées, comme des situations problèmes, au cours de son apprentissage⁷⁰.

Les représentations ne sont pas seules à influencer les compétences que vont acquérir les apprenants à la fin de leur cursus scolaire. C'est aussi la motivation et le degré de contact avec la langue qui constituent l'un et l'autre des aspects essentiels de leur orientation d'apprentissage.

Les apprenants, qui ont été confrontés à la langue française en milieu extrascolaire, veulent souvent atteindre des objectifs plus loin que les apprenants qui n'ont pas été en contact fréquent avec le français. Les premiers, plus avantagés que les autres par leurs connaissances préliminaires de la langue,

⁶⁹ Ce n'est pas le cas dans le milieu scolaire où l'apprenant doit suivre un cheminement pédagogique prédéterminé.

⁷⁰ Déjà familiarisé avec la langue il n'y aura pas de phase d'adaptation, l'apprenant entamera son apprentissage avec quiétude.

visent un but communicationnel où le français serait utilisé dans des interactions scolaires ou extrascolaires, ils ont alors des motivations intégratives. Ces apprenants veulent, en effet être participants et non spectateurs de situations de communication.

Par contre, pour ceux qui n'avaient que peu ou pas de contact avec le français en milieu extrascolaire ils sont encore dans une phase d'adaptation avec cette langue d'apprentissage. Ils entretiennent un rapport de xénophobie qui les motive sur un autre niveau, celui de la motivation instrumentale.

C'est selon sa représentation et sa motivation que chaque apprenant élabore ses stratégies.

Notre hypothèse de départ supposait l'influence de facteurs sociaux et psychologiques sur l'apprentissage du français, langue étrangère (les représentations, le milieu socioculturel, le savoir et le savoir-faire ainsi que la motivation de l'élève quant à l'apprentissage entrepris).

Après l'analyse de nos résultats, nous sommes arrivés aux constatations qui affirment que l'apprentissage du français, langue étrangère, est soumis à l'influence des facteurs suivants :

-Le milieu socioculturel où évolue l'apprenant :

L'apprenant peut, selon la société où il évolue, développer des représentations positives ou négatives d'après la conception généralisée de la langue française dans cette région ; que se soit une région où le français est plus fréquemment utilisé, ou, comme dans la région de Sebdoù où il est utilisé dans des circonstances précises, comme le travail ou à intervalle dans des conversations.

L'apprenant de Sebdoù a déjà des préjugés sur la langue à apprendre, avant même d'entamer son apprentissage.

-Le savoir et le savoir-faire visés par l'apprenant :

L'apprenant du FLE, se fixe, avant d'entreprendre son apprentissage, des objectifs à atteindre selon ses besoins scolaires ou sociaux :

a-Apprendre pour réussir une épreuve à court terme.

b-Apprendre pour pouvoir communiquer (objectifs à long terme).

-La motivation que ressent chaque apprenant envers l'apprentissage qu'il va entreprendre :

L'apprenant doit être motivé afin d'entamer et de finaliser l'apprentissage de la langue française. Nous distinguons deux types de motivations. Une motivation instrumentale et une motivation intégrative qui correspondent à des objectifs visés par l'apprenant.

-Le degré et la fréquence d'utilisation de la langue en milieu extrascolaire :

le degré et la fréquence d'utilisation de la langue nous renvoie au milieu socioculturel, mais ici, c'est plus restreint parce qu'il s'agit, dans la plupart des cas, de la famille.

Dans notre recherche, ce facteur a été le plus important. C'est un stimulant à la réussite de l'apprentissage du FLE.

Les représentations et les attitudes orientent, inconsciemment, l'apprenant vers les objectifs désirés⁷¹. C'est là le point de départ des autres influences : les objectifs sur la motivation et la motivation sur les stratégies employées.

⁷¹ Représentations qui peuvent être dépassées, car positives ou négatives, l'élève apprend d'une manière ou d'une autre.

Conclusion

Dans cette perspective de recherche, l'apprenant est mis au centre d'une approche qui vise à éclaircir certains aspects mis en jeu lors du processus de l'apprentissage. Etant confronté à divers aspects, dans sa vie scolaire et extrascolaire, l'apprenant ne peut s'empêcher d'être influencé par ce flux d'informations qui l'entoure. Que ce soit à un niveau général ou personnel, l'apprenant est obligé de trier ces informations afin d'aboutir à des objectifs d'apprentissage qu'il a lui-même établis, avant même d'entamer son apprentissage.

Le choix des pratiques de classe, l'apprentissage de la grammaire ou l'amélioration de l'écrit et de l'oral dépendent non seulement des objectifs de chacun, mais aussi, du type d'influence que chaque apprenant a subi.

Une influence extrascolaire détermine les penchants des apprenants vers certaines activités plutôt que d'autres.

On ne peut comparer un apprenant du français, langue étrangère, à un enfant en bas âge qui apprend sa langue maternelle, car avec une langue maternelle l'enfant entretient un rapport de sécurité et de certitude. Il déploie plus de stratégie cognitive. Son apprentissage se fait naturellement. Tandis que l'apprenant du français, langue étrangère au secondaire, déploie d'autres stratégies. Il a un tout autre rapport avec le français, que ce soit un rapport de domination, de xénophobie ou un rapport de sécurité, même si c'est une langue étrangère.

L'apprenant, dans son milieu social, est confronté au français, langue de communication (à la télévision), langue de communication avec alternance avec la langue maternelle (dialecte). Dans ce cas le français est plus ou moins bien perçu par la société. Mais l'apprenant peut aussi être confronté à un entourage où le français est dénié. Le français est lié à un

aspect historique de domination, ou il est simplement mis à l'écart, car la langue arabe, la langue du Coran, est plus importante.

L'apprenant se voit donc pris entre deux visions :

- scolaire : le français, langue étrangère, est une matière dont il faut absolument maîtriser les fondements.
- sociale : le français prend divers connotations (positives, négatives).

Il est clair que cet individu social (l'apprenant) mêle dans son apprentissage ce désir d'atteindre un but et une compétence nouvelle avec l'attachement, conscient ou pas, à une culture déterminée. C'est cette culture sociale qui dicte le genre de rapport que l'individu peut entretenir avec le français, langue étrangère. De là, part tout un processus d'apprentissage où se côtoient le cognitif, le psychologique et le social.

Un apprenant qui a une vision positive de la langue française ne peut que doubler d'efforts pour atteindre plus rapidement son but et, peut-être, se fixer d'autres objectifs. Ce même apprenant acquerra beaucoup plus vite de nouvelles connaissances s'il était en contact avec le français, langue étrangère, en milieu extrascolaire en permanence.

Tandis que la progression d'apprentissage d'un apprenant qui a une vision « erronée » du français, langue étrangère, sera plus ardue. Il aura peu de motivation pour aboutir à ses fins .

Le poids de la société est toujours pesant lorsqu'il s'agit d'un apprentissage d'une langue, d'autant plus que c'est une langue étrangère.

Que faut-il faire alors ? Demander à la société de séparer le français du colonisateur, du français langue pouvant servir à communiquer avec d'autres individus, d'autres races... Ce sera une tâche difficile à atteindre, mais non impossible.

Plus un apprenant a des contacts avec le français, langue étrangère, durant sa vie (la société), plus il développera une meilleure représentation de cette langue.

Il peut alors être amené à développer des motivations intégratives pour atteindre des compétences communicatives, comme il peut développer des motivations instrumentales pour atteindre des objectifs provisoires linguistiques.

Du type de contact avec la langue dépendra le bon (ou moins bon) déroulement de l'apprentissage du français, langue étrangère.

Pouvons-nous faire bénéficier tous nos apprenants d'un bon type de contact extrascolaire, et comment ?

Devons-nous changer de méthodologie d'enseignement et utiliser plus d'interactivité afin de motiver encore plus nos élèves ? Car dans l'esprit de bon nombre de nos élèves, le français est une langue « morte » qu'il faut apprendre uniquement pour pouvoir déchiffrer ce qui est écrit sur les sujets d'examen.

Demander à un apprenant, qui vit dans un milieu où le français est dénigré et qui n'a eu que des rapports d'échecs successifs avec cette langue de la parler et de l'utiliser serait une exigence difficile à accomplir.

Il serait plus facile alors de développer de nouvelles approches de l'enseignement /apprentissage qui s'adaptent, non seulement, à l'âge et à la langue enseignée, mais aussi, aux différentes perceptions que peut avoir un apprenant de cette langue cible.

La société inclut donc l'apprenant dans une sphère le prédisposant à se construire des représentations et à opter pour certaines attitudes. Calquées sur les conceptions générales, ces données vont contribuer au choix des objectifs d'apprentissage désirés ; objectifs qui fixeront, par la suite, les stratégies et les motivations de l'élève.

Les résultats de cette recherche mettent au premier plan l'influence du social sur le processus d'apprentissage du français, langue étrangère.

Les élèves de catégorie (1) qui avaient des parents fonctionnaires dans le milieu éducatif, médical et informatique ont plus de contact avec le français, langue parlée, que les autres. Ayant des motivations intégratives, ils déploient des stratégies communicatives et acquièrent plus rapidement une compétence communicative.

Si, au départ, l'apprenant a des représentations positives et des motivations intégratives, il arrivera à la fin à une compétence communicative, jugée, selon les approches modernes, plus utile qu'une compétence linguistique acquise par un apprenant ayant des représentations négatives et des motivations instrumentales.

Et comme nous l'avons déjà précisé, une compétence communicative s'imbrique sur une compétence linguistique.

L'identité socioculturelle de l'apprenant gère, à la fois, ses représentations, son intérêt pour la langue, sa motivation et son objectif final d'apprentissage.

L'apprentissage est tributaire de tous ces facteurs socio affectifs qui influent différemment, selon leur type, sur l'apprenant qui s'oriente vers un aspect de la langue, plutôt qu'un autre.

Les penchants de cet apprenant caractérisent ses conceptions de la langue et ses besoins finaux.

Bibliographie

- BARRÉ DE MINIAC Christine, Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques, Lille, P.U.L. (2000)
- BESSE Henri / GALISSON Robert, Polémique en didactique du nouveau en question, CLE International, Paris (1980).
- BOGAARDS Paul, Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, Crédif, Hatier (1988).
- BOGAARDS Paul, Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, collection LAL, Paris: Didier. (1991).
- BOYER H, De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires, l'Harmattan, Paris (2002).
- BOYER H, Eléments de sociolinguistique, langue, communication et société, Dunod, Paris(1991).
- C ANDELIER, M. et HERMANN- BRENNECKE, G, Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France, Collection CREDIF essais, Paris: Didier. (1993)
- COIANIZ A, Apprentissage des langues et subjectivité, l'Harmattan, Paris (2002).
- CHOMSKY Noam, Aspects de la théorie syntaxique le seuil, Paris (1971)
- CYR Paul, Les stratégies d'apprentissage, CLE International, (1998).
- DABEN L, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette, Paris (1994).

- DE SYNGLY, François, L'enquête et ses méthodes : le questionnaire. NATHAN, Paris, (1992).
- GALISON Robert / COSTE Daniel, Dictionnaire de la didactique des langues HACHETTE, Paris (1976).
- NEUNER Gerhard, le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes Comité de l'Education, Conseil de la Coopération Culturelle Editions du Conseil de l'Europe (1997). English Edition: Sociocultural competence in language learning and teaching ISBN...
- GRANDGUILLAUME Gilbert, Arabisation et politique linguistique au Maghreb édition G-P Maison neuve et Larose, Paris (1983).
- JAN VAN Ek, Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes, Volume II: Niveaux, (1987).
- Le français dans le monde (numéro spécial)
(Acquisition et utilisation d'une langue étrangère) l'approche cognitive
(Février - Mars 1990).
- MARTINEZ Pierre, La didactique des langues étrangères, que sais-je ? PUF (1996).
- MOORE, D, Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques in Moore (coord.) (2001)
- RICHTERICH René, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Hachette (1985)

- SEBAA Rabeh, L'Algérie et la langue française *L'altérité partagée* édition DAR EL GHARB, ORAN (2002).
- SOUIAH Mehdi, Chronique d'une langue en mouvement Article du QUOTIDIEN D'ORAN. (Samedi 22 janvier 2005) p 07
- WIDDOWSON Henry George, Une approche communicative de l'enseignement des langues Hatier / Crédif, Paris (1990).
- ZARATE, G, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Collection CREDIF Essais, Paris: Didier(1995)
- Le petit Larousse illustré 2000, Paris (1999).
- Le Robert, Paris (1979).

Annexe

Ceci est un questionnaire destiné aux apprenants afin d'élaborer une enquête portant sur « l'Influence socioculturelle sur l'apprentissage du français, langue étrangère ; implications et répercussions didactique » dans le cadre d'une recherche dont le bilan sera dressé dans un mémoire de magistère

Veuillez s'il vous plait répondre aux questions suivantes

Nom : prénom :

Sexe masculin féminin

Filière : sciences naturelles sciences et lettres humaines

Lieu d'habitation :

Fonction des parents :

.....

Questionnaire

1. Est-ce que tu aimes le français Oui non

Pourquoi ?

.....
.....

2. Pour toi, le français est-il une langue de modernité ?

Oui non

3. Pour toi, le français est-il une langue dont tu auras besoin à l'avenir?

Pourquoi ?

.....
.....
.....

4. Avec tes amis parles- tu français ?

Oui non

5. Est-ce que tes parents parlent français avec toi ?

Oui non

6. À la maison est-ce que tu regardes des émissions en français ?

Oui non

Si c'est oui cite quelques exemples

.....
.....
.....

7. Dans ta famille est-ce qu'il y a des personnes proches qui parlent français ?

Oui non

8. a/A l'intérieur de la salle de classe de français ;

Tu parles en français :

Très souvent

Souvent

De temps en temps

Rarement

Jamais

b/ A l'extérieur de la classe ;

Tu parles français :

Très souvent

Souvent

De temps en temps

Rarement

Jamais

Avec qui ?

Pourquoi ?

9. Quel est le type de loisir que tu as en dehors de l'école ?

Regarder la télévision

Lire des livres en français

Jouer aux jeux vidéo

Surfer sur internet

Autres

10. Tu es meilleur en :

Expression /compréhension écrite.

Expression /compréhension orale.

Grammaire/ vocabulaire.

11. Veux-tu élever ton niveau en français ? Pourquoi ?

.....

.....

12. Pour améliorer ton niveau en français, tu préfères ?

- Faire de la grammaire
- Parler en français avec des gens
- Ecouter les autres parler

13. Y a-t-il des choses que tu apprends par cœur ?

Non oui

Lesquelles ?.....

14. Tu apprends le français pour ?

- Etre capable de parler en français
- Seulement avoir une bonne note au BAC
- Pour frimer devant tes camarades

15. Tes résultats en français sont :

- Très mauvais
- Mauvais
- Moyens
- Bons
- Très bons

16. Tu voudrais :

(Numérote les cases du plus important, pour toi, au moins importants)

- Pouvoir comprendre ce que dit le professeur.
- Pouvoir lire et comprendre les affiches publicitaires.
- Pouvoir rédiger en français.
- Pouvoir parler avec des gens.

Améliorer ton niveau en grammaire pour faire des exercices.

Autres :...

17. Est-ce que tu crois qu'il est important de connaître la culture du pays pour pouvoir apprendre sa langue ? pourquoi ?

.....
.....

18. Que représente la langue française pour toi ?

.....
.....
.....

Merci

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER.....	6
I. INFLUENCES SOCIOCULTURELLES (PSYCHOLOGIE, SOCIÉTÉ ET CULTURE).....	7
I.1 STATUT DE LA LANGUE FRANÇAISE EN ALGÉRIE ; LES DIFFÉRENTES PERCEPTIONS D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE EN ALGÉRIE ET PLUS SPÉCIFIQUEMENT À SEBDOU :.....	8
I.2 L'AFFECTIVITÉ DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE :.....	12
I.2.1 La cognition ; passage obligé à l'apprentissage :.....	12
I.2.2 Rôle de l'affectivité dans l'apprentissage des Langues étrangères :.....	13
I.2.3 Les représentations socioculturelles et leurs impacts sur l'apprentissage :.....	15
I.2.4 Les attitudes, les croyances :.....	20
I.2.5 La motivation et le besoin des apprenants face à l'objet d'apprentissage:.....	23
II. INFLUENCES SOCIOCULTURELLES ; QUELLES ACTIONS POUR QUELS BUTS ?.....	27
II.1 LA COMPÉTENCE ACQUISE ET SON RÔLE DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE:.....	28

II.2 COMPETENCE LINGUISTIQUE /COMPETENCE COMMUNICATIVE :.....	29
II.3 COMPETENCES SELON JAN VAN EK :.....	31
a. Compétence linguistique:.....	31
b. Compétence sociolinguistique:.....	32
c. Compétence discursive:.....	32
e. Compétence socioculturelle:.....	32
f. Compétence sociale:.....	32
II.4 LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE UTILISEES PAR LES APPRENANTS DU SECONDAIRE ET LEURS ROLES DANS LA CARACTERISATION D'UNE COMPETENCE :.....	33
II.4.1 Stratégies métacognitives :.....	34
II.4.2 Stratégies cognitives :.....	35
II.4.3 Stratégies socio- affectives :.....	36
II.5 CARACTERISTIQUES DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE :.....	37
II.6 STRATEGIES D'APPRENTISSAGE/ STRATEGIES DE COMMUNICATION :.....	38
CHAPITRE SECOND.....	39
PRESENTATION DE L'ENQUETE ET DESCRIPTION DU CONSTAT.....	39
I. OUTILS METHODOLOGIQUES :.....	40
I.1 L'enquête :.....	40
I.2 Echantillonnage & questionnaire :.....	41

I.3 Les Variables :.....	42
II. LE DEPOUILLEMENT :.....	43
II.1 LES ATTITUDES ET LES REPRESENTATIONS DES APPRENANTS VIS-A-VIS DU FLE :.....	44
II.1.1 Français, langue aimée (Q 01) :.....	44
II.1.2 Français, langue de modernité (Q 02) :.....	46
II.1.3 Français, Langue d'avenir (Q 03) :.....	47
II.1.4 Français, entre langue et culture (Q 17) :.....	49
II.2 LE CONTACT QUE L'APPRENANT GARDE AVEC LA LANGUE FRANÇAISE EN MILIEU SCOLAIRE ET EXTRASCOLAIRE :.....	52
II.2.1 Le français parlé avec les amis (Q 04) :.....	52
II.2.2 Le français parlé avec les parents (Q 05) :.....	53
II.2.3 Le français parlé à la télévision (Q 06) :.....	54
II.2.4 Le français parlé par l'entourage (Q 07) :.....	55
II.2.5 Le français parlé à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe (Q 08) :.....	56
II.2.6 Type de loisir, en dehors de l'école, en relation avec le français (Q 09) :.....	58
II.3 LES TRAITS STRATEGIQUES DE L'APPRENTISSAGE :....	60
II.3.1 L'autoévaluation (Q 10) :.....	60
II.3.2 Français et perspectives d'avenir (Q 11) :.....	61
II.3.3 Quelles attitudes pour quelles perspectives (Q 12) :.....	62
II.3.4 Apprentissage et mémorisation (Q 13) :.....	63
II.3.5 Résultats ; apprentissage et évaluation (Q 15) :.....	64
II.4 LES COMPETENCES AINSI QUE L'OBJECTIF FINAL VISE:	65

II.4.1	Apprentissage, pour quelle fin ? (Q 14) :.....	65
II.4.2	Apprentissage et activités de langue (Q 16) :.....	67
III.	ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS :.....	69
III.1	Analyse des résultats :.....	69
III.1.1	Le FLE ; langue utile malgré les représentations :.....	69
III.1.2	Le FLE ; langue scolaire et extrascolaire :.....	70
III.1.3	Le FLE ; de l'utilité de la langue à l'amélioration du niveau :...	72
III.1.4	Le but de l'apprentissage du FLE déterminé par la compétence	73
III.1.5	Le FLE ? Une réciproque relation entre motivation et apprentissage.....	75
III.1.6	Apprentissage du français entre une langue étrangère et une langue de refuge.....	76
III.2	La place de la grammaire dans le nouveau programme.....	77
IV.	INTERPRETATION DES RESULTATS :.....	79
	CONCLUSION.....	84
	BIBLIOGRAPHIE.....	89
	ANNEXE	93

La didactique est un amalgame de plusieurs disciplines. Elle touche à l'aspect pédagogique, psychologique, social et même culturel.

La recherche que nous avons élaborée s'intéresse à tous ces aspects qui émergent lors de l'apprentissage du français, langue étrangère dans le secondaire algérien.

Partis de simples hypothèses, nous sommes arrivés aux résultats qui stipulent que l'apprentissage du français, langue étrangère, au secondaire algérien est sous l'influence de facteurs psycho-socio-culturel.

L'apprenant en langue étrangère se crée donc des représentations qui se transforment en attitudes et comportements d'apprentissage. Ces derniers (attitudes et représentations) aboutissent à des compétences, régies à la fois par l'individualité, le milieu et la culture de l'apprenant.

(Mots clés : apprentissage- influence- environnement socioculturel- représentation- compétence.)

Didactics is an amalgam of many disciplines. It tackles at the same time pedagogic, psychological, social and even the cultural aspect.

The research which we have elaborated concerns all those aspects that emerge during the foreign language learning in the Algerian secondary level.

Basing on simple hypothesis, we arrived to stipulating results that the foreign language learning in the Algerian secondary level is under the psycho-socio-cultural influence.

Going from simple representations which transform to attitudes and behaviors of learning, these factors help to reach different competences governed by both the individuality, the surrounding and the culture of the learner.

(Key words: learning, influence, socio-cultural surrounding, representation, competence.)

التعليمية هي مجموعة مختلفة من المواد التي تمس في الوقت نفسه الجانب البيداغوجي و النفسي و الاجتماعي و حتى الثقافي .

البحث الذي قمنا به يهتم بهذه الجوانب و التي تتبثق أثناء تعلم اللغة الأجنبية في التعليم الثانوي بالجزائر . انطلاقا من فرضيات بسيطة وصلنا إلى نتائج تؤكد أن تعلم لغة أجنبية في التعليم الثانوي الجزائري هو تحت تأثير عوامل نفسية , اجتماعية و ثقافية .

و انطلاقا من خلفيات لدى المتلقي تتحول إلى مواقف و سلوكيات تعليمية , هذه الأخيرة تساعد على الوصول إلى كفاءات تتحكم فيها كل من الخصائص الفردية , المحيط الثقافي و الاجتماعي .

(الكلمات المفتاحية : التعلم , التأثير , الوسط الاجتماعي و الثقافي , الخلفيات الفردية , الكفاءات)