

**UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE**  
**ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES »**

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en  
Sciences du langage

**LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DU FLE DANS LE  
DISCOURS DES ETUDIANTS PALESTINIENS : ANALYSE DES  
CAUSES ET DES ENJEUX**

Vol. 1

Présentée et soutenue publiquement par

**Maha ITMA**

Le 16 octobre 2010

Sous la direction de Madame la professeure

**Marion PERREFORT**

**Membres du jury**

Mme Evelyne BERARD : Université de Franche-Comté, MCF

M. Richard DUDA : Université Nancy 2, Professeur

Mme Christine HELOT : Université de Strasbourg, Professeure

Mme Marion PERREFORT : Université de Franche-Comté, Professeure

## SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b>	<b>2</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>6</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CONTEXTE GENERAL DE LA RECHERCHE</b>	<b>11</b>
<b>CHAPITRE 1 : APERÇU GEOPOLITIQUE ET CONTEXTE EDUCATIF</b>	<b>11</b>
<b>1. Aperçu géopolitique</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Répartition des groupes de la population</b>	<b>12</b>
<b>1.2 L'environnement linguistique et statut des langues</b>	<b>13</b>
<b>2. Le contexte éducatif</b>	<b>15</b>
<b>2.1 L'éducation sous trois époques différentes</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Les trois secteurs de l'éducation</b>	<b>16</b>
<b>2.3 Les structures de l'éducation</b>	<b>18</b>
2.3.1 Le niveau préscolaire et scolaire (primaire et secondaire)	18
2.3.2 Le niveau supérieur (formation initiale)	20
<b>Conclusion</b>	<b>22</b>
<b>CHAPITRE 2 : LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE LA FRANCE ET DIFFUSION DU FRANÇAIS EN PALESTINE</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Les grands axes de la politique linguistique de la France dans le monde</b>	<b>24</b>
2.1.1 Les objectifs généraux de cette politique	24
2.1.2 Les différents dispositifs de diffusion linguistique et culturelle	26
<b>2.2 La politique linguistique de la France dans les Territoires palestiniens</b>	<b>27</b>
2.2.1 L'enseignement précoce du français dans les écoles maternelles	27
2.2.2 L'enseignement bilingue et les écoles pilotes	27
2.2.3 Le français dans l'enseignement supérieur	29
2.2.4 Création d'un programme de B.A. de formation en français	29
<b>Conclusion</b>	<b>29</b>
<b>CHAPITRE 3 : LE PROGRAMME DE FORMATION D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS A L'UNIVERSITE AN-NAJAH</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Particularités de l'Université An-Najah et de la ville de Naplouse</b>	<b>31</b>
3.1.1 L'évolution de l'Université Nationale An-Najah	32
<b>3.2 Le département de français à l'Université An-Najah</b>	<b>34</b>
3.2.1 L'équipe pédagogique	35
3.2.2 Le public	37
<b>Conclusion et retour sur la problématique</b>	<b>38</b>
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL</b>	<b>39</b>
<b>CHAPITRE 1 : APPRENTISSAGE ET DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE</b>	<b>39</b>
<b>1.1 Les grandes orientations des théories d'apprentissage</b>	<b>39</b>

1.1.1 La théorie cognitive de Tolman	40
1.1.2 La Gestalt-théorie	40
1.1.3 Psychologie cognitive et apprentissage	41
<b>1.2 L'approche interactionniste de l'acquisition</b>	<b>42</b>
1.2.1 Le contexte de l'apprentissage dans une perspective écologique	42
1.2.2 Anthropologie des savoirs scolaires	42
<b>1.3 Notions clés dans l'apprentissage d'une langue étrangère</b>	<b>42</b>
1.3.1 Apprentissage vs acquisition et appropriation	42
1.3.2 Difficultés d'apprentissage vs échec	44
<b>1.4 Les champs des difficultés d'apprentissage</b>	<b>45</b>
1.4.1 Les difficultés d'apprentissage dans une perspective sociologique	45
1.4.2 Le contexte scolaire et le rôle de l'enseignant	45
1.4.3 Sortir de l'observable : Concilier psychologie et pédagogie	47
<b>Conclusion</b>	<b>47</b>
<b>CHAPITRE 2 : CULTURE EDUCATIVE ET REPRESENTATIONS DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES</b>	<b>48</b>
<b>2.1 Culture éducative et apprentissage</b>	<b>49</b>
2.1.1 Culture éducative et milieux familial et institutionnel	49
2.1.2 L'écart culturel – un obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère	50
<b>2.2 Les représentations sociales de l'apprentissage d'une langue étrangère</b>	<b>53</b>
2.2.1 Les représentations sociales dans le champ éducatif	54
2.2.2 Représentations sociales des langues	54
2.2.3 Les représentations du français dans le contexte palestinien	55
<b>Conclusion</b>	<b>55</b>
<b>CHAPITRE 3 : CONSCIENCE DE SOI, AFFECTIVITE ET PRATIQUES</b>	<b>56</b>
<b>3.1 Réflexivité et conscience de soi</b>	<b>56</b>
3.1.1 Réflexivité et activité discursive	57
3.1.2 Le rôle d'autrui dans l'activité réflexive	57
3.1.3 Parler de soi mais aussi à soi	57
3.1.4 Conscience de soi et catégorisation	57
<b>3.2 Affectivité, émotions et motivation dans l'apprentissage</b>	<b>58</b>
3.2.1 Emotions et cognition	58
3.2.2 L'insécurité linguistique	58
3.2.3 Motivation, attitudes et difficultés d'apprentissage	59
<b>3.3 Pratiques d'apprentissage et de résolution de problème</b>	<b>62</b>
3.3.1 Pratiques ou stratégies d'apprentissage ?	62
3.3.2 Analyse de pratiques	63
3.3.3 Résolution de problème et apprentissage	64
<b>Conclusion et retour sur la problématique</b>	<b>65</b>
<b>TROISIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE</b>	<b>67</b>
<b>CHAPITRE 1 : LE QUESTIONNAIRE, PREMIER OUTIL DE RECUEIL DE DONNEES</b>	<b>67</b>
<b>1.1 Constitution du corpus</b>	<b>67</b>
1.1.1 Choix du public	67
1.1.2 Elaboration du questionnaire	68

<b>1.2 Traitement des données</b>	<b>72</b>
<b>1.3 Analyse du questionnaire</b>	<b>73</b>
1.3.1 Pratiques d'apprentissage et culture éducative traditionnelle	74
1.3.2 Jugements sur les enseignants	82
1.3.3 Surmonter ses difficultés : Propositions de solution	84
<b>Conclusion</b>	<b>85</b>
<b>CHAPITRE 2 : REGARDS CROISES ET SPECIFICITES DU PUBLIC PALESTINIEN</b>	<b>86</b>
<b>2.1 Le regard porté par les professeurs de français sur leurs étudiants</b>	<b>88</b>
<b>2.2 Des difficultés spécifiques au public palestinien ?</b>	<b>89</b>
<b>Conclusion</b>	<b>91</b>
<b>CHAPITRE 3 : L'ENTRETIEN, SECOND OUTIL DE RECUEIL DE DONNEES</b>	<b>93</b>
<b>3.1 Pourquoi l'entretien ?</b>	<b>93</b>
<b>3.2 Conception de l'entretien</b>	<b>94</b>
3.2.1 Prise de contact	94
3.2.2 Choix de la population	94
3.2.3 Constitution du corpus	95
<b>3.3 Réalisation des entretiens</b>	<b>95</b>
3.3.1 Guide et stratégies d'intervention	96
3.3.2 La méthode de transcription	96
<b>3.4 Analyse des entretiens</b>	<b>97</b>
3.4.1 Description générale du procédé	97
3.4.2 Résultats et analyse	98
<b>Conclusion</b>	<b>105</b>
<b>CHAPITRE 4 : CONSTRUCTION DE L'ARGUMENTATION ET MISE EN DISCOURS DE SOI ET DES AUTRES</b>	<b>106</b>
<b>4.1 Analyse discursive des entretiens</b>	<b>106</b>
4.1.1 Répétitions significatives	107
4.1.2 Stratégies préventives	107
4.1.3 Stratégies de séduction	109
<b>4.2 Bilans d'analyse</b>	<b>109</b>
4.2.1 Fréquences et significations des thèmes	109
4.2.2 Profils des locuteurs	109
<b>4.3 Mise en perspective des différents résultats</b>	<b>109</b>
4.3.1 Pratiques d'apprentissage traditionnelles : stratégies justificatives	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.3.2 Emotions négatives, représentations : stratégies préventives	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.3.3 Autrui et image de soi : stratégie de séduction	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Conclusion</b>	<b>109</b>
<b>CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES</b>	<b>110</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>113</b>
<b>INDEX DES NOTIONS CLEES</b>	<b>117</b>

<i><b>LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX</b></i>	<b>118</b>
<i><b>ANNEXES</b></i>	<b>270</b>

## INTRODUCTION

Le cadre général de notre étude s'inscrit dans un programme de français implanté à l'Université An-Najah de Naplouse en août 2001 par le Consulat Général de France. Ce programme a pour objectif de former de futurs enseignants de français avec des méthodes pédagogiques innovantes qui favorisent l'approche communicative et l'apprentissage en autonomie, issues d'une politique linguistique française à « grande échelle ». C'est d'abord un projet de coopération éducative qui se base sur une pédagogie active et de projet ; et il est en même temps un programme de diffusion d'excellence de la langue française (Duverger, Texte officiel, 1998). Notre étude s'intéresse à l'apprentissage du français dans ce cadre.

Le programme de formation a fait l'objet de deux expertises : la première, assurée par le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) en décembre 2003, visait à évaluer la progression de la formation. Cette expertise a abouti à la mise en place d'une évaluation parallèle avec les examens du DELF (Diplôme d'études en langue française) pour accéder en deuxième année de français. La seconde, assurée par l'Université de Franche-Comté en avril 2004, avait pour objectif premier l'évaluation du cursus du BA (l'acronyme de Bachelor of Arts : bac + 4) à l'université An-Najah afin d'assurer un niveau universitaire. De plus, des mesures ont été prises pour améliorer l'offre pédagogique, comme les réunions hebdomadaires qui s'intéressaient à mieux gérer l'enseignement et la multiplication des efforts de l'équipe des enseignants par les cours de soutien en fonction des besoins. En effet, les étudiants qui s'inscrivent au programme de français ont deux niveaux différents : débutant et intermédiaire. Ces derniers ont déjà étudié le français dans les écoles dites « pilotes » (nous revenons sur ces écoles dans la première partie de la thèse). Malgré toutes ces mesures, l'offre pédagogique ne semble pas répondre aux objectifs du programme. Les résultats d'évaluation des étudiants dès la première année d'apprentissage et jusqu'à la quatrième montrent un décalage considérable entre les compétences et les connaissances censées être acquises selon les objectifs du programme de formation et celles réellement acquises durant le parcours universitaire et même après l'obtention du diplôme. C'est ce décalage qui suscite notre attention.

Il nous semble judicieux d'exposer les différentes étapes de notre cheminement et les raisons qui nous ont menée à travailler sur l'apprentissage du français au sein de ce programme. Comme notre intérêt est porté essentiellement sur l'étudiant, nous avons décidé de nous situer dans une perspective centrée sur celui-ci pour étudier ses difficultés.

Notre recherche empirique est fondée sur notre participation à l'enseignement de français, nos propres observations ainsi que nos discussions avec les étudiants et les collègues sur le déroulement de l'apprentissage du français pendant notre carrière au département.

Nous avons observé empiriquement les pratiques d'apprentissage employées par le public enquêté pour apprendre le français. Ce que nous entendons par le terme 'pratiques d'apprentissage' (en l'opposant au terme 'stratégies') est le comportement de l'apprenant, observable ou non observable, pour apprendre et pour résoudre le problème. Nous nous basons sur la classification de Beillerot (1996) et les trois dimensions qu'il donne à la notion pour l'appliquer à notre étude : sa dimension sociale qui renvoie au travail au sens large ; psychosociale dans le sens institutionnel car les pratiques se déploient toujours dans des institutions et psychique qui inclut le côté inconscient du sujet. Ce que nous avons pu observer était des pratiques de compréhension, de production, de communication et de travail de réflexion pendant le cours, l'examen, et à travers la correction des copies de partiels.

Notre statut d'enseignante sur le terrain nous a permis d'obtenir des informations précises sur le domaine étudié et sur la façon dont le programme de formation est perçu et caractérisé par l'étudiant ainsi que par l'enseignant. Nous menions des discussions informelles mais régulières avec les étudiants durant les heures de cours ou à l'extérieur du cours sur le processus d'apprentissage du français et les difficultés qu'ils rencontrent, dans le but de faire le lien avec ce que nous avons observé. Ces moments de discussions étaient fructueux aussi bien pour les étudiants, car ils leur ont permis de verbaliser leur ressenti et leurs pensées, que pour nous, qui avons pu accéder ainsi à une meilleure compréhension du processus d'apprentissage. Nous menions également des discussions avec des collègues du département sur la situation d'enseignement au sein du nouveau programme de formation et les difficultés pédagogiques éventuelles. Il s'agissait d'un échange de points de vue variés sur le processus d'apprentissage et les possibilités d'amélioration de l'offre pédagogique. Nous prenions des notes au fur et à mesure de ces discussions très enrichissantes, ainsi que de nos impressions personnelles, qui nous ont aidée à mieux nous positionner par rapport à la situation et qui étaient, par la suite, notre point de départ pour une réflexion sur cette étude du terrain. Après cinq ans de travail dans le département, nous avons décidé de commencer notre recherche. Cette phase de participation, d'observation et de discussion nous a permis de formuler nos hypothèses de recherche.

Notre intérêt porte particulièrement sur les difficultés que les étudiants rencontrent dans leur apprentissage du français. Nous entendons par le terme ‘difficultés d’apprentissage’ (*low achievement*) la faible performance des étudiants au niveau universitaire malgré le potentiel intellectuel. Nous nous basons sur la définition du terme d’après le spécialiste de l’éducation, Légendre, pour l’appliquer à notre cas. Il définit la notion comme un « retard d’acquisition dans l’une ou l’autre des matières scolaires ou dans leur ensemble » (1993 : 371). Lorsqu’un élève présente de faibles performances scolaires malgré un potentiel intellectuel normal, on le considère en difficulté d’apprentissage. Il s’agit d’une question de performance tout à fait indépendante du potentiel intellectuel : un retard d’acquisition qui décrit ce phénomène mais n’explique pas ses sources, ce qui constitue l’objet de notre recherche.

Nos questions générales de recherche sont les suivantes : Pourquoi les étudiants de BA de français éprouvent-ils des difficultés dans leur apprentissage du français qui conduit parfois à un échec ? Quels sont les facteurs qui déterminent ces difficultés ? Quelle est la nature des difficultés éprouvées ? Et comment améliorer la situation d’apprentissage pour les surmonter ?

La notion de difficultés d’apprentissage fait l’objet de la psychopédagogie. Cependant, dans la littérature pédagogique, on parle plus d’échec scolaire que de difficultés d’apprentissage. Nous allons donc situer notre étude dans les champs linguistique, didactique, pédagogique, psychopédagogique et social.

Notre étude a comme objectif général d’avoir une meilleure compréhension des difficultés d’apprentissage du français pour améliorer l’offre pédagogique et aider les étudiants à progresser dans leurs pratiques d’apprentissage, sachant que ce problème s’inscrit dans les préoccupations prioritaires de l’équipe pédagogique du département de français à l’Université An-Najah de Naplouse. Les questions de recherche nécessitent de s’interroger d’abord sur le type de difficultés (linguistique, psychique) ; la nature de leurs manifestations (externes ou internes) et comment cerner celles les plus rencontrées chez le public enquêté. Il faut étudier ensuite le rapport entre le contexte socioculturel, la culture éducative du pays et la représentation de l’apprentissage d’une langue étrangère. Ceci implique de déterminer la nature de la relation pédagogique entre enseignant / étudiant / savoir et son influence sur la motivation de l’apprenant pour apprendre le français. Puis, il faut découvrir le rôle d’autrui dans la construction de soi et la prise de conscience de ses propres capacités et des conditions d’apprentissage d’une langue étrangère. Enfin, il faut

mesurer les émotions qui interviennent dans l'apprentissage et déterminer leur nature et leurs origines ainsi que leur influence potentielle sur les pratiques d'apprentissage et de résolution de problème des étudiants.

Notre enquête du terrain a duré en totalité 7 ans : commençant en septembre 2001, dès l'implantation du programme, pour se finir en novembre 2007. Cette période comprend les discussions retranscrites au fur et à mesure, qui se sont étalées sur une période de 5 ans, un questionnaire appliqué auprès d'étudiants et de professeurs palestiniens, ainsi qu'un entretien mené auprès des seuls étudiants, entre mai 2005 et décembre 2007. Nous menions un double rôle : celui de l'enseignante chercheuse jusqu'en 2005, l'année où nous avons suspendu notre carrière pour la recherche.

La spécificité de cette étude réside dans l'approche utilisée pour déterminer la compréhension des difficultés d'apprentissage que rencontrent les étudiants palestiniens. Il s'agit d'une démarche centrée sur l'apprenant : notre intérêt porte non seulement sur ce qu'il fait, mais aussi sur son point de vue et ses sentiments. A l'aide de la réflexivité, l'étudiant palestinien a l'occasion de s'exprimer dans un contexte institutionnel qui ne favorise guère l'ouverture à la critique ou à l'expression libre. Notre démarche implique d'aborder ce sujet d'un point de vue psychopédagogique et socioculturel. Cette étude, la première appliquée aux étudiants palestiniens au sein de ce programme de formation, a pour fin d'aider l'apprenant dans son apprentissage et non pas l'enseignant.

La thèse est composée de trois parties principales. La première traitera en trois chapitres du contexte général de l'étude. Le chapitre 1 abordera la situation géopolitique, linguistique et éducative de la Palestine. Il s'intéressera particulièrement à l'évolution du système éducatif palestinien durant trois périodes politiques importantes : la période de l'époque jordanienne et égyptienne, l'occupation israélienne et l'Autorité palestinienne. Il s'agit d'une évolution lente et difficile, avec des phases successives dues essentiellement à la situation politique avant que le système éducatif palestinien ne prenne sa forme actuelle. Le chapitre 2 traitera de la politique linguistique de la France dans le monde et ses stratégies d'intervention pour diffuser la langue française, en vue de mieux cibler ses projets d'implantation de la langue dans les Territoires palestiniens. Le chapitre éclairera les conditions de création du programme de formation d'enseignants de français et les objectifs de ce programme dans le cadre duquel notre public apprend le français. Le chapitre 3 ciblera de plus près les enjeux du programme de formation de futurs enseignants de français créé à l'université An-Najah et de l'apprentissage du français. C'est un des

projets de diffusion du français dans lequel de nouvelles approches pédagogiques ont été introduites et où la question de ‘difficultés d’apprentissage’ devient un élément majeur.

Le cadre théorique et conceptuel fera l’objet de la deuxième partie. Il sera consacré aux approches et aux théories tirées du contexte général. Le chapitre 1 présentera les principales théories de l’apprentissage ainsi que les notions liées à l’étude, dans le but de situer la problématique dans un cadre théorique bien défini. La notion de ‘difficultés’ et le rapport entre le contexte institutionnel et l’apprentissage d’une langue étrangère seront cernés. Le chapitre 2 portera sur l’influence potentielle de la culture éducative, des représentations de l’apprentissage sur les difficultés, notamment lorsqu’il s’agit d’un écart culturel au niveau de modes de transmission du savoir et de relations pédagogiques. Le chapitre 3 ciblera l’importance du rôle d’autrui et les dimensions psychologique et relationnelle de l’apprenant pour comprendre ses pratiques. L’intérêt portera particulièrement sur la prise de conscience de soi à travers autrui, le rapport entre l’émotion, la cognition et les pratiques, notamment de résolution de problème.

Le choix méthodologique de l’étude formera l’objet de la troisième partie de la thèse. Les chapitres 1 et 2 traiteront de l’analyse des questionnaires destinés aux étudiants palestiniens, français et aux professeurs de français en Palestine. Le premier chapitre mettra en évidence la relation d’interdépendance entre la culture éducative, les méthodes pédagogiques et les pratiques d’apprentissage en vue de mieux comprendre les origines des difficultés du public enquêté. Le deuxième croisera les regards des étudiants avec ceux des enseignants de français et étudiera l’influence du contexte institutionnel sur l’apprentissage de la langue. Ce même chapitre définira les spécificités du public palestinien. Le chapitre 3 se focalisera sur l’analyse des entretiens en mettant en évidence les aspects psychologique, affectif, relationnel des apprenants, ainsi que leurs pratiques de résolution de problèmes. Les hypothèses de l’étude seront présentées et testées dans ces trois chapitres. Dans le but d’affiner les résultats, le chapitre 4 présentera une analyse discursive. Deux bilans d’analyse et une mise en perspective des résultats compléteront ce dernier chapitre.

La conclusion générale et les perspectives de la recherche, la bibliographie, l’index et les annexes clôtureront la thèse.

## PREMIERE PARTIE : CONTEXTE GENERAL DE LA RECHERCHE

### CHAPITRE 1 : APERÇU GEOPOLITIQUE ET CONTEXTE EDUCATIF

Le système éducatif constitue l'objet majeur de ce chapitre. Auparavant, nous allons donner un bref aperçu de la situation géopolitique et du statut des langues présentes dans le pays pour mieux faire comprendre l'environnement général de l'étude.

Figure 1 : Carte de la Palestine



#### 1. Aperçu géopolitique

Les frontières des Territoires palestiniens aujourd'hui sont le résultat d'une longue histoire que la Palestine a vécue pendant les deux siècles passés<sup>1</sup>. La Palestine comprend le côté ouest du Jourdain, bordée à l'ouest par la Méditerranée, à l'est par la Jordanie, au sud par l'Égypte et au nord par la Syrie et le Liban.

- **Les Territoires occupés**

Ce terme ne désigne que les territoires annexés par Israël depuis 1967. On l'utilise pour parler de deux régions :

- La Cisjordanie : elle est bordée à l'est par la rive occidentale du Jourdain. Son territoire couvre une superficie de 6000 km<sup>2</sup>, enfermée entre Israël et la Jordanie et encerclée par les colonies israéliennes, où vivent 2,8 millions de Palestiniens. Les trois quarts de leurs terres ont été confisquées et remises à 110 000 colons israéliens qui les cultivent. Pour les Juifs extrémistes, la Cisjordanie fait partie de la terre qui leur a été promise par la Bible. Ils refusent qu'elle soit restituée aux Palestiniens.

- La bande de Gaza : elle fait frontière avec l'Égypte et s'étire sur quelques 55km le long de la Méditerranée et 6 km de large. Son territoire couvre une superficie de 360 km<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Au milieu du XIX siècle, la Palestine était une province arabe de l'Empire ottoman. Elle était peuplée de 350 000 habitants répartis comme suit : 85% de Musulmans, 11% de Chrétiens et 4% de Juifs. A la même époque, les Juifs subissaient des persécutions en Europe orientale. Ils projetaient alors de s'installer en Palestine, la « terre promise ». (KACIMI, 2001 :136).

environ : 40% de sa surface est occupée par les exploitations agricoles de 5000 colons israéliens. Le reste est habité par 1,2 millions de Palestiniens. « C'est l'une des régions les plus peuplées et les plus pauvres de la planète : 596,1 habitants / km<sup>2</sup> » (Didiot, Cordelliers, Chabrol, 2005 : 212). Un adulte sur deux est sans travail. Chaque jour, 120 000 Palestiniens de Gaza et de Cisjordanie vont travailler en Israël (Kacimi, 2001), mais ces emplois sont la plupart du temps précaires. D'un jour à l'autre, tous ceux qui travaillent dans les colonies ou en Israël peuvent perdre leur emploi. En raison du fort taux de chômage (40 % en Cisjordanie et 50 % à Gaza), un travailleur doit généralement nourrir plus de six personnes, alors que plus de la moitié de la population vit avec moins de deux euros par jour.

L'entrée des Territoires palestiniens dans une zone de solidarité prioritaire intervient à une période particulièrement sensible de leur évolution, car dans un contexte de développement institutionnel et de forte évolution démographique, l'Autorité palestinienne a l'ambition de doter le futur Etat d'un système éducatif reconnu par sa qualité et pouvant répondre aux attentes légitimes d'une jeunesse avide de savoir et de reconnaissance sociale.

### **1.1 Répartition des groupes de la population**

L'Islam est la religion principale de la population palestinienne : 97% sont des Musulmans sunnites, 2.5% sont des Chrétiens et 0.5% des Juifs. Quant aux habitants d'Israël, ils sont plus de 5 millions : 4,5 millions de Juifs, 850 000 Arabes dénommés Israéliens (sans compter ceux de Jérusalem-Est, qui a été annexée en 1967 mais dont les résidents ont refusé de devenir israéliens) et 95 000 Druzes (Lacoste, 1998).

En ce qui concerne les groupes minoritaires (18% de la population) en Israël, le plus fort contingent est représenté par les Arabes sunnites qui habitent la Galilée et la région du Triangle (Umm el-Fahm). La plus grande ville arabe d'Israël est Nazareth. Environ 30 000 Bédouins, divisés en quarante tribus, sont basés essentiellement dans le Néguev. Les 160 000 Chrétiens appartiennent à différentes églises, les grecs-orthodoxes étant les plus nombreux. Quant aux Druzes, concentrés en Galilée et sur le mont Carmel, ils se distinguent nettement des arabes chrétiens et musulmans par une intégration plus profonde à la société israélienne (contrairement aux Arabes israéliens, ils accomplissent le service militaire).

Nous nous contentons de ce bref préalable pour donner une vision générale de la situation politique particulière de la Palestine. Soulignons que la Palestine a vécu et vit encore des

perturbations politiques qui ont mené à des fragmentations et des agitations sociales. Cette politique d'oppression et de fermeture n'est certainement pas sans conséquence sur les plans social, économique, mais surtout individuel : psychologique et physique. Pourtant, le pays n'a pas arrêté de lutter pour avancer ; le secteur de l'éducation témoigne de la bataille vers le développement. Les lignes qui suivent présenteront l'environnement linguistique du pays pour faire comprendre la présence du français et traceront ensuite la structure du système éducatif palestinien.

## **1.2 L'environnement linguistique et statut des langues**

Pour comprendre le statut du français, langue plus ou moins 'nouvelle', nous allons définir le statut des langues présentes dans la société palestinienne en commençant par les langues les plus importantes.

- **L'arabe**

La Palestine est un pays officiellement monolingue dont la majorité des habitants parle l'arabe comme langue maternelle, « ainsi nommée parce qu'elle est apprise comme premier instrument de communication, dès le plus jeune et employée dans le pays d'origine du sujet parlant » (Galisson, Coste, 1976 : 307). L'arabe parlé par les Palestiniens est également appelé arabe levantin du Sud (par opposition au levantin du Nord de la Syrie et du Liban). L'arabe est la langue maternelle apprise à l'école et l'arabe 'palestinien' est celui pratiqué à l'oral dans la vie quotidienne. L'arabe est la langue principale d'enseignement dans les milieux scolaire et universitaire et c'est également la langue officielle de l'Autorité palestinienne. Celle-ci utilise en principe l'arabe classique pour tout ce qui concerne l'administration écrite.

- **L'anglais**

Au cours du mandat britannique en Palestine (1920-1948)<sup>2</sup>, il y avait une prolifération d'écoles primaires, secondaires et professionnelles, dirigées par des communautés

---

<sup>2</sup> Durant la Première Guerre mondiale, les Britanniques ont chassé les Ottomans et ont occupé la Palestine. Ils ont promis alors « un foyer national » au peuple juif (Kacimi, 2001 :136). Dès 1916, alors que la France et la Grande-Bretagne auraient commencé à envisager le démembrement de l'Empire ottoman (accords Sykes-Picot) (Lacoste, 1998), le mouvement sioniste, créé à l'initiative de quelques Juifs européens, appelait les Juifs du monde entier à venir s'établir en Palestine pour y créer un Etat national capable de les protéger contre les persécutions qui leur étaient systématiquement infligées en Europe depuis le Moyen Age. Mais l'idéal sioniste ne s'est pas développé sur une « terre sans peuple », comme le proclamaient ses premiers théoriciens, mais sur une terre habitée par une communauté presque exclusivement arabe. Cet objectif a été officiellement accepté par le ministre des Affaires étrangères britanniques, Arthur James Balfour, qui a donné son nom à la déclaration de novembre 1917 par laquelle la Grande-Bretagne, alors puissance occupante de la Palestine, a envisagé « favorablement l'établissement en Palestine d'un foyer national pour le peuple juif ». La population arabe de Palestine s'est révoltée donc à la fois contre l'occupant anglais et l'arrivant juif,

religieuses occidentales ; l'anglais était la principale langue du gouvernement, alors que l'arabe était la langue d'enseignement. Beaucoup d'écoles privées et certaines universités palestiniennes tentaient de promouvoir un certain multilinguisme. Cela dit, l'anglais est aujourd'hui la première langue étrangère enseignée en Palestine, apprise dans les écoles publiques, privées, dans les universités et les centres éducatifs : « La langue seconde et la langue étrangère se définissent toutes deux comme non maternelles (ce sont des instruments de communication seconds ou auxiliaires), mais se distinguent l'une de l'autre par le fait que la langue seconde bénéficie officiellement d'un statut privilégié » (Galisson, Coste, 1976 : 307). L'anglais occupe ainsi le statut d'une langue seconde dans les Territoires palestiniens, couramment employé, surtout dans les relations internationales. C'est la langue seconde enseignée dans le milieu scolaire après l'arabe et dans le milieu universitaire en tant que matière et langue d'enseignement dans les filières scientifiques comme la médecine et la pharmacie. Il est donc difficile de poursuivre ses études universitaires sans connaître cette langue. Ajoutons que les indications toponymiques et les panneaux de signalisation sont à la fois en arabe et en anglais.

- **L'hébreu**

Malgré l'occupation israélienne des Territoires palestiniens, la présence de l'hébreu est assez faible. La population qui parle la langue est principalement celle des ouvriers palestiniens qui travaillent en Israël<sup>3</sup>. Ceux qui désirent travailler dans des hôtels et des restaurants, dans l'industrie de la construction ou dans le commerce ont également appris l'hébreu. Ils ont trouvé du travail en Israël et ont acquis une certaine connaissance de l'hébreu parlé, mais généralement aucune de l'hébreu écrit. De façon générale, lorsque les Palestiniens apprennent l'hébreu, ils l'apprennent de façon informelle, c'est-à-dire lors de contacts directs avec les Israéliens, que ce soit dans les travaux manuels, les transactions commerciales ou dans les prisons. Quant à l'apprentissage formel de la langue, il est réduit à un module optionnel proposé dans les universités, module qui donne quelques notions de base de la langue. Autrement dit, l'hébreu est considéré comme langue instrumentale pour les affaires réservée à une population spécifique.

En 1997, le Ministère palestinien de l'Éducation a préparé un nouveau programme dans lequel une troisième langue (après l'arabe classique et l'anglais) serait enseignée sur une

---

estimant qu'elle n'avait pas à payer le prix de la barbarie européenne ; une barbarie qui a atteint le paroxysme de l'horreur avec le régime nazi et qui a scellé définitivement le sort de la Palestine (Reporters sans frontières, 2002 : 10).

<sup>3</sup> Plus de 45 000 ouvriers travaillent en Israël.

base obligatoire : il s'agirait soit d'une « langue du monde » comme le français ou d'une « langue fonctionnelle de la région » comme l'hébreu. Le choix s'est porté sur le français.

- **Le français**

Pour les raisons historiques déjà évoquées, la majorité des Palestiniens ne connaît pas le français qui se place comme deuxième langue étrangère loin derrière l'anglais. Les débuts de l'enseignement de la langue française se situent au cours du Mandat britannique, où les écoles bibliques françaises l'enseignaient depuis la première classe (7 ans) jusqu'à la terminale (18 ans). Ce n'est qu'à partir des années 80 que l'enseignement en tant que tel se développe dans les centres culturels français à Jérusalem, à Naplouse, à Ramallah et à Gaza. Notons que le français est alors plus répandu à Jérusalem et à Bethléem, deux villes où la présence chrétienne est importante. En effet, les écoles bibliques de Jérusalem et Bethléem sont fréquentées par une majorité chrétienne, ce qui justifie la présence du français dans ces deux villes plus que dans les autres.

C'est également vers la même période que le français entre dans l'enseignement supérieur, d'abord en tant que module optionnel et ensuite en tant que spécialité mineure (*Minor*) à côté d'une spécialité majeure. Mais ceci n'a duré que quelques années, avant l'introduction du programme de français en 2001, pour obtenir un diplôme de B.A. de français en tant que spécialité majeure. L'arrivée de l'Autorité palestinienne en 1993 et la signature des conventions avec la France qui s'est impliquée dans le domaine économique et éducatif, ont contribué à l'essor du français dans le pays. Ce développement est l'objet d'une politique linguistique, dont nous traiterons dans le chapitre suivant. En 2010, le français occupe même une place dans le journal télévisé national, diffusé une fois par jour en anglais, en hébreu et en français.

## **2. Le contexte éducatif**

Le système éducatif palestinien se fonde sur trois axes majeurs : les évolutions historiques et politiques, les secteurs principaux de l'éducation et les structures internes du système éducatif.

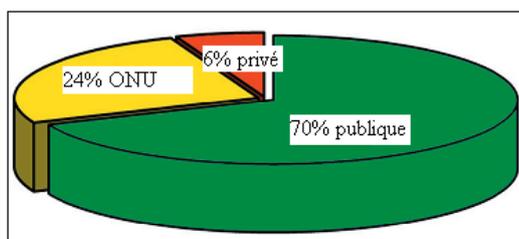
## 2.1 L'éducation sous trois époques différentes

...

## 2.2 Les trois secteurs de l'éducation

L'éducation se répartit en trois secteurs principaux : le secteur public, le plus grand et qui appartient intégralement au gouvernement ; celui de l'ONU (UNRWA)<sup>4</sup> qui offre aux réfugiés palestiniens des services d'éducation pendant dix ans de scolarisation et propose des services spéciaux aux élèves rencontrant des problèmes dans leurs études. Le troisième secteur est le privé, désormais mieux contrôlé par le Ministère palestinien de l'éducation. La figure suivante représente les pourcentages de la répartition des secteurs dans les Territoires :

**Figure 2: Distribution des secteurs de l'éducation**



Nous remarquons que le secteur public occupe la place la plus importante par rapport aux deux autres secteurs et ce à tous les niveaux : nombre d'écoles, d'élèves et d'enseignants. Le secteur de l'ONU vient en deuxième lieu. Les deux secteurs, ONU et privé, sont à égalité au niveau du nombre d'écoles, mais pas au niveau du nombre d'élèves : nombre très élevé dans le secteur de l'ONU par rapport au privé, idem pour le nombre d'enseignants y travaillant.

Les écoles ne peuvent pas accueillir tous les élèves en âge de scolarisation à cause de leur grand nombre (65% de la population a moins de 20 ans)<sup>5</sup>. Comme le montre le tableau ci-dessous, 70% des étudiants sont dans le secteur public, 24% dans le secteur de l'ONU et 6% dans le secteur privé, le plus cher au niveau de droits de scolarisation :

<sup>4</sup> United Nations Relief and Work Agency.

<sup>5</sup> Entre 1964-1965 et l'année 2005-2006, l'augmentation du nombre d'écoles est de 65% (selon le rapport des statistiques du Ministère palestinien de l'Education, février 2006).

**Tableau 1 : Distribution des écoles, élèves et enseignants selon les secteurs 2008-2010** <sup>6</sup>

Secteur	Ecoles		Elèves		Enseignants	
Public	1725	75.8%	757615	70.3%	35013	72%
ONU	279	12.2%	254552	23.6%	8477	17.4%
Privé	272	12%	66321	6.1%	5184	10.6%
<b>Total</b>	<b>2 276</b>	<b>100%</b>	<b>1 078 488</b>	<b>100%</b>	<b>48 874</b>	<b>100%</b>

Le nombre des établissements éducatifs (plus de 1000 établissements) témoigne de la volonté de développer l'éducation<sup>7</sup>. Rien ne les empêche de progresser : ni le bouclage, ni l'oppression ni le mur. Comme le système est géré par l'Autorité palestinienne, encore jeune avec peu d'expérience, il va falloir attendre quelques années avant d'apercevoir les fruits des efforts faits.

Les filles sont majoritaires dans le secteur public par rapport aux garçons, tandis que dans les autres secteurs, l'effectif masculin dépasse le féminin. Cela tient essentiellement au fait que les filles renoncent généralement tôt à la scolarité pour se marier, notamment dans les camps de réfugiés. Par contre, dans le secteur privé, les garçons sont plus nombreux que les filles, fait non expliqué jusqu'à aujourd'hui.

La ville de Naplouse se place en tête au niveau du nombre des enseignants : 4521 enseignants dans les trois secteurs. Ce qui est important à noter est que les enseignants du sexe féminin sont majoritaires, car les femmes, n'étant pas les premières responsables du financement de la famille, se dirigent plus que les hommes vers le métier de l'enseignement. En effet, un homme chargé d'une famille ne peut pas vivre avec le maigre salaire d'enseignement (2000 Shekels = 500 € / mois) et doit assurer un deuxième travail.

Nous retenons que les secteurs de l'éducation disposent d'un grand nombre d'établissement éducatifs ainsi que d'enseignants, éléments importants pour soutenir l'éducation et lutter contre l'illettrisme. Cependant, la question de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage n'est pas tout à fait prise en considération par le Ministère. Soulignons encore le rôle primordial de la ville de Naplouse pour l'éducation. Le statut particulier de la ville, étant également dotée de la plus grande université de Palestine, An-Najah, fait d'elle l'endroit le mieux approprié pour le grand projet de formation d'enseignants de français.

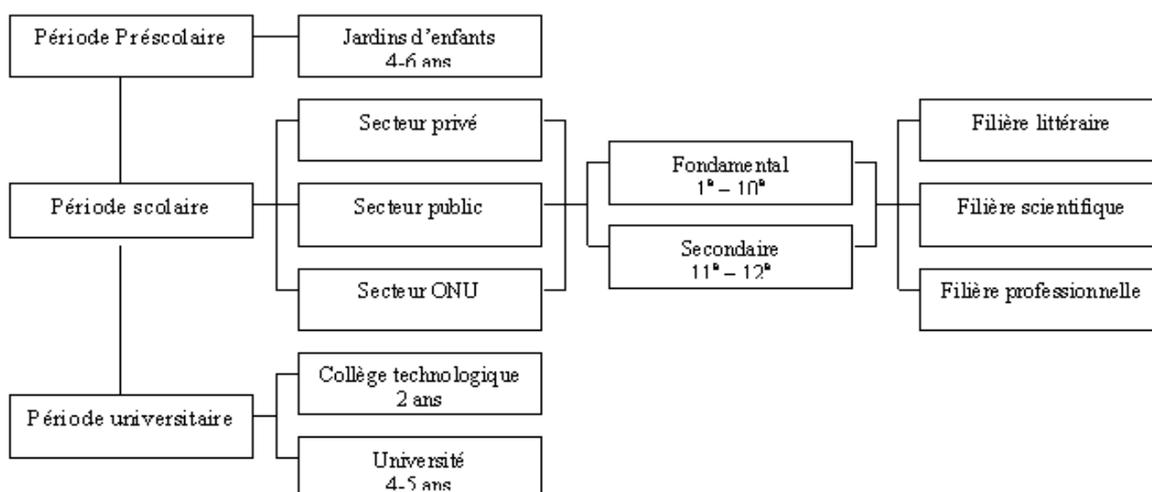
<sup>6</sup> Source : Ministère palestinien de l'Education

<sup>7</sup> Pour voir le nombre d'établissements dans l'enseignement supérieur, voir figure (4) page 24.

## 2.3 Les structures de l'éducation

Les structures de l'éducation constituent le troisième axe du système éducatif du primaire jusqu'au secondaire et nous intéressent pour deux raisons : la première étant de démontrer les différentes étapes du parcours éducatif du primaire jusqu'à l'universitaire (schématisé dans la figure ci-dessous). Ceci nous paraît fondamental afin de contextualiser la situation éducative dans les instituts palestiniens et d'éclairer de ce fait certaines causes possibles des difficultés d'apprentissage rencontrées par notre public. La seconde raison est de fournir des informations sur les fondements du projet de diffusion de la langue française dans les Territoires palestiniens concernant les trois niveaux de l'éducation préscolaire, scolaire et supérieur.

Figure 3: Le système éducatif palestinien



### 2.3.1 Le niveau préscolaire et scolaire (primaire et secondaire)

- **Les écoles maternelles**

Il existe environ 924 écoles maternelles en Cisjordanie et dans la bande de Gaza (selon le Ministère de l'éducation, 2010). Il s'agit de petits établissements privés, installés aux domiciles et ouverts sans avoir besoin d'une autorisation officielle préalable de l'Autorité palestinienne pour exercer le métier. Ils s'adressent surtout aux familles dont les parents travaillent et ne peuvent pas assurer la garde de leurs enfants. La durée de la scolarisation est de deux ans à partir de l'âge de quatre ans. D'après une évaluation effectuée par le Consulat Général de France (2002) de ces écoles en vue de la création d'une école maternelle francophone, la pré-scolarisation se trouve donc sans réel contrôle, avec un accès limité, malgré une forte demande des familles et un accroissement des effectifs de 16,5% par an. Le plus souvent, elle est très insuffisante en termes de formation des

personnels : 48% des enseignants n'ont que le niveau de fin de secondaire (le *Tawjihi*) ; 40% sont titulaires d'un diplôme supérieur obtenu en deux ans ; et seulement 12% disposent de la licence requise pour enseigner. Enfin, les approches pédagogiques sont rarement adaptées à la tranche d'âge des 4 à 5 ans.

...

- **Echec scolaire et analphabétisme**

En dépit des conditions difficiles d'apprentissage que nous venons d'exposer, le taux d'échec et d'abandon n'est pas élevé (1.5% pour l'année 2007-2008 et l'abandon de 0.9%). L'abandon augmente chez les filles à partir des classes de dixième à la douzième et il est important chez les garçons dans les premières classes. Les raisons en sont l'échec répété, le besoin de travailler et gagner de l'argent et le mariage. La situation politique justifie 90% des raisons de l'échec. Le reste est dû aux problèmes familiaux, économiques ou financiers, ainsi qu'aux difficultés de ces élèves au niveau intellectuel.

...

- **La formation des enseignants d'écoles**

La grande majorité des enseignants d'écoles a reçu une formation initiale de quatre ans basée sur une formation théorique axée sur des savoirs. A part le diplôme de formation en deux ans<sup>8</sup>, il n'existe pas de formation post-universitaire, ni de concours ou des stages de préparation à la profession. Les critères de recrutement sont basés sur le diplôme supérieur du BA ou BSC<sup>9</sup> et la moyenne obtenue au *Tawjihi* et au BA, ce qui montre l'importance du diplôme et de la notation. Le recrutement se fait par le Ministère de l'Education avec la présence des représentants des rectorats de la ville. Le candidat, répondant à ces critères, peut exercer son métier directement. Une formation équivalente à l'IUFM en France n'existe donc pas. Etant très mal payés, les enseignants sont souvent obligés de prendre un deuxième travail pour gagner un salaire plus ou moins correct, malgré une charge horaire élevée entre 25 à 27 périodes<sup>10</sup> par semaine. Par conséquent, il n'est pas surprenant que les enseignants soient peu enthousiastes pour suivre des formations, se contentant la plupart du temps d'appliquer le même contenu du cursus pendant des années et de terminer avant la fin de l'année scolaire le manuel imposé. En effet, pourquoi, dans de telles conditions,

---

<sup>8</sup> Il s'agit d'une formation post-scolaire de deux ans dans les écoles technologiques, qui a pour objectifs de former des maîtres d'écoles pour les classes de première jusqu'à sixième.

<sup>9</sup> Bsc (Bachelor of Science) = bac+ 4; *Tawjihi* = Baccalauréat.

<sup>10</sup> Une période est de 45 minutes d'enseignement

chercher à développer ses compétences, à inventer ou à rénover ses propres méthodes de travail ?

Le Ministère palestinien de l'Education, organise, de temps à autre, des formations obligatoires, de deux à trois semaines, voire d'un mois, pendant les vacances scolaires, destinées aux enseignants des écoles. Imposer une formation pédagogique durant les congés ne renforce pas nécessairement la motivation, déjà faible pour les raisons évoquées. Nous insistons sur l'absence de formation pédagogique des enseignants car la qualité de l'enseignement dispensé est certainement à l'origine de nombreuses difficultés d'apprentissage. Toutefois, il est difficile d'attendre de l'enseignant un savoir-faire pour gérer la classe, appliquer des nouvelles approches pédagogiques<sup>11</sup> et orienter les étudiants dans les conditions pédagogiques actuelles, s'il n'a jamais reçu de formation auparavant. En effet, il reproduit, à défaut, les modèles d'enseignement reçus au cours de son propre apprentissage. C'est donc la formation initiale et continue qui est en cause.

### **2.3.2 Le niveau supérieur (formation initiale)**

L'enseignement supérieur en Cisjordanie et à Gaza est doté d'un réseau de douze universités accueillant plus de 80 500 étudiants et 30 instituts technologiques, communautaires et universitaires (chiffres 2009-2010)<sup>12</sup>. Au total, environ 179.000 Palestiniens sont étudiants en 2010, soit 4,3 % de la population du pays<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Ces approches se basent sur l'approche communicative qui met l'accent sur la situation de communication, les documents authentiques, l'autonomie de l'élève dans son discours oral et écrit (Robert, 2008) et la pédagogie active et de projet. Nous reviendrons sur ces approches dans la partie théorique de la thèse.

<sup>12</sup> L'Université Al Quds, l'Université Al Quds Open, l'Université Arabo-Américaine de Jénine, l'Université Al Najah, l'Université de Bir Zeit, l'Université de Bethléem, l'Université d'Hébron, l'Université Polytechnique de Palestine (PPU) et quatre dans la Bande de Gaza (l'Université Al Azhar, l'Université Al Aqsa, l'Université islamique, l'Université de Palestine).

<sup>13</sup> Source : Ministère de l'Education Supérieur Palestinien.

**Figure 4: Les universités palestiniennes**

La figure n° 4 illustre la répartition des universités dans les Territoires palestiniens. Il y a au moins une université par ville pour faire une couverture de toute la Cisjordanie et la bande de Gaza.

Les études post-scolaires se divisent en deux catégories : les études dans les Collèges technologiques (2 ans) et les études universitaires (4 ou 5 ans) : B.A. ou B.S.<sup>14</sup>. Les étudiants ont la possibilité de poursuivre par un Master en 2 ou 3 ans<sup>15</sup>.



- **Système à crédits**

Le système des études supérieures est calqué sur le système anglo-saxon à crédit<sup>16</sup>. L'année universitaire est composée de deux semestres, chacun de 4 mois. Cependant, il peut y avoir un semestre d'été facultatif de deux mois. Chaque étudiant doit valider un certain nombre de crédits selon sa spécialité. Le diplôme obtenu à la fin du parcours est un B.A. ou un B.S. selon la spécialité. Les collèges technologiques préparent en 2 ans les étudiants à l'obtention d'un diplôme professionnel. Il faut noter que l'enseignement technologique<sup>17</sup> est considéré par le Ministère palestinien de l'Enseignement supérieur comme une priorité pour répondre aux besoins de la société.

L'étudiant cherche à valider ses heures de crédits imposées dans son cursus afin d'obtenir son diplôme<sup>18</sup>. Redoubler les modules non validés est trop coûteux au niveau des droits universitaires : une heure de crédit à la Faculté de Lettres coûte 21 Dinars jordaniens, à savoir 18 € (qui est le minimum par rapport aux autres facultés scientifiques dont l'heure de crédit coûte au moins 25 €), sans compter les droits d'inscription.

Le professeur d'université dispose de beaucoup plus de liberté qu'un enseignant d'école au niveau de l'organisation des cours et du programme. La majorité des professeurs

<sup>14</sup> Bachelor of Science.

<sup>15</sup> Voir figure 3 : Le système éducatif palestinien.

<sup>16</sup> Un crédit est égale à 16 heures d'enseignement.

<sup>17</sup> Il s'agit d'un programme de formation des maîtres d'écoles en deux ans.

<sup>18</sup> Pour chaque module, un étudiant doit passer trois examens durant le semestre.

d'universités titulaires d'un doctorat sont formés à l'étranger<sup>19</sup>. La moyenne d'étudiants par enseignant est de 45 à 150 étudiants, nombre élevé, notamment pour un cours de langue. Les approches pédagogiques se basent en général sur le cours magistral. Par ailleurs, le professeur d'université a le même souci que l'enseignant du primaire et du secondaire : terminer le cursus dans le temps.

- **Les diplômés et le marché du travail**

Les diplômés universitaires rencontrent, chaque année, des difficultés sur le marché du travail : leurs qualifications ne correspondent pas vraiment aux besoins de la société, contrairement à ceux qui possèdent un diplôme de technicien, d'informaticien ou d'infirmier, d'une valeur symbolique moindre au niveau social, mais accepté facilement sur le marché du travail. Non seulement il correspond aux besoins en compétences, mais aussi il implique un salaire moins élevé pour l'employeur.

C'est le rôle du Ministère de gérer le type de spécialités nécessaires au développement du pays et le taux d'étudiants qui peuvent être admis dans chaque domaine afin de répondre aux vrais besoins sociaux et former des cadres palestiniens pouvant contribuer à la construction de la société. Nous faisons remarquer que le problème réside dans une formation longue, coûteuse exigeant beaucoup d'efforts intellectuels, mais qui malheureusement, ne permet pas une insertion facile dans le marché du travail. A cela se rajoute une survalorisation des titres universitaires (Ingénieur, Médecin, Pharmacien). La grande importance attribuée aux titres universitaires est un aspect culturel spécifique à la société palestinienne, voire arabo-musulmane. Avoir un titre académique entoure la personne diplômée d'office d'une aura valorisante au sein de la famille et de la société, sans que se pose la question des savoirs et des savoir-faire, le titre étant synonyme de compétence.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons exposé la situation politique spécifique à la Palestine et esquissé ses retombées sur la vie sociale et individuelle. L'étude des raisons historiques a démontré que le français ne bénéficiait pas de statut particulier par rapport à l'anglais. L'évolution du système éducatif palestinien pendant plus de 45 ans peut être considérée comme positive car le système s'est enrichi, d'une manière ou d'une autre, des apports des différentes époques politiques.

---

<sup>19</sup> Obtenir un diplôme de doctorat n'est pas encore disponible dans tous les domaines dans les Territoires palestiniens.

...

Pour cela, nous étudierons le projet d'implantation du français qui vise l'innovation et l'ouverture vers d'autres pays, notamment la France. Cela nous permettra de cibler plus étroitement notre public au sein du programme de formation de futurs enseignants de français, l'objet du troisième chapitre.

## **CHAPITRE 2 : LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE LA FRANCE ET DIFFUSION DU FRANÇAIS EN PALESTINE**

### **2.1 Les grands axes de la politique linguistique de la France dans le monde**

Dans son action culturelle extérieure, la France a toujours attaché une grande importance à la promotion de la langue française, enjeu majeur de la diplomatie culturelle, scientifique et technique et passant par la qualité de l'enseignement du français à l'étranger. La politique linguistique, comme la définit *le Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*, est un « ensemble de mesures et de projets ou de stratégies ayant pour but de régler le statut et la forme d'une ou plusieurs langues » (Dubois, 1994 : 369). Pour Calvet, la mise en pratique concrète d'une politique linguistique consiste en la réalisation des stratégies et des projets qu'il qualifie de « planification linguistique » (1993 : 110). La politique linguistique vise à régler le statut et la forme d'une langue dans une société donnée, en l'occurrence celui du français.

...

#### **2.1.1 Les objectifs généraux de cette politique**

Selon les statistiques publiées dans le rapport 1994 du Haut Conseil de la Francophonie, « le nombre d'élèves et d'étudiants apprenant le français à l'étranger dans les systèmes éducatifs nationaux se situe autour de 57 millions, tous niveaux confondus ». Le choix de la décennie 90 est justifié par le fait que c'est à cette époque que la France a développé une action de diffusion du français très importante dans les Territoires palestiniens. Le tableau suivant montre le nombre d'élèves apprenant le français par rapport au nombre total des élèves dans les pays francophones.

**Tableau 2 :Taux d'enseignement du français dans les 10 régions en 1994**<sup>20</sup>

Région	Total d'élèves	Etudiants de fr.	%
Afrique francophone	20 255 000	20 049 734	98,98
Maghreb	14 154 606	7 872 526	55,62
Europe Occidentale	58 955 731	12 308 371	20,88
Amérique du Nord	49 498 000	5 420 500	10,95
Proche et Moyen Orient	30 244 657	2 535 102	8,38
Europe de l'Est	75 671 242	5 059 103	6,69
Amérique Latine	108 449 882	2 415 889	2,23
Afrique non francophone	57 294 000	703 856	1,23
Océanie	69 901 000	172 095	0,25
Extrême Orient	473 000 000	999 443	0,21
<b>Total</b>	<b>957 424 118</b>	<b>57 536 619</b>	

Nous remarquons que dans les pays d'Afrique francophone la presque totalité des élèves est scolarisée en français. Le Maghreb vient en deuxième position : plus de la moitié des élèves maghrébins apprend le français. Ceci s'explique par l'histoire de la colonisation française et l'implantation de la langue dans ces pays. L'Europe occidentale vient en troisième position (20,88%) : ces pays ne proposent généralement qu'une langue vivante étrangère dans leur système éducatif. L'Europe de l'Est marque un pourcentage de 6,69%, plus faible que celui de l'Europe occidentale. L'Océanie et l'Extrême Orient occupent la dernière place dans la liste, ce qui indique que l'enseignement du français dans ces régions est très minoritaire. C'est aussi le cas des Amériques et de l'Afrique non francophone où le français est en concurrence directe avec l'anglais. Avec seulement 8%, le Proche et le Moyen-Orient comptent une très petite minorité d'élèves apprenant le français. Dans cette zone géographique, quelques pays ont été choisis par les Français (comme le Liban), quelques-uns par les Anglais (comme la Palestine) et d'autres par les deux (comme la Syrie). Dans les régions anglophones et même francophones, on trouve une concurrence importante entre l'anglais et le français ce qui explique le faible pourcentage du taux d'enseignement du français, raison valable pour y mettre en place une politique de promotion et de diffusion de la langue française. Pour cela, la France adopte deux stratégies principales :

...

<sup>20</sup> L'objectif n'étant pas faire une étude approfondie de la politique linguistique de la France dans le monde, nous nous contentons de ces présentations brèves des chiffres et des années données et ne chercherons pas à apporter des informations plus récentes, car étudier la francophonie dans le monde ne relève pas des objectifs de notre recherche. L'idée s'avère avoir un aperçu général de l'importance de la politique linguistique de la France dans le monde.

### 2.1.2 Les différents dispositifs de diffusion linguistique et culturelle

La promotion et la diffusion de la langue et la culture française à l'étranger s'appuient sur un dispositif très important tranché en deux grands types d'établissements :

...

Des instituts et des centres culturels sont présents dans 91 pays, mais l'Europe concentre près de la moitié de ces établissements. Le réseau des Alliances couvre de son côté 138 pays, soit presque tous les pays du globe. Dans certains pays et même continents, tels que l'Amérique du Sud, elles sont pratiquement seules à soutenir la présence culturelle française, mais le plus souvent elles cohabitent avec des instituts ou centres culturels. La structure du réseau culturel français à l'étranger montre combien celui-ci était « composé d'éléments variés, inégalement répartis à travers le monde globalement nombreux » (Lombard, 2003 : 171-172). Le tableau suivant présente une comparaison de l'évolution et de la répartition des réseaux des Centres et Alliances francophones dans le monde entre les années 1995 et 2003 selon la région et l'année, ce qui permet de repérer les évolutions du réseau français dans le temps, selon les zones géographiques concernées.

Tableau 3 : Evolution des réseaux des Instituts et Centres français

Zone géographique	1995		Zone géographique	2002		Zone géographique	2003		
	Instituts et Centres	Alliances Françaises AF		Centres de Coopération Culturelle	Instituts et Centres		Annexes	AF	
Europe Occidentale	66	311	Europe	81		Europe	75	36	
Europe Centrale et Orientale	20	55	Maghreb	17		Afrique et le Moyen Orient	56	24	
Maghreb	16	4	Afrique latine et Antilles	30		Amérique	7		
Afrique non francophone	4	100	Asie-Océanie	12		Asie	13	8	
Proche Orient	13	5	Proche-Orient	28		<b>Total</b>	151	68	1.098
Amérique du Nord		214	<b>Total</b>	168		<i>(Source : Lombard, 2003 :171-172)</i>			
Amérique Latine Antilles	4	282	<i>(Source :De Raymond, 2002 : 97)</i>						
Asie-Océanie	12	85							
<b>Total</b>	135	1.056							

*(Source : La Politique Linguistique, 1995, document officiel)*

Au niveau mondial, nous remarquons que le nombre d'Alliances françaises a augmenté entre 1995 et 2003 de 42 nouvelles Alliances. Paradoxalement, l'Afrique non francophone

et les Amériques, précédemment classées parmi les pays qui ont un taux bas d'enseignement du français, possèdent un nombre assez élevé d'Alliances françaises. Dans le Monde arabe, nous notons qu'en 1995, le Maghreb, avec un taux d'enseignement du français assez élevé, se trouve à l'avant-dernière place pour le nombre de centres culturels et d'alliances françaises : 20 établissements, par rapport à l'Europe occidentale qui occupe la première place : 377 établissements. Le Proche-Orient occupe la dernière place sur la liste en 1995 mais la troisième en 2002 : 18 établissements en 1995 et 28 en 2002, avec une présence faible d'alliances. La présence de la France dans les régions du Proche-Orient est encore faible par rapport à celle au niveau mondial. Quatre centres et une Alliance française parmi les 28 centres se trouvent en Palestine, ce qui fait 19% du nombre total, implantés dans une superficie qui ne dépasse pas les 6360 km<sup>2</sup><sup>21</sup>.

## **2.2 La politique linguistique de la France dans les Territoires palestiniens**

...

### **2.2.1 L'enseignement précoce du français dans les écoles maternelles**

Le premier volet du projet consistait à construire dès 2000 un réseau d'écoles maternelles pilotes de districts en Cisjordanie et d'y mettre en place une nouvelle pédagogie des premiers apprentissages en langue française. L'école « Le Petit Prince EJE » (les Enfants, les Jeux et l'Education) fut la première à ouvrir ses portes à Bethléem en 2002 (avec 2 ans de retard du fait de la situation politique) suivie de 15 autres réparties sur tout le territoire. Ces écoles de districts constituent la référence pour les écoles privées dans la promotion de l'approche éducative privilégiant le jeu et les activités de loisirs comme pratiques pédagogiques pour travailler avec les enfants : « Notre intervention dans le domaine de l'éducation non-formelle concrétisera les efforts menés ces dernières années pour intégrer les ONG éducatives dans le développement du nouveau système palestinien » (Dautry, Texte officiel, 2000). Le projet prend en charge le recrutement, le salaire et la formation des enseignants durant les trois premières années ainsi que la formation à la gestion d'établissement. Les écoles privées, à terme, ne devraient obtenir leur agrément que dans la mesure où elles se conformeraient aux normes matérielles et pédagogiques mises en place dans le secteur public.

...

---

<sup>21</sup> Chiffres du Consulat Général de France à Jérusalem, 2006.

### **2.2.2 L'enseignement bilingue et les écoles pilotes**

Quant à l'enseignement bilingue, basé sur le principe que « c'est en utilisant le français pour apprendre qu'on apprend le français », il consiste d'introduire le français comme langue d'enseignement à côté de l'arabe dans les écoles primaires et secondaires appelées aussi écoles « d'excellence à filières bilingues ».

Il s'agit de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation « par le renforcement d'un réseau d'écoles d'excellence à filière bilingue arabe-français et par une coopération avec le Centre palestinien spécialisé en matière de programmes scolaires, de conception, d'adaptation et de production de manuels, pour l'enseignement du français et d'autres disciplines comme les mathématiques ou les arts en français » (Dautry, Texte officiel, 2000). Ces écoles se distinguent notamment par une organisation différente des études, (augmentation du nombre de périodes), des approches pédagogiques innovantes (approches communicative et argumentative) et un accès élargi au savoir grâce à l'utilisation des technologies contemporaines d'information et de communication.

...

Selon la convention signée entre la France et la Palestine, le Ministère palestinien de l'Education s'est engagé à prendre toutes les dispositions nécessaires pour un bon fonctionnement de ce projet d'enseignement bilingue. Le Consulat Général de France doit faciliter sa réussite par un apport de matériel, un appui permanent d'expertise, des actions d'animation, de formation, d'évaluation et d'aide à la diffusion des résultats obtenus. Il ne s'agit pas uniquement d'enseigner la langue française, mais d'introduire un enseignement bilingue en français en commençant par les écoles maternelles.

La charge horaire de cours de français dans une école pilote est de 100 à 120 périodes par semaine (à raison de 24 périodes / enseignant / semaine), ce qui signifie une augmentation du nombre de périodes de toutes les matières enseignées pour toutes les classes, donc une surcharge éducative pour l'apprenant et l'enseignant, peu propice à la promotion du français en général, car ni les étudiants, ni les parents ne souhaitent un travail supplémentaire pour apprendre une langue jugée « pas utile ». On peut donc s'interroger sur la pertinence d'un enseignement de deux ou de trois matières en français.

La plupart des enseignants du français n'avait pas de niveau linguistique suffisant ou de formation aux nouvelles approches telle que la pédagogie active, différenciée et de projet encourageant la capacité de réflexion, d'argumentation, le travail en équipe et en

autonomie. De ce fait, deux coordinateurs français, qui ne sont pas toujours titulaires d'un diplôme de formation didactique, effectuaient l'encadrement pédagogique permanent dans les écoles et une formation continue hebdomadaire sous forme de réunion de deux heures.

...

### **2.2.3 Le français dans l'enseignement supérieur**

...

### **2.2.4 Création d'un programme de B.A. de formation en français**

Le Ministère palestinien de l'Education Supérieure a estimé ses besoins de professeurs de français à plus de cent durant la période 2000-2004, nécessaires au développement du réseau d'établissements d'écoles 'pilotes'. Dans un premier temps, un programme de formation<sup>22</sup> avait été conçu pour répondre à ce besoin pour les classes bilingues dans les écoles pilotes ainsi que pour le développement des centres culturels français. Toutefois, ce diplôme n'a jamais été officiellement reconnu par le Ministère palestinien de l'Education, une raison justifiée pour abandonner la formation. C'est en 2000 que ce programme a pris officiellement fin. Le programme de B.A. de langue française et de formation initiale d'enseignants de français, formation en 4 années, reconnue par le Ministère de l'Education, succède donc à celui-ci. Il a été mis en place à Naplouse et à Gaza en 2001 dans le cadre de la convention franco-palestinienne. Le français introduit comme 'Composante majeure' de BA dans la formation d'enseignants de français<sup>23</sup>, correspond à une revalorisation du statut formel du français dans l'enseignement supérieur.

## **Conclusion**

L'étude des grands axes de la politique linguistique de la France dans le monde ainsi que dans les Territoires palestiniens a permis d'avoir une vision élargie du statut attribué à la langue française comme deuxième langue étrangère et du projet d'implantation du français dans les Territoires. Sa mise en place coïncide avec la création du nouvel Etat palestinien, une période de réformes et de reconstruction de tous les secteurs de l'Etat.

---

<sup>22</sup> Ce programme a été créé comme extension d'un autre programme de formation de professeurs de français le DUPF (Diplôme Universitaire de Professeurs de Français) qui avait été lancé auparavant, en 1995, sous les mêmes objectifs, mais qui n'a pas marqué un grand succès. Le DUPF est historiquement l'ancêtre de la formation des enseignants de français en Palestine. Le programme de BA sera élaboré en détail dans les lignes qui suivent.

<sup>23</sup> L'effectif d'étudiants apprenant le français dans les trois catégories d'option est entre 100 et 160 étudiants pour le BA de français, 120-150 pour l'option et un chiffre semblable pour l'option 'mineur'.

...

Notre dernière étape dans le cadrage contextuel sera d'étudier de plus près le programme de formation de futurs enseignants de français sur lesquels porte l'essentiel de notre étude.

## CHAPITRE 3 : LE PROGRAMME DE FORMATION D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS A L'UNIVERSITE AN-NAJAH

### 3.1 Particularités de l'Université An-Najah et de la ville de Naplouse

Comme vu plus haut, l'université An-Najah de Naplouse et Al-Aqsa de Gaza<sup>24</sup> accueillent le programme de B.A. de formation des enseignants de français. L'université An-Najah, dont le nom signifie 'la réussite', est la première et la plus grande université palestinienne. Le choix de cette Université pour implanter le programme est aussi le choix d'une ville, Naplouse, fait pour des raisons géopolitiques. Il marque une volonté d'ouverture vers le nord de la part du Ministère palestinien puisque la ville de Naplouse a une position géographique très importante. Par un réseau de routes, elle est reliée aux départements de Silfit, Toubas, Jénine, Qalqilia, Tulkaram et Ramallah. Elle est la plus grande région donnée à l'Autorité palestinienne, dans la Cisjordanie, connue par l'appellation de 'zone A'. L'histoire particulière de la ville lui a donné une position remarquable dans tout le pays. C'est une ville historique mentionnée dans la Bible sous son ancien nom *Sichem*. Elle est aussi une ville touristique de premier ordre qui abrite l'ancienne ville de Kana'an datant de plus de 450 ans<sup>25</sup>. A la fin de 2006, la population de la ville de Naplouse était de 330 000 personnes dont 250 000 vivant à l'intérieur de la ville<sup>26</sup>.

Par ailleurs, Naplouse est un centre syndicaliste et scientifique palestinien. L'union des syndicats, l'union générale des ouvriers de la Palestine, ainsi que l'union générale des syndicats des ouvriers dans les services publics sont installées dans la ville. De plus, la

---

<sup>24</sup> L'université Al-Aqsa a été fondée en 1955 sous l'administration égyptienne sous la forme d'un Institut des Maîtres dont l'objectif était de former des enseignants pour tous les niveaux. L'institut s'est élargi à une faculté d'éducation en 1991 et a pris le nom de Faculté d'Education Gouvernementale. En 2002, cette faculté est devenue l'université 'Al-Aqsa', du nom de la plus grande mosquée de Jérusalem 'Al-Aqsa', troisième lieu saint de l'islam, après La Mecque et Médine. On notera qu'elle est la seule université publique dans les Territoires palestiniens. Actuellement, elle regroupe 5 facultés: Sciences appliquées, Lettres et Sciences humaines, Médias, Beaux-Arts et Education et accueille un total de 8500 étudiants et 212 professeurs y enseignant. Le département de français a été ouvert en 2001, action nécessaire afin de garantir l'extension de l'offre du B.A. dans tous les Territoires, puisque les déplacements sont paralysés par le bouclage et l'interdiction de circulation.

<sup>25</sup> Sources de chiffres et statistiques : la Mairie de Naplouse, 2008.

<sup>26</sup> La ville de Naplouse joue un rôle vital dans la vie économique et industrielle palestinienne. Elle contient 15000 établissements commerciaux et industriels qui représentent 13% de tous les établissements de la Cisjordanie et de la bande de Gaza. Le nombre des entreprises de construction est de 162, absorbant 10% de la main-d'œuvre. Naplouse est aussi un marché important pour les habitants des départements du nord de la Cisjordanie, ainsi que pour les Palestiniens des territoires occupés en 1948. Son marché est considéré comme le plus grand centre de distribution pour les produits agricoles surtout au nord de la Cisjordanie et la région d'Al-Aghwar. Naplouse est caractérisée par plusieurs produits artisanaux bien connus tels que le savon traditionnel et les desserts (Kounafa, un dessert typique de Naplouse), ainsi que par les différents magasins traditionnels.

ville comprend le plus grand nombre d'ingénieurs de la Cisjordanie, plus de 700 ingénieurs, nombre qui augmente chaque année. Il y a aussi plusieurs centres de recherche scientifique qui portent sur l'énergie, les sciences de la terre et le séisme, l'eau et l'environnement ; plus de 20 centres de recherche tels ceux de l'Université d'An-Najah ; deux branches de l'université ouverte d'Al-Quds (située à Jérusalem), la faculté technique Hichan Hijawi, la faculté d'Al-Rawda, la faculté An-Najah, 300 établissements éducatifs (195 écoles publiques, 20 écoles privées et 15 écoles de l'ONU (UNRWA)) et enfin plus de 15 centres éducatifs privés dans tous les domaines scientifiques, littéraires et professionnels. Naplouse est aussi un centre administratif pour les villes et les villages du nord de la Cisjordanie. Dans cette ville, se concentrent les services gouvernementaux, administratifs et médicaux.

Depuis le déclenchement de la deuxième Intifada, un réseau de barrages militaires israéliens entoure la ville de tous côtés qui se sont transformés en points de passages frontaliers vécus comme pénalisation permanente par les habitants et un obstacle pour le bon déroulement de la vie commerciale, sociale et économique. La durée du couvre-feu imposé sur le département, entre les années 2002 et 2004, atteint 363 jours. Pour toutes ces raisons, la ville de Naplouse occupe un statut particulier et hautement important en Cisjordanie et on conçoit aisément que l'Université An-Najah tient une place singulière parmi les autres universités palestiniennes.

### **3.1.1 L'évolution de l'Université Nationale An-Najah**

L'Université An-Najah a été créée en 1918 en tant qu'école primaire jusqu'en 1941, date à laquelle elle s'est transformée en collège, puis en école d'études supérieures en 1963. Elle est enfin devenue l'Université An-Najah en 1977, répondant ainsi aux besoins de la société palestinienne en formation initiale. L'université a débuté avec deux facultés principales : celle des Lettres et Sciences Humaines et celle des Sciences.

Comme nous l'avons déjà signalé, durant l'Administration jordanienne, les Palestiniens devaient quitter le pays pour poursuivre leurs études. Avec la création de l'Université, ils n'ont plus eu besoin de se déplacer et ont pu bénéficier d'une formation sur place. Chaque année, l'université délivre plus de 1000 diplômes de BA et de Master. Cependant, ces dernières années, les diplômés ont beaucoup de difficultés à trouver un emploi car le marché est saturé.

...

L'inscription à l'université se fait par semestre. Les coûts sont très élevés par rapport au niveau de vie des Palestiniens : entre 600 à 1200 euros par semestre<sup>27</sup>. Les droits universitaires sont un facteur important à prendre en considération pour comprendre le souci d'obtenir un diplôme à temps (en 4 ans maximum), et surtout la peur de l'échec qui nécessiterait une réinscription et donc un budget supplémentaire.

L'équipe pédagogique est généralement titulaire d'un doctorat, ce qui est une exigence pour un poste de professeur à l'université. Le Master vient en deuxième lieu. Le titulaire d'un B.A. n'a pas le statut de professeur et ne peut pas assurer les cours ; ses fonctions sont limitées à assister le professeur de la discipline enseignée.

- **Radio Voix An-Najah**

En 2003, l'Université a créé dans le vieux campus une station de radio qui a commencé à émettre pour la première fois en juillet 2003. Gérée par l'Administration et les étudiants diplômés du département de Journalisme à l'Université et suivie par les professeurs de journalisme et d'anglais (moins par les professeurs de français), cette radio s'adresse à la société locale de Naplouse et à toutes les régions du nord. Plus de 80% des habitants de la région suivent les informations diffusées par cette radio. L'objectif principal est de fournir les informations d'actualité aux habitants, notamment politiques et économiques. La station diffuse également des programmes culturels, scientifiques, religieux ainsi que des programmes qui traitent de la société locale. La radio diffuse principalement en arabe, mais quelques émissions culturelles sont présentées en anglais. La transmission en français a commencé en 2005 avec des émissions courtes présentées par les étudiants du département de français qui parlent de la vie estudiantine à l'Université. Ces émissions ne sont pas diffusées régulièrement du fait que l'encadrement exige un personnel francophone disponible, ce qui n'est pas encore le cas à l'université An-Najah. Un autre objectif de cette station est d'offrir un espace authentique d'entraînement aux étudiants de journalisme et d'ingénierie. La station est en train de s'étendre pour couvrir tous les Territoires palestiniens. Aujourd'hui, elle diffuse des émissions pendant 18 heures par jour. On peut l'écouter sur le Web partout dans le monde.

---

<sup>27</sup> Un semestre est de 4 mois.

### 3.2 Le département de français à l'Université An-Najah

Le département de français a été créé en 2001 dans le cadre de la convention signée entre l'Université An-Najah et le Consulat Général de France pour mettre en place un programme de B.A. de français, dont le cursus général et les objectifs sont de former en quatre ans des professeurs de français pouvant enseigner dans les établissements scolaires palestiniens, principalement pour les écoles primaires et secondaires où un manque s'est fait sentir. Il vise également la formation de traducteurs et interprètes pour servir dans différents secteurs de l'économie palestinienne. Enfin, l'initiation des chercheurs et des spécialistes en langue et littérature françaises s'inscrit dans les objectifs du programme. La formation de professeurs de français est la seule filière mise en place pour le moment.

Le programme de français a démarré avec 4 professeurs (1 Palestinien et 3 Français), 25 étudiants, nombre qui a augmenté d'une manière significative au bout de quatre ans : 120 étudiants environ et 7 professeurs. La demande pour le français peut être expliquée par le fait que quelques étudiants ont des représentations positives de la langue française<sup>28</sup> : « Belle langue », « plus facile que l'anglais » et qui peut offrir des débouchés : « Il y a une forte demande pour le français en ce moment ». On trouve aussi le cas d'étudiants qui ont une moyenne cumulative leur permettant de ne choisir qu'une spécialité à la Faculté des Lettres et qui optent pour le français. Enfin, certains étudiants souhaitent simplement apprendre « une nouvelle langue ». Chaque année, le département reçoit 80 à 90 étudiants. Après les examens de sélection à la fin de la première année, il ne reste que 50 à 60 étudiants. Au bout de deux ans d'étude, entre 10% et 13% des étudiants renoncent à la spécialisation pour plusieurs raisons : ils trouvent que c'est « trop difficile », ou « n'est pas plus facile que l'anglais », « ennuyeux », « l'approche utilisée pour apprendre la langue est très différente et plus difficile de celle utilisée dans le département d'anglais », « n'a pas vraiment d'avenir », « on n'a pas envie d'enseigner »<sup>29</sup>. De ce fait, se rendant compte du clivage entre représentation de la langue et réalité de l'apprentissage, ils abandonnent et se dirigent vers d'autres spécialités. Ceux qui ont échoué en deuxième année sont obligés de changer d'orientation car ils ont eu une moyenne inférieure à 70%. Entre 25% et 30% des étudiants sont exclus de la spécialisation à cause de résultats insatisfaisants. A la fin de ces

---

<sup>28</sup> Selon des discussions « informelles » mais régulières que nous menions auprès des étudiants dès la première année de leur inscription.

<sup>29</sup> Il est important de noter que la majorité des étudiants, voire tous, ignorent que l'objectif principal de la spécialisation est de former des enseignants de français. Ceci s'explique par l'intitulé trompeur du programme : « BA de langue et de littérature de français » dans lequel on ne fait pas allusion à « la formation des enseignants ».

sélections, le département obtient des classes de 25 à 30 étudiants, un privilège rare dans les autres départements accueillant entre 40 à 60 étudiants par classe.

Les premières promotions sont sorties en juin 2004 : 15 étudiants sur 25 ont terminé leur cursus<sup>30</sup> ; 6 étudiants ont bénéficié de bourses en France pour préparer un Master et 8 de stages de courte durée en été pour des renforcements linguistiques. Ces stages et bourses, attribués par le Consulat de France à Jérusalem, s'adressent aux étudiants de troisième et de quatrième année. S'ajoutent les offres annuelles de poste d'assistant de langue (deux offres par université) pour des étudiants de quatrième année afin de leur offrir la possibilité d'apprendre des pratiques pédagogiques dans des lycées français<sup>31</sup> en enseignant la langue arabe et de perfectionner leurs compétences en français.

Comme constaté plus haut, l'offre de bourses et de stages pour la France a deux objectifs principaux : le premier est de parfaire la formation de cadres palestiniens francophones aptes à assurer l'enseignement de la langue dans les institutions palestiniennes ou de répondre aux exigences du marché du travail. Le deuxième est d'inciter la population palestinienne, peu familiarisée avec la langue française, à découvrir cette langue et sa culture.

### **3.2.1 L'équipe pédagogique**

Six professeurs palestiniens de français assurent les enseignements, plus un ou deux coopérants de nationalité française envoyés par le Consulat de France pour une période d'un an, rarement de deux ans. La coopération avec le Consulat a pris fin en 2005 ce qui signifie que l'université doit depuis lors assumer l'encadrement pédagogique en totalité. Le tableau ci-dessous illustre les caractéristiques de l'équipe pédagogique de français :

...

L'équipe est constituée de 4 à 5 professeurs à temps plein et d'un à temps partiel. Ceci indique qu'il y a un manque de professeurs titulaires, élément inquiétant pour le bon fonctionnement du département. A cela s'ajoute l'instabilité de l'équipe en raison de mouvements de mutations permanents. Un seul professeur dans l'équipe est titulaire d'un doctorat ; c'est peu pour assurer un enseignement universitaire dans le département de

---

<sup>30</sup> Pour avoir le diplôme du B.A, l'étudiant doit comptabiliser 143 crédits à savoir 2288 heures de cours (y compris les autres matières obligatoires de l'université) pendant quatre ans.

<sup>31</sup> Lycée Jules Siegfried ; Lycée Voltaire ; Lycée Molière ; Lycée Balzac ; Lycée Jacquard ; Lycée Martin-Nadaud, dans la région parisienne

français. De même, l'expérience professionnelle de toute l'équipe, à l'exception d'un professeur titulaire d'un BA, est parfois insuffisante pour enseigner à un niveau universitaire. Nous remarquons également qu'il n'y a pas de professeurs spécialisés en linguistique ni en littérature. La répartition des cours est faite en fonction des classes et du nombre d'étudiants inscrits non pas en fonction de la spécialité du professeur. Ceci explique la surcharge horaire des professeurs pour assurer les cours (assurer 12 heures par semaine est égale à la préparation de quatre matières différentes minimum) même si le sujet ne rentre pas dans leur domaine, comme par exemple assurer le cours de traduction par un professeur spécialisé en informatique. Et enfin, les règlements de l'université exigent que seuls les doctorants assurent les cours de troisième et quatrième années et interdisent aux titulaires de B.A. d'enseigner seuls. Ce n'est pas le cas dans le département de français puisqu'il n'y a qu'un seul doctorant et le titulaire de B.A. a l'expérience professionnelle la plus longue. Ce dernier assure les modules d'option qui s'adressent à toutes les filières de l'université à l'exception de la filière en langue française. Ces modules sont remplaçables par d'autres matières.

Le recrutement de nouveaux professeurs se fait en réunissant le chef de département et quelques membres de l'équipe pédagogique afin de prendre une décision collective. Cependant, la décision finale est prise par l'Administration qui exige un titulaire de doctorat ou de Master ou même tout simplement un francophone. Les compétences pédagogiques et l'expérience ne sont pas prises en compte dans les critères de recrutement, comme le montre le tableau ci-dessus. Nous soulignons que les modalités de recrutement des professeurs de français sont principalement décidées par les règlements internes de l'université. L'instabilité dans le département est due au manque de personnel palestinien qualifié pour assurer les cours de français et à la présence limitée des coopérants. La situation de l'équipe pédagogique peut être un facteur important à prendre en considération pour cerner notre problématique.

La totalité de l'équipe pédagogique a suivi sa formation en France ou en Belgique ce qui sous-tend une meilleure formation adaptée aux attentes du programme. En supposant que l'enseignant palestinien, une fois formé, maîtrise les nouvelles approches plus dynamiques que celles employées traditionnellement et fait preuve d'une certaine autonomie afin de pouvoir les appliquer, notre interrogation porte toutefois sur l'apprenant même : comment va-t-il apprendre le français à ce stade universitaire ? Est-ce que les pratiques qu'il adopte

pour apprendre l'anglais ou n'importe quelle matière sont compatibles pour apprendre autrement le français ? Ces questions seront au cœur de la partie théorique de la thèse.

### 3.2.2 Le public

Les candidats au programme se divisent en deux catégories : les grands débutants qui n'ont aucune notion en français et les arrivants des écoles pilotes (3% à 4% des candidats). Ces derniers ont naturellement des connaissances élevées par rapport aux autres qui débutent dans la langue. Contrairement aux espérances du programme lors de sa création, la majorité des élèves des écoles pilotes se dirigent vers d'autres spécialités que le français. Après huit années d'apprentissage de la langue à l'école, ils souhaitent faire « autre chose » que le français, « parce qu'il est trop difficile » ou « qu'il n'a pas d'avenir dans les Territoires », ou bien parce qu'ils se contentent de ce qu'ils ont appris à l'école. Dans certains cas, les parents jouent le rôle principal dans la prise de décision à la place de l'étudiant : il arrive qu'ils choisissent d'autres spécialités que le français pour leurs enfants.

- **Accès aux études de français**

Les étudiants sont admis en première année selon les règles appliquées aux nouveaux entrants à la faculté des lettres : en passant un test de niveau dans la langue. Mais vu que plus de 97% de candidats n'ont aucune base en français, le test de niveau prend un statut plutôt symbolique et n'a pas de valeur sélective. Les étudiants sont répartis alors en deux groupes : les débutants en français (majoritaires) et les intermédiaires (ceux qui arrivent des écoles pilotes). Le tableau suivant présente les procédures appliquées pour accéder aux études au département de français à l'université An-Najah ainsi qu'à l'université Al-Aqsa :

**Tableau 4 : Accès aux études de français dans les deux Universités palestiniennes**

Université An-Najah (Naplouse)	Université Al-Aqsa (Gaza)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas d'entretien de motivation avec les étudiants</li> <li>- Année d'initiation (ayant ou pas de connaissances en français) comptabilisée dans le cursus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entretien de motivation avec les étudiants destinés à enseigner</li> <li>- Année d'initiation : année zéro non comptabilisée dans le cursus</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de concours : test d'entrée symbolique imposé par les règlements de l'université appliqués dans toutes les filières</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les étudiants passent un concours d'entrée en première année de BA</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concours de spécialisation après la fin de la première année</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de concours de spécialisation</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années : formation linguistique</li> <li>- 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années : formation pédagogique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années : formation linguistique</li> <li>- 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années : formation pédagogique</li> </ul>

Les deux universités sont isolées l'une de l'autre, sans contact ni communication en raison de l'interdiction de circulation qui rend pratiquement impossible la mise en œuvre de toute décision centrale et laisse donc la responsabilité de décider à ceux qui l'assurent sur place. L'accès à la formation n'est pas uniformisé bien qu'il s'agisse du même programme avec les mêmes objectifs. Ceci s'explique aussi par le fait que l'université Al-Aqsa est publique, alors qu'An-Najah est moitié publique, voire privée, d'où des formalités différentes.

...

### **Conclusion et retour sur la problématique**

Cette partie a été consacrée à l'étude du contexte général dans le but d'éclairer la situation sociopolitique, linguistique et éducative actuelle du pays et arriver au contexte spécifique de notre recherche, à savoir les difficultés rencontrées par les étudiants palestiniens qui suivent la formation de professeurs de français et leurs causes.

...

## **DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL**

### **CHAPITRE 1 : APPRENTISSAGE ET DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE**

Le champ disciplinaire auquel nous nous référons est constitué d'un ensemble de disciplines contribuant aux théories d'apprentissage. Nous allons nous référer aux courants théoriques qui traitent du rapport de l'apprenant avec son environnement. Nous chercherons ensuite les facteurs déterminant des difficultés.

#### **1.1 Les grandes orientations des théories d'apprentissage**

La notion d'apprentissage, vaste et complexe, a été traitée par les théoriciens sous différents angles et située dans plusieurs champs : behavioriste, constructiviste, structurale, psychologique, cognitif ou psychocognitif. Bien que les différentes apports théoriques concernant l'apprentissage soient fécondes, l'approfondissement de ces théories ne nous paraît pas indispensable dans le cadre de notre recherche car l'étude de l'apprentissage en général ne rentre pas directement dans nos objectifs. Nous allons donc nous contenter d'aborder quelques orientations théoriques liées à notre étude en nous intéressant en particulier à la théorie de Tolman, la Gestalt théorie, la théorie psychocognitive, ainsi qu'à l'approche interactionniste de l'apprentissage. Les théories behavioriste et constructiviste nous apportent également des données en rapport avec notre étude, c'est pourquoi nous allons les évoquer aussi.

L'approche behavioriste<sup>32</sup> se concentre sur l'étude du comportement observable et du rôle de l'environnement en tant que déterminant de ce comportement ; elle s'intéresse aux interactions de l'individu avec le milieu. C'est une approche psychologique expérimentale qui étudie le comportement de l'individu et qui a recours à l'observation et à l'expérimentation à l'exclusion de toute autre méthode (Légendre, 1993 ; Gaonac'h, 1991). Pour Skinner, invoquer d'hypothétiques processus mentaux ne peut constituer une explication satisfaisante des comportements humains. Il introduit la notion de « contingences de renforcement » qui correspondent à l'interdépendance entre une stimulation, un comportement de l'organisme et un événement extérieur à l'organisme. La conception behavioriste de l'apprentissage porte sur l'exercice et la répétition, supposée effectuer la même action. Le comportement du sujet reste, dans cette perspective, figé. La

---

<sup>32</sup> Elle est représentée par Watson (1878-1958), Thorndike (1874-1947) et Skinner (1904-1990).

récompense ou la punition constitue le renforcement qui détermine l'accroissement de la fréquence d'occurrence d'un comportement adapté et c'est le hasard qui détermine cette réponse.

...

La notion d'automatisme empruntée au béhaviorisme nous intéresse dans la mesure où elle peut expliquer la fonction prohibante des exercices de répétition, pratique courante dans le contexte qui est le nôtre pour mémoriser et apprendre. Le comportement de l'apprenant est conditionné par ce type d'exercice et de ce fait, l'apprentissage devient une activité externe à l'apprenant. La récompense et la punition sont les motifs pour apprendre : soit pour obtenir un diplôme, soit de peur de l'échec.

Dans une perspective constructiviste, nous empruntons la notion de la construction de la connaissance qui suppose que l'apprentissage est une activité interne chez le sujet ; il est acteur dans la construction de ses connaissances selon ses représentations et ses apprentissages antérieurs. L'apprenant est responsable de son apprentissage car celui-ci doit être une activité volontaire conditionnée par l'environnement et l'expérience vécue de l'apprenant.

### **1.1.1 La théorie cognitive de Tolman**

...

### **1.1.2 La Gestalt-théorie**

La Gestalt théorie<sup>33</sup> s'intéresse à la perception et à la résolution de problèmes. Cette théorie ne traite pas le fonctionnement ou les acquisitions linguistiques, mais souligne les caractéristiques du matériel verbal sur le traitement littéral de celui-ci. Pour la Gestalt théorie, s'adapter à une situation nouvelle passe par l'élaboration d'hypothèses lors de certaines phases de l'apprentissage, des hypothèses qui constituent le fruit de facteurs internes, de représentations liées à des modèles sociaux. Autrement dit, les représentations du but à atteindre, des représentations des moyens, des phases intermédiaires par rapport à l'objectif, interviennent dans l'acquisition. C'est un lien entre le concept de Tolman et la Gestalt théorie concernant l'acquisition.

---

<sup>33</sup> Elle est représentée par Wertheimer (1880-1943), Koffka (1886-1941) et Köhler (1887-1967).

...

Les représentations des objectifs à atteindre déterminent l'élaboration d'hypothèses pendant le processus d'apprentissage dans un environnement nouveau. Dans ce sens, apprendre signifie organiser davantage les matériaux qui font l'objet de l'apprentissage, apporter des modifications dans la structure perceptive des signaux pertinents. Ainsi, un lien est établi entre « activité perceptive » et « activité cognitive ». Apprendre une langue nécessite de sélectionner les éléments pertinents (au plan phonologique, morphémique, syntaxique) et de repérer sa structure à travers des variants et des invariants relatifs à ces éléments. La richesse de l'environnement renforce l'activité perceptive de l'apprenant laquelle à son tour favorise l'activité cognitive pendant l'apprentissage.

### **1.1.3 Psychologie cognitive et apprentissage**

La psychologie cognitive étudie les processus cognitifs chez l'homme, l'intelligence et la résolution de problème et dont les développements ont beaucoup influencé les recherches en intelligence artificielle. Elle s'intéresse aux relations de l'individu avec le monde extérieur : perception, représentations imagée et perceptuelle, compréhension et production du langage, apprentissage, raisonnement (Légendre, 1993). Ce champ traite des phénomènes qui prennent place entre la stimulation du sujet par l'environnement et la réponse observable de l'organisme.

...

Les connaissances préalables sont donc déterminantes pour l'apprentissage et peuvent être indépendantes de la situation d'apprentissage. Selon cette théorie, il n'y a pas de fonction autonome d'apprentissage ou de mémorisation, mais les acquisitions constituent une des conséquences de l'activité mentale : le produit de celle-ci est la perception d'objets, la compréhension ou la production d'énoncés verbaux. Ce qui est 'stocké' par le sujet, ce n'est pas ce produit mais l'activité mentale qui en est l'origine : traitement perceptif, opérations psycholinguistiques. Ce qui intéresse notre recherche est cette connaissance préalable et le vécu du sujet ainsi que leurs effets sur la perception et l'apprentissage.

Nous nous sommes attachée aux activités cognitives et perceptives de l'apprenant dans le processus de l'apprentissage, qui, influencées par l'environnement, déterminent son comportement pour apprendre. L'apprentissage est donc un processus interne dans la mesure où l'apprenant doit avoir l'intention d'apprendre, se fixer des objectifs et éprouver

un besoin et une motivation. La performance de l'apprenant ou son activité cognitive sont bien déterminées par ses relations sociales, ses représentations de l'apprentissage et son environnement.

## **1.2 L'approche interactionniste de l'acquisition**

...

### **1.2.1 Le contexte de l'apprentissage dans une perspective écologique**

...

### **1.2.2 Anthropologie des savoirs scolaires**

...

## **1.3 Notions clés dans l'apprentissage d'une langue étrangère**

### **1.3.1 Apprentissage vs acquisition et appropriation**

Cuq définit la notion d'apprentissage d'une langue étrangère comme « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation. [...] Un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère» (2003 : 22). L'objectif est d'acquérir des savoirs et des savoir-faire dans la langue étrangère, conditionné par un engagement de la part de l'apprenant. Cet auteur classe les décisions d'acquérir des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère en cinq catégories : se donner des objectifs d'apprentissage ; choisir des supports et des activités ; déterminer des modalités de réalisation de ces activités ; gérer la succession à court et à long terme et évaluer.

Légendre complète cette définition en situant l'acte d'apprendre dans un environnement avec lequel l'apprenant interagit pour construire ses connaissances et développe des attitudes liées à la structure cognitive de l'apprenant : « Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet [...]. Acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne » (1993 : 67). Cette définition renvoie aux travaux de Piaget et à la construction de connaissances, à l'approche interactionniste ainsi qu'à la Gestalt théorie qui met l'accent sur l'activité de perception. Il s'agit donc d'attitude, de volonté, de perception, d'acquisition de savoir et d'une intégration de ceux-ci dans un système déjà construit chez

l'apprenant. Pour ce faire, il faut avoir des objectifs prédéfinis pour l'apprentissage : « [un] produit par lequel un sujet progresse en fonction d'objectifs déterminés, à travers un cours ou un programme, avec l'aide d'autres sujets et de procédés ou d'instruments qui sont à sa disposition, dans un environnement donné » (*Ibid.*). Ce produit peut se traduire chez le sujet par l'acquisition de savoir, le développement d'habiletés ou d'un savoir-faire, l'adoption de nouvelles attitudes, de nouvelles valeurs, de nouvelles orientations cognitives, de nouveaux intérêts ou d'un savoir-être.

...

Quant à l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est un acte intentionnel, explicite et conscient. Le critère de volonté, de conscience et d'observabilité distingue l'acte d'apprentissage de celui d'acquisition. Plantevin-Yanni précise que « l'apprentissage n'est pas l'acquisition d'un savoir quelconque [c'est] l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête [...]. La capacité à reproduire se transforme en aptitude à adapter (les conduites acquises) à des cas nouveaux, à les modifier en fonction des situations insolites (2001 : 64). Acquérir ne sous-entend pas apprendre. Apprendre c'est « pouvoir produire des réponses utiles pour soi ou pour les autres » (*Ibidem.*). Il s'agit d'une capacité de transfert de connaissances, c'est-à-dire une mise en relation de connaissances nouvelles avec les plus anciennes, une capacité de reproduction et d'adaptation.

Pain (1980) aborde les conditions d'apprentissage et les classes en deux catégories : conditions externes (liées au domaine des stimuli) et conditions internes (liées à la position de l'individu). La condition cognitive de l'apprentissage, une condition interne selon ce classement, est celle qui nous intéresse. C'est la présence de structures capables d'organiser la stimulation éducative. Les thèmes de l'enseignement supposent une coordination de schèmes dans un domaine particulier réalisée avec un instrument cognitif aussi particulier que les régulations, les décentrations intuitives, les opérations logiques concrètes ou formelles, selon l'ordre d'équilibration croissante. L'apprentissage détermine un changement et une acquisition de nouvelles connaissances capables de répondre aux situations de la vie courante de façon plus équilibrée. C'est un processus dialectique qui ne commence jamais à zéro et qui se traduit toujours par une croissance de la possibilité d'apprendre. Plus la nécessité pour le sujet d'apprendre est grande plus l'apprentissage sera rapide car le vécu d'un déséquilibre fait surgir les recours pour le compenser.

Quand on parle d'apprentissage, on est contraint d'évoquer l'angoisse, ce sentiment né d'une confrontation de l'apprenant à une situation nouvelle.

...

### **1.3.2 Difficultés d'apprentissage vs échec**

Pour mieux comprendre la notion de difficultés d'apprentissage, il nous semble indispensable de la superposer à celle d'échec, car les deux sont étroitement liées et difficilement dissociables l'une de l'autre. L'échec, bien qu'il ne soit pas un concept central dans notre étude, est pertinent dans la mesure où non seulement il nous aide à mieux comprendre la notion de difficultés d'apprentissage mais aussi constitue une préoccupation majeure chez notre public : la peur de l'échec peut être à l'origine des difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage.

Dans la littérature pédagogique, on parle plus d'échec scolaire que de difficultés d'apprentissage. Un apprenant en échec est forcément un apprenant qui souffre de difficultés d'apprentissage tandis qu'avoir des difficultés dans son parcours d'apprentissage n'aboutit pas nécessairement à un échec. La notion de difficultés d'apprentissage couvre une dimension beaucoup moins conclusive, sanctionnante et clôturante que celle d'échec scolaire qui stigmatise l'apprenant et l'enferme dans un état définitif. Elle correspond plus au postulat d'éducabilité cognitive, base de toute action éducative (Talbot, 2005). C'est une notion ancienne dans les préoccupations des acteurs de l'institution scolaire mais sujet d'actualité qui fait l'objet de la psychopédagogie. Au cours de l'histoire de l'éducation, elle a été abordée essentiellement sous trois angles différents : l'élève, le contexte familial et l'école.

...

Meirieu s'intéresse à l'apprenant qui n'est pas en situation de difficulté et lequel est capable de restituer la leçon et de la contextualiser comme une deuxième approche pour mieux déceler les manifestations de difficultés. Il s'agit d'une capacité d'application, de reproduction et d'adaptation qui renvoie au transfert de connaissance. La capacité de transfert de connaissance d'un contexte à un autre nécessite de la part de l'étudiant une capacité de mettre en relation chaque connaissance nouvelle avec les connaissances plus

anciennes. Un apprenant incapable de remanier sa pensée pour intégrer les nouvelles connaissances et retrouver un équilibre est, de ce point de vue, un apprenant en difficulté.

## **1.4 Les champs des difficultés d'apprentissage**

### **1.4.1 Les difficultés d'apprentissage dans une perspective sociologique**

Au début des années 60 est apparue en France la notion de la centration sur l'apprenant. L'interprétation de la difficulté scolaire consistait alors à privilégier des théories d'attribution externe au système scolaire, qui renvoyaient bien souvent à des représentations de l'ordre du manque, du déficit du côté de l'élève. Son échec était attribué à un défaut de type moral, pour des raisons de paresse ou désintérêt pour le monde scolaire.

Dans les années 1970, on commence à s'intéresser de plus en plus au milieu familial pour comprendre les difficultés scolaires. La sociologie de l'éducation s'attache à montrer les effets du contexte familial et socioculturel sur les performances cognitives des élèves : les élèves sont soumis à des apprentissages implicites et différents selon les milieux familiaux. L'origine sociale, culturelle et le contexte économique étaient considérés comme facteurs importants dans la performance scolaire. Mais ils ne suffisaient pas à déterminer les causes des difficultés d'apprentissage et à rendre compte de l'ensemble des performances scolaires. A partir des années 1990, la notion du rapport au savoir (développée par Charlot, Bautier et Rochex 1992), dans une approche sociologique, cherche à situer les causes des difficultés d'apprentissage non seulement dans les caractéristiques sociales des apprenants mais aussi dans le rôle de l'institution scolaire et surtout dans le sens que donnent les élèves à l'acte d'apprendre.

...

### **1.4.2 Le contexte scolaire et le rôle de l'enseignant**

Les attitudes de l'apprenant peuvent indiquer un écart entre la performance effective des apprenants et les attentes de l'enseignant et mettre ainsi en question la capacité de l'enseignant à 'bien' enseigner. Il peut s'agir de signes 'parasites' associés à l'apprentissage mais pas liés comme le refus de répondre ou des comportements, ou de signes qui interviennent au niveau de l'utilisation des connaissances et au moment de leur acquisition.

...

Dans une telle perspective, l'enseignant est un élément majeur dans l'apprentissage institutionnel. En s'inspirant de la psychologie sociale nord américaine impulsée par Kurt Lewin (1959), les recherches se sont intéressées, à partir des années 1970, au rôle de l'enseignant, à ses stratégies et techniques pédagogiques et ses capacités de « faire face à l'échec des apprenants, de mettre en place des processus adaptés de sélection, de formation initiale et continue des maîtres. Le concept de l'efficacité en enseignement était né » (Talbot, 2005 : 10). Les critères d'un bon enseignant qui se basent sur une bonne gestion de la situation pédagogique, seraient-ils les mêmes que ceux perçus par les apprenants eux-mêmes ? Cette question fera, entre autres, l'objet de la partie méthodologique de notre travail.

Les méthodes pédagogiques ont évolué pour se détacher de ce qu'on appelait la méthode 'traditionnelle', centrée sur le cours magistral et la mémorisation. Ces méthodes n'accordent pas beaucoup de place à l'activité de l'apprenant et aux relations maître-élève. Les difficultés manifestées dans le contexte scolaire peuvent rendre l'apprenant plus au moins dépendant de l'enseignant durant le processus d'apprentissage, dépendance susceptible d'accentuer les difficultés car l'apprenant se trouve impuissant face à la résolution de ses propres problèmes. Garantir une certaine sécurité de pensée pour l'apprenant c'est pouvoir lui garantir un espace et un temps pour prendre conscience de sa propre pensée. Demander à l'élève comment il voit les choses, comment il comprend le sens d'une phrase, comment il résoudre un problème, crée cet espace de pensée et l'aide à acquérir une confiance favorable à sa gestion de l'apprentissage. Les nouvelles approches méthodologiques (telles que la pédagogie de projet, l'approche communicative) étaient censées stimuler et développer cette autonomie. Pourtant, il est difficile de concevoir une méthodologie qui correspondrait à l'ensemble des élèves vu que les difficultés ne relèvent pas exclusivement de la méthode d'enseignement mais plutôt de la pluridimensionnalité de l'apprenant et de la diversité des contextes institutionnels.

### 1.4.3 Sortir de l'observable : Concilier psychologie et pédagogie

...

#### **Conclusion**

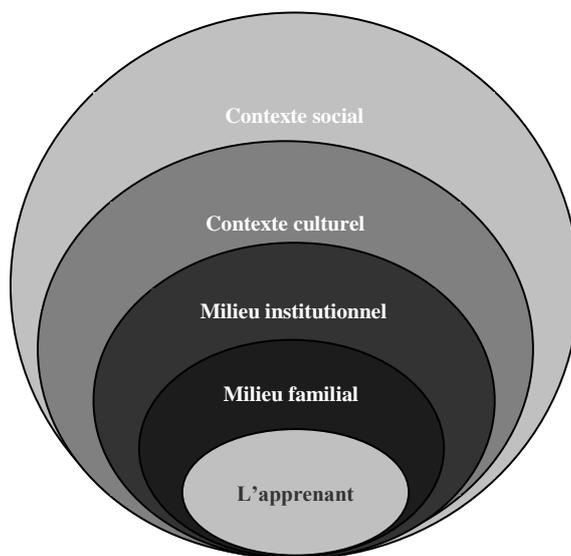
Dans ce chapitre, nous avons ciblé les orientations théoriques et les notions clés liées à notre problématique qui ont orienté l'étude vers l'approche interactionniste selon laquelle l'interaction joue un rôle constitutif pour l'acquisition d'une langue étrangère. Nous avons alors établi le lien avec le contexte d'apprentissage dans une perspective écologique qui accorde une importance significative à la classe en tant qu'espace communicationnel réglementé par un contrat didactique. L'interrogation s'est portée ensuite sur l'effet du contexte sur la pluridimensionnalité de l'apprenant en tant qu'être psychosocial et épistémique et sur la manière dont la classe pourrait être considérée comme un deuxième milieu familial avec de nouvelles relations affectives entretenues avec l'enseignant, sujet traité par l'anthropologie scolaire. Nous concluons que le contexte est un facteur externe qui influe directement sur l'apprentissage et susceptible d'engendrer des difficultés.

Notre étude s'est étendue par la suite à trois champs disciplinaires dans lesquels nous avons défini les facteurs déterminant des difficultés : le champ social dont les facteurs 'contexte' et 'milieu familial' ; le champ pédagogique (scolaire) dont les facteurs 'motivation' et 'attitudes' ; et le champ psychopédagogique dont les facteurs 'pensée', 'équilibre psychique' et 'expérience vécue'.

## CHAPITRE 2 : CULTURE EDUCATIVE ET REPRESENTATIONS DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES

Dans ce chapitre, nous allons tenter d'établir des liens conceptuels entre la culture éducative, la transmission du savoir et l'apprentissage d'une langue étrangère et nous intéresser aux influences des représentations. La figure ci-dessous doit permettre de comprendre le rapport entre la culture éducative, les représentations et les difficultés d'apprentissage et de situer l'apprenant par rapport à celles-ci :

**Figure 5: L'apprenant et son rapport avec l'environnement**



Cette figure situe l'apprenant dans son environnement. Elle représente l'importance du milieu social et culturel dans lequel l'individu grandit avec ses normes, ses références, ses valeurs et ses croyances. Le cercle le plus grand représente le contexte social qui comprend le contexte géopolitique, économique, éducatif, linguistique. Le deuxième cercle représente la culture et les représentations dont le milieu familial et institutionnel. L'apprenant est représenté par le cercle le plus petit. Ses pratiques et ses représentations sont issues de ce contexte général. Il fait partie du milieu éducatif familial et institutionnel, qui est à son tour un constituant de son environnement : « Le milieu social et culturel détermine les croyances et les attitudes de l'individu envers le groupe ethnique de la langue cible »<sup>34</sup> (Ellis, 1995 : 236) et contribue donc à son désir ou non d'apprendre la langue.

<sup>34</sup> Notre traduction du texte original : « *The social and cultural milieu in which learners grow up determines their beliefs about language and culture* ».

## **2.1 Culture éducative et apprentissage**

La notion de culture est une notion vaste et complexe. Il est difficile de trouver une définition exacte pour ce terme. Lorsqu'on parle de culture, c'est pour désigner « un ensemble des traits distinctifs d'une personne en regard de tous les aspects de son développement : intellectuel, cognitif, affectif, sensorimoteur, perceptuel, moral, spirituel, social, artistique, esthétique, etc. » (Légendre, 1988 : 133). D'un point de vue social, la culture est un « ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque donnée » (*Ibidem.*). C'est cette définition que nous adopterons car elle correspond à notre conception de la culture éducative qui est issue d'une culture sociale. Soulignons particulièrement la « manière de penser », de « sentir » et de « réagir ». Nous n'irons pas plus loin dans l'approfondissement de cette notion, car notre intérêt porte prioritairement sur le côté éducatif de la culture, les façons d'enseigner, d'apprendre et de réagir vis-à-vis d'une langue étrangère déterminée par la culture du pays d'origine ainsi que par ses représentations.

...

### **2.1.1 Culture éducative et milieux familial et institutionnel**

Tout apprenant a tout d'abord été socialisé dans un milieu familial, lequel lui a transmis des valeurs, des normes, des règles spécifiques à la société dans laquelle il se prend place. Ces éléments façonnent en partie les représentations de l'individu et la façon dont il va se situer par rapport à l'apprentissage dans le milieu institutionnel. Ainsi, un enfant élevé d'une manière à prendre l'initiative, doté d'une certaine liberté de pensée, va transférer ces capacités en contexte d'apprentissage. Dans une société arabophone, la culture éducative demande aux enfants de se soumettre à l'autorité parentale et même lorsqu'ils ont déjà pris de l'indépendance, les enfants dépendent encore largement de l'autorité parentale.

...

La question du rapport à l'hierarchie et à l'autorité est intimement liée à ces réflexions sur la socialisation en milieu familial et institutionnel. Le Bouëdec (2002) traite la notion de

l'autorité d'un point de vue anthropologique et psychosociologique en l'abordant sous trois angles différents.

...

Un autre aspect non négligeable est la culture de la note qui règne dans les institutions scolaires arabophones. La note occupe une place très importante car le niveau de l'apprenant est jugé en fonction de sa moyenne. Convaincre un étudiant que ce qui compte est d'arriver à communiquer même si on n'a pas une bonne note relève de l'impossible. Le système de notation dans les nouvelles approches pédagogiques (critères, paramètres) ne correspond guère à celui du système palestinien. Comme la notation est essentielle pour obtenir un diplôme dans les institutions palestiniennes, passeport pour le travail, elle est le principal critère d'évaluation des compétences de l'apprenant. Avoir une bonne note sous-entend obligatoirement avoir un bon niveau dans la langue même si ce n'est pas le cas. Une bonne note pour un Palestinien est égale à 19/20 voire 20/20. Cette note se révèle difficile à obtenir dans une institution française, car 14/20 peut être considérée comme une bonne note pour un étudiant français, mais mauvaise pour un étudiant palestinien.

### **2.1.2 L'écart culturel – un obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère**

...

- **Modes de transmission du savoir**

L'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite donc pas à l'apprentissage linguistique mais comprend également la culture de cette langue. Dabène (1990) affirme qu'apprendre une langue étrangère est un phénomène « d'acculturation », où ce qui est déterminant sont les modes de passage d'une culture à une autre autant que les cultures elles-mêmes. Les écarts entre les cultures éducatives se manifestent dans les modes de transmission du savoir en classe de langue et les relations pédagogiques :

Chaque culture possède ses propres modes de transmission du savoir langagier, lesquelles déterminent les comportements des sujets confrontés à un nouvel apprentissage. [...] Chaque langue enseignée a ainsi développé peu à peu sa propre tradition pédagogique qui se caractérise par un certain nombre d'options fondamentales quant au rôle du métalangage, mais aussi à l'importance dévolue à la mémorisation, au rôle de l'écrit ( 1990 : 17, 19).

...

- **Approche communicative et monolinguisme**

Compte tenu des comportements d'apprentissage culturellement spécifiques que nous venons d'évoquer, force est de constater que l'application des approches communicatives en contexte exolingue est souvent voué à l'échec et ne conduit pas au but recherché :

Les approches dites 'communicatives' - même si [l'enseignant] les adopte avec enthousiasme – ne se réduisent souvent, dans sa classe, à un répertoire d'énoncés proposés purement et simplement à la mémorisation des apprenants surtout lorsque l'enseignement se déroule dans un milieu exolingue et qui n'offre donc pas à l'apprenant la possibilité d'élargir son répertoire verbal (Dabène, 1990 : 13).

Ainsi, le postulat du monolinguisme, à savoir l'apprentissage de la langue étrangère sans le recours à la langue maternelle, peut s'ériger en obstacle. Aussi, nous rejoignons Castellotti pour qui la présence de la langue maternelle en classe de langue peut permettre d'éviter les blocages. Il s'agit de « 'se débarrasser' de l'idée, profondément ancrée dans un pays comme la France marquée par une idéologie fortement monolingue, qu'on apprend une langue de manière exclusive, selon un processus autonome, dans toutes ses dimensions à la fois et en excluant les autres pratiques langagières des sujets apprenants » (Castellotti, 2001 : 18-19). Dans une telle conception, les relations entre la langue étrangère et la langue première sont appréhendées au moyen de la notion d'interférence utilisée pour désigner les influences essentiellement négatives que la L1 exerce sur la L2 : la L1, considérée comme un élément perturbateur, devient au mieux un filtre, au pire un obstacle à l'appropriation d'une seconde langue. Un apprenant peut facilement faire appel à sa langue maternelle, voire à la langue seconde qu'il a apprise auparavant pour apprendre une troisième langue étrangère. Quant à l'enseignant, partageant la même langue et culture que son public, nous estimons qu'il lui sera également difficile de ne pas recourir à la langue maternelle.

- **Transfert entre les langues**

Apprendre une langue étrangère c'est devenir un sujet plurilingue capable de puiser dans les ressources multiples de son répertoire langagier les moyens de s'exprimer, de communiquer, de s'identifier et de comprendre l'autre dans des situations diversifiées (Cf. Castellotti, 2001).

L'anglais est la première langue étrangère apprise par notre public. On peut légitimement supposer que les apprenants se servent de stratégies de transfert avec la langue maternelle arabe (L1) et / ou avec l'anglais, la langue seconde (L2) pour apprendre la troisième langue, le français (L3). Il est donc important de prendre en considération la transférabilité, appelée également 'psychotypologie' d'après Kellerman (1979) qui désigne ainsi la perception par l'apprenant de la distance linguistique.

...

- **Les relations entre apprenants et enseignants**

La culture éducative influence non seulement l'attitude des sujets face à l'apprentissage mais règle aussi les normes relationnelles entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir en classe. Nous avons étudié les relations pédagogiques dans une perspective anthropologique scolaire qui donne à l'étudiant un statut social plus vaste que celui qui lui était dévolu auparavant. Cette perspective privilégie la qualité de la relation entre l'enseignant et l'apprenant dans le but de favoriser une grande ouverture de l'école sur la vie. « Il s'agit de passer d'une relation de type vertical trop anonyme à une coopération plus personnalisée et souple, qui prend en compte le cas de chacun et est donc plus soucieuse d'assurer les transitionnalités nécessaires » (Lévine et Develay, 2003 : 56). Les stratégies pédagogiques qui favorisent l'autonomie dans l'apprentissage sont souvent vouées à l'échec dans l'Orient, où les rôles respectifs sont répartis non pas une relation de coopération mais selon un ordre hiérarchique qui implique que l'enseignant soit le guide assigné par la communauté, qu'il soit la source du savoir. L'apprenant en revanche est le consommateur passif de ce savoir et ne doit pas prendre l'initiative. Ce type de relation est caractéristique de la pédagogie traditionnelle :

La pédagogie traditionnelle est centrée sur le maître, détenteur du savoir, qu'elle est marquée par une relation éducative impersonnelle, par sa rupture avec la vie, par son modèle normatif et par ses caractéristiques bureaucratiques et charismatiques (Zouari, 2002 : 196).

Dans la classe, cet ordre hiérarchique se traduit, par exemple, par une régulation normative très stricte de la prise de parole : un étudiant palestinien ne doit pas prendre la parole sans être désigné par l'enseignant. Ce comportement fait partie des habitudes culturelles

acquises dans le milieu familial et traduit le respect que l'enfant doit à ses parents et, par la suite, à son enseignant.

...

## **2.2 Les représentations sociales de l'apprentissage d'une langue étrangère**

La culture a une influence directe sur la construction des représentations d'un groupe social qui déterminent la façon de voir les choses, de se situer par rapport à autrui et de se comporter. Faisant partie de l'héritage culturel et social, les représentations se transmettent d'une génération à une autre, d'un groupe à un autre et se caractérisent notamment par le fait qu'elles sont relativement stables.

Le concept de représentations sociales a été introduit par Durkheim (1895) et élaboré puis introduit dans le champ de la psychologie sociale par Moscovici (1961). Ce dernier distingue entre les représentations sociales (ou collectives) qui concernent la société en général et celles individuelles. Les représentations sociales, conservent des liens entre les membres du groupe, les orientent à penser et à agir de manière uniforme et perdurent à travers les générations. C'est leur caractère 'fixe' et 'dominant' qui intéresse notre recherche. L'individu subit la contrainte des représentations dominantes dans la société. C'est dans leur cadre qu'il pense ou exprime ses sentiments et « les représentations collectives traduisent la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent » (Jodelet 1989 : 51). On conçoit que la représentation remplit certaines fonctions dans le maintien de l'identité sociale et de l'équilibre sociocognitif qui s'y trouve lié.

...

Lorsque les représentations réduisent, généralisent ou déforment la réalité par le biais d'un seul ou de quelques-uns de ses aspects, on parle alors de stéréotype. Ce sont des croyances partagées qui concernent généralement des aspects personnels, la physionomie ou des traits de la personnalité, des comportements d'un groupe de personnes. Guimelli rattache les stéréotypes aux groupes humains ou ethniques et les appelle des 'théories naïves'. Les stéréotypes constituent des connaissances sociales relativement consensuelles et stables et peuvent influencer les relations entre les individus et les groupes. Le stéréotype est alors à considérer comme « discriminatoire parce que son caractère général lui donne les

propriétés d'un modèle déclencheur de comportement et d'attitudes » (Légendre, 2005 : 126).

...

### **2.2.1 Les représentations sociales dans le champ éducatif**

La prise en compte des représentations est utile dans la mesure où cela permet d'orienter l'attention sur le rôle des ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif et offre ainsi une voie nouvelle à l'explication de mécanismes par lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur lui :

L'étude des représentations sociales ne présente pas qu'un intérêt en soi. Elle est utile aussi à la compréhension de ce qui se passe en classe au cours de l'interaction éducative proprement dite, tant du point de vue des objets de savoirs enseignés que des mécanismes psychosociaux parfois très fins à l'œuvre dans les apprentissages (Gilly, 1989 :383).

L'étudiant rattache des significations aux situations scolaires et activités non seulement en fonction de ce qu'il a vécu auparavant, mais aussi en fonction des représentations sociales qui circulent dans son groupe à propos de l'école, des pratiques pédagogiques et des apprentissages. Son interprétation des différents niveaux des apprentissages est par conséquent tributaire des systèmes plus généraux de représentations de l'école et de ses finalités qui caractérisent les différents milieux sociaux et familiaux :

L'élève aborde la plupart de ces objets d'enseignement [son rôle, ses attentes à leur égard, du sens de ses interventions] avec un ensemble de représentations 'initiales' ou 'naïves' enracinées elles-mêmes dans des croyances, usages et pratiques de leurs milieux de vie ce qui nous renvoie à nouveau à la question des représentations sociales (*Ibid.*: 381).

...

## **2.2.2 Représentations sociales des langues**

...

## **2.2.3 Les représentations du français dans le contexte palestinien**

...

### **Conclusion**

Nous avons essayé de montrer l'importance de la culture éducative et des représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les représentations ne sont pas neutres mais toujours liées à des jugements de valeur. Un apprenant avec des représentations issues d'une culture éducative traditionnelle se trouve en situation de conflit face aux pratiques didactiques d'une culture éducative occidentale différente de la sienne. L'apprentissage devient un processus d'autorégulation qui consiste en « un combat avec un certain conflit entre les modèles actuels développés par l'individu par rapport à la réalité et qui représente une tentative humaine de construction de sens et les outils et les symboles développés culturellement » (Fosnot C.T., 1996, in : Légendre, 2005 : 290).

...

## **CHAPITRE 3 : CONSCIENCE DE SOI, AFFECTIVITE ET PRATIQUES**

Nous avons étudié jusqu'à présent trois facteurs qui peuvent être à l'origine des difficultés d'apprentissage, à savoir le contexte éducatif et politique, la culture éducative et les représentations de l'apprenant. Se limiter à ces facteurs ne suffira pas, à notre sens, pour garantir une meilleure compréhension du sujet. Bautier abonde dans le même sens lorsqu'elle affirme :

Alors même que la référence à l'origine sociale et culturelle des élèves est largement utilisée pour expliquer leurs difficultés, celles-ci ne sont pas travaillées dans leurs spécificités pour comprendre de quelle façon - dans les différents domaines cognitifs, langagiers, linguistiques, comportementaux - ces écarts par rapport aux attentes jouent un rôle dans les rejets et les malentendus réciproques (2005 : 147).

Le côté psychologique de l'apprenant, ses relations et ses pratiques feront l'objet de ce chapitre.

### **3.1 Réflexivité et conscience de soi**

Pour repérer les attitudes, les pensées ainsi que les émotions, on a besoin de faire appel à la verbalisation des actes. L'introspection et la réflexivité aident à mieux comprendre le comportement de l'individu en le situant dans son milieu social. La réflexivité est un outil d'apprentissage et de construction cognitive sur le plan synchronique, ainsi que de contribution à la cohésion de la personne dans son aspect diachronique (Goï, 2009).

...

La réflexivité et la conscience explicite de soi qu'elle vise s'oppose donc à la conscience pratique laquelle recouvre

tout ce que les agents savent faire dans la vie sociale sans pour autant pouvoir l'exprimer directement de façon discursive ; elle manifeste la routinisation de la vie sociale et l'énorme réservoir de savoir commun, de compétences diverses qui est mis en jeu dans les interactions humaines sans être directement accessible à la réflexion et au discours. On peut réfléchir sur un objet donné, accomplir une action

réfléchi sans du tout s’embarrasser d’une conscience - d’une représentation - de soi ! [...] les connaissances tacites ne sont pas rapportées à soi, une large part des actions humaines ne sont pas habitées par la conscience d’un ‘je’ - par la réflexivité (Eraly, 1994 :137-138).

...

### **3.1.1 Réflexivité et activité discursive**

...

### **3.1.2 Le rôle d’autrui dans l’activité réflexive**

...

### **3.1.3 Parler de soi mais aussi à soi**

...

### **3.1.4 Conscience de soi et catégorisation**

...

Dans une étude effectuée auprès d’une population de jeunes migrants, Gajo et Mondada (2000) explicitent comment les locuteurs se catégorisent de façon située leurs partenaires et les formes linguistiques qu’ils utilisent. C’est en fonction des catégorisations que les acteurs sociaux sont classés, évalués, sanctionnés, acceptés, exclus ou marginalisés. Le locuteur identifie et catégorise ses interlocuteurs de façon multiple et ajuste sa conduite par rapport aux catégories. Nous constatons que le processus de catégorisation est étroitement lié à l’identification de soi et d’autrui<sup>35</sup>.

Notre intérêt porte particulièrement sur la manière dont les étudiants tendent à se catégoriser, comment ils se voient catégorisés par autrui et catégorisent leurs pairs et les enseignants dans leur discours sur l’apprentissage du français. Ce processus pourrait nous révéler leurs images de soi et de l’autre ainsi que leurs attitudes.

---

<sup>35</sup> Nous allons adopter le terme ‘catégorisation’ au cours de notre analyse car le terme ‘identité’ fait référence à une notion vaste et complexe qui ne s’inscrit pas directement dans nos objectifs de recherche.

Dans une perspective psychologique et cognitive, Niedenthal, Dalle et Rohmann (1997) soulignent une limite importante des travaux conduits jusque là sur la catégorisation en constatant que le rapport avec l'émotion est très peu présent. L'émotion joue un rôle primordial dans la façon dont nous nous catégorisons ou catégorisons autrui. Ceci nous mène à orienter notre recherche vers la notion de l'émotion par rapport à la cognition.

### **3.2 Affectivité, émotions et motivation dans l'apprentissage**

Sur le plan théorique, le concept de l'émotion désigne des états émotionnels subjectifs. Les humeurs et les attitudes émotionnelles sont la caractéristique d'une personne vivant un changement qui affecte ses besoins, ses objectifs ou ses préoccupations (Gläser-Zikuda, Mayring, 2004). Les émotions se manifestent dans des champs différents, tels que l'expérience subjective et affective, les stimulations positives et négatives, l'évaluation cognitive, l'évaluation de la situation et les aptitudes personnelles, les changements physiologiques et les expressions du comportement comme les mimiques et les gestes.

...

#### **3.2.1 Emotions et cognition**

...

#### **3.2.2 L'insécurité linguistique**

Les émotions négatives qu'éprouve l'apprenant dans l'apprentissage sont non seulement une conséquence d'une expérience vécue, des stimulations immédiates ou des désirs inconscients, mais elles peuvent être aussi une manifestation d'insécurité linguistique. La notion d'insécurité linguistique apparaît pour la première fois en 1966 dans les travaux de Labov (1976) sur la stratification sociale des variables linguistiques et les locuteurs de la petite bourgeoisie qui veulent s'approcher des groupes dominants. L'écart entre la performance et l'auto-évaluation du sujet révèle une insécurité linguistique (Francard 1997). L'écart entre oral formel / informel, entre performance et conscience de la norme d'une part, auto-évaluation d'autre part, aboutissent à l'élaboration d'indices d'insécurité linguistique (Gueunier, 1993). La dissociation entre des pratiques et des attitudes risque d'entraîner une confusion entre l'intensité du sentiment d'insécurité linguistique et la capacité des locuteurs à verbaliser cette même insécurité.

L'insécurité linguistique se matérialise dans l'hypercorrection, une activité consciente et l'hypersensibilité à des traits linguistiques ; la forme ultime de l'insécurité linguistique est celle qui contraint le locuteur au silence (Francard, 1997). Un sentiment d'insécurité linguistique se manifeste également sous forme de sentiments d'infériorité et de dépréciation par rapport à l'autre (De Robillard 2002) ou bien en attitude lorsque l'étudiant commence à projeter son découragement sur l'autre (Gueunier 1993), ou lorsqu'il commence à s'auto-censurer lors de son discours (Perrefort 1990).

Dans notre contexte d'étude, les exigences administratives d'apprentissage qui reposent sur la quantité plutôt que la qualité, par rapport à celles des nouvelles approches pédagogiques, ainsi que l'écart entre cultures éducatives pour enseigner et apprendre le français, participent à créer ce sentiment d'insécurité chez les étudiants qui aura des effets défavorables sur l'apprentissage.

La question de la motivation et des attitudes, dont le rapport est étroit avec les émotions de l'apprenant, fera l'objet des lignes suivantes.

### **3.2.3 Motivation, attitudes et difficultés d'apprentissage**

Nous avons vu précédemment que la motivation joue directement sur la performance de l'apprenant. Le champ de la motivation est l'un des plus étudiés du point de vue expérimental. Dans une perspective béhavioriste, il s'agit de considérer les caractéristiques de l'environnement qui renforcent ou punissent les comportements moteurs, verbaux et sociaux ainsi que les attentes de la personne à l'égard des conséquences de ses propres comportements. La perspective cognitive met l'accent sur l'étude des pensées et des processus mentaux qui agissent comme des antécédents au comportement, dont les buts et les schémas cognitifs. La perspective humaniste adopte une approche globale selon laquelle la motivation d'une personne doit être vue comme un tout organisé et non comme une série de composantes indépendantes ou en opposition (Tavris, Wade, 1999).

...

La deuxième perspective de Gardner et Lambert (1972) est 'instrumentale' (*instrumental motivation*) et s'appelle également 'extrinsèque' (Tavris, Wade, 1999). Elle reflète la valeur pratique et les avantages d'apprendre une nouvelle langue. Elle incite une personne à pratiquer une activité afin d'obtenir quelque chose ou d'éviter des conséquences

négligentes. Ce type est sous contrôle externe (sanction, récompense). D'autres, bien que choisis par la personne même, ne sont pas adoptés uniquement pour le plaisir lié à l'activité. La motivation scolaire est liée aux perceptions et aux croyances que l'étudiant entretient à propos de lui-même et de son environnement (Tavris et Wade, 1999). La perception permet de donner une signification à l'expérience. Elle est influencée par le besoin d'autodétermination, de sentir qu'on choisit librement ses activités et ses comportements en fonction de ses préférences et par le besoin de compétence. Ces besoins sont deux déterminants de la motivation humaine. Les conséquences positives des comportements autodéterminés se traduisent par une plus grande perception de compétence et une meilleure performance scolaire, une perception plus positive de soi, un accroissement de la créativité et plus d'intérêt et de plaisir lors des activités. La motivation est donc née non seulement du besoin mais aussi du plaisir. Dans un contexte institutionnel, il n'est pas évident d'avoir de l'autodétermination car les objectifs, les tâches ainsi que le contenu sont tous préalablement établis par l'enseignant et l'institution. Le rôle de la motivation dans ce sens est faible.

Les sources de la motivation scolaire sont de trois ordres : les systèmes de conception qui portent sur les croyances de l'élève en ce qui a trait aux buts de l'école et à sa propre conception d'intelligence (que l'intelligence peut évoluer et qu'il poursuit des buts axés sur l'apprentissage plutôt que sur la performance, il aura alors plus le goût de s'engager) ; les systèmes de perception : la perception de sa compétence, des causes de réussites et échecs l'importance d'une tâche ; et les variables intervenantes : l'âge, le sexe, les résultats scolaires antérieurs qui ont des répercussions sur la motivation mais que l'on ne peut modifier (expérience vécue).

Pain (1980) aborde la motivation en tant qu'une gratification qui n'a rien à voir avec le savoir. Elle souligne que les variables prises en considération pour étudier la motivation sont les attentes, l'intérêt, la récompense et la sanction et l'acquisition des besoins. Selon elle, l'apprenant apprend pour éviter une sanction, pour avoir l'approbation de l'enseignant et des parents : des motifs qui ne sont pas liés au savoir même.

...

Nous relevons deux éléments principaux qui déterminent l'apprentissage : la motivation envers l'apprentissage en général, ainsi que l'attitude envers le groupe ethnique et la volonté de s'identifier par rapport à ce groupe. Quant à l'intelligence et l'aptitude, il y a

une séparation distincte entre leurs rôles et les rôles des attitudes et de la motivation dans le développement de la compétence en langue étrangère. Comme nous l'avons déjà signalé, malgré son importance, nous excluons le facteur 'intelligence' de notre étude car il n'y constitue pas une notion centrale. Nous n'allons pas non plus aborder la notion de 'l'aptitude', étant liée à la compétence et à la capacité d'apprentissage, deux éléments qui ne relèvent pas directement de nos objectifs. Nous nous concentrons de ce fait sur la motivation et les attitudes car notre objectif porte principalement sur le rapport entre celles-ci en tant qu'éléments majeurs qui constituent l'apprentissage et les difficultés éventuelles que rencontrent nos étudiants.

...

Nous avons mis en évidence le rôle de la famille en tant que facteur externe influençant le processus d'apprentissage et donc lié directement aux difficultés éventuelles. L'attitude de la famille envers l'apprentissage influence la motivation de l'apprenant. S'y ajoute le facteur affectif et le rôle important qu'il joue dans les relations entre l'apprenant et l'enseignant, influençant ainsi sa motivation. Plus la relation entre l'apprenant et l'enseignant est détendue, plus l'apprenant sera motivé et éprouvera du désir d'apprendre cette langue. Toutefois, nous avons vu dans le premier chapitre que l'apprentissage, s'il porte exclusivement sur le rapport affectif entre l'apprenant et l'enseignant, risque d'être bloqué car cette relation peut créer une sorte de dépendance affective qui pourrait empêcher l'avancement de l'apprenant au cas où cette relation serait coupée. Une bonne relation établie entre l'apprenant et l'enseignant est un atout pour maintenir la motivation mais elle ne doit pas être le motif principal pour l'apprentissage. Et enfin, le désir d'apprendre une langue est aussi lié à la prise de conscience de son utilité. Ceci ne s'applique cependant pas à notre cas, car la nature de motivation chez notre public, relève plutôt d'une perspective pratique que de l'utilité de la langue étrangère ainsi que de son attitude envers le groupe ethnique. Néanmoins, cela n'empêche pas de trouver des étudiants qui s'intéressent à l'apprentissage de la langue étrangère pour le plaisir d'apprendre une nouvelle langue tout en gardant leur motif principal : le diplôme.

...

L'absence de motivation se manifeste par des sentiments négatifs qui influencent les pratiques et la réussite dans l'apprentissage. Tavis et Wade (1999) l'appellent

l'amotivation : lorsque la personne pense que ce qui lui arrive est régi par des facteurs externes et qu'elle n'a pas de contrôle interne sur ses propres activités, elle cesse alors de les pratiquer.

L'apprentissage de la langue française dans le contexte palestinien n'est pas indispensable. Ceci peut jouer défavorablement sur la stimulation de la motivation. Apprendre l'anglais, la langue seconde, ou encore l'hébreu la langue d'occupation, se révèle plus important et plus pertinent car ces deux langues sont plus 'utiles'. L'attitude politique envers l'hébreu, même si elle est négative, n'empêche pas le besoin d'apprendre cette langue : une raison qui crée la motivation chez l'apprenant pour l'apprendre. D'autres facteurs peuvent influencer la motivation dans notre contexte, à savoir les nouvelles approches pédagogiques éloignées des habitudes d'apprentissage connues par l'apprenant pour apprendre une langue étrangère, ainsi que le décalage culturel entre les deux langues et cultures. Serait-il préférable d'avoir la motivation comme point de départ ou point d'arrivée dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? La didactique présuppose une motivation qui n'est pas déjà construite. Le rapport contenu / motivation permet de concilier le pédagogique et le didactique par une triple négociation : sociale, affective et cognitive (Kalali, 2002). A notre sens, avoir un minimum de motivation comme point de départ est essentiel pour éviter au maximum les difficultés.

### **3.3 Pratiques d'apprentissage et de résolution de problème**

Après avoir étudié le côté psychologique de l'étudiant, sa conscience de soi par rapport à autrui, ses émotions négatives et sa motivation, il est important de nous pencher sur ses pratiques d'apprentissage.

...

#### **3.3.1 Pratiques ou stratégies d'apprentissage ?**

Dans le champ pédagogique, lorsqu'on aborde le sujet de l'apprenant et de l'apprentissage des langues étrangères, on fait appel notamment à la notion de 'stratégies d'apprentissage', notion assez large qui englobe les activités cognitives et métacognitives des apprenants pendant le processus d'apprentissage. Cette notion désigne à la fois des comportements et la planification de ces comportements :

[Ce sont] les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage. Donc essentiellement, les stratégies d'apprentissage sont des comportements de l'apprenant qui est en train d'apprendre et elles ont pour objet d'influencer la façon dont il va le faire (Boulet, 1996 in : Wolfs 2001 : 23).

Les stratégies d'apprentissage sont aussi un « ensemble d'opérations et de ressources planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique » (Légendre, 1993 : 1185). Le terme est réservé à des ensembles organisés d'activités ou de conduites qui sont conscientes (ou du moins accessibles à la conscience), intentionnelles, relativement planifiées et procéduralisables (c'est-à-dire pouvant être décrites sous la forme de propositions du type : « Si telle condition est remplie ... alors j'agis de telle façon ») (Romainville, 1993, in Wolfs, 2001 : 23). Les stratégies d'apprentissage sont donc des comportements cognitifs intentionnels, planifiés qui visent l'acquisition.

...

### **3.3.2 Analyse de pratiques**

Pour comprendre les pratiques qui sont des « objets sociaux abstraits et complexes » mais qui « ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles » (Beillerot, 1996), il faut les analyser. L'analyse des pratiques doit sa fondation moderne au développement des psychologies : psychologie sociale, psychologie du travail, psychanalyse ou microsociologie. Elle se situe dans le champ socioprofessionnel et le champ pédagogique, pour en citer deux. Ces deux champs traitent des pratiques afin de déterminer les difficultés rencontrées, notamment dans la formation professionnelle. Perrenoud (1996) explique que les institutions qui assurent des heures d'analyse de pratiques (notamment les IUFM) ont pour objectif de former des praticiens réflexifs préparés à affronter les réalités du métier. Il pose qu'à travers l'analyse des pratiques effectives des professeurs et leur évolution, on saura en quoi consiste la réalité du métier (le sujet de la formation) et on pourra concevoir les objectifs et les contenus pertinents de la formation professionnelle.

Cependant, en ce qui concerne notre étude, nous n'allons pas approfondir la notion dans cette perspective qui vise à former des praticiens professionnels et compétents parce que ce travail ne s'inscrit pas dans nos objectifs. Notre étude porte sur un public apprenant, ce qui fait que nous adapterons cette notion à notre contexte en l'abordant dans une perspective restreinte. L'analyse des pratiques d'apprentissage a pour objet de comprendre les difficultés rencontrées, conscientiser les apprenants de leurs difficultés pour améliorer la qualité de l'apprentissage.

...

### **3.3.3 Résolution de problème et apprentissage**

Les pratiques de résolution de problème s'inscrivent dans les objectifs de notre étude, dans le but de mieux comprendre comment l'apprenant agit, se comporte lorsqu'il a affaire à des difficultés d'apprentissage du français. Nous avons vu que lorsque l'environnement est pauvre en indices, l'apprenant tend à utiliser des techniques mécaniques immédiates loin d'être cognitives comme 'bouée de sauvetage' pour surmonter la difficulté. Ceci nous mène à nous référer à la psychologie cognitive qui se focalise sur la cognition et le domaine de la résolution de problème pour avoir une meilleure compréhension de ces techniques. Le terme cognition est un terme contemporain synonyme d'intelligence et de pensée.

...

Toute théorie de résolution de problème rend compte de plusieurs éléments : la construction des buts, les méthodes de résolution, la décomposition des problèmes en sous-problèmes, la planification et l'utilisation d'un apprentissage dans plusieurs situations différentes. Ces éléments, comme le précise Lemaire, concernent non seulement la résolution de problème, mais toute autre activité cognitive. Cet auteur propose deux approches pour cette fin. La première est la théorie Gestaltiste qui postule que la résolution de problème est de parvenir à une forme d'éléments de la situation qui s'apparente à la solution recherchée. Il s'agit d'une assimilation des activités de perception et de résolution de problème. Résoudre un problème, c'est recombinaison mentalement les éléments du problème jusqu'à l'obtention d'une configuration stable. L'approche Gestaltiste de la résolution de problème l'envisageait comme une activité perceptive, autrement dit regarder le problème autrement : par préparation, incubation, illumination et vérification. Nous supposons que nos étudiants ne sont pas tout à fait conscients de leurs difficultés et que

leurs approches de résolution de problème ne sont pas forcément aussi planifiées. Cette approche semble éloignée de notre cas d'étude car elle exige une planification intentionnée pour résoudre le problème. C'est pourquoi il va falloir consulter la deuxième approche de traitement de l'information qui se base sur deux pistes de recherche. La première piste cherche à définir une typologie des problèmes en les classant selon différents critères dans le but de déterminer les habiletés cognitives requises pour résoudre des problèmes. Les psychologues se sont aperçus que construire des typologies ne les aident pas à comprendre comment le sujet procède pour résoudre les problèmes. Car certaines habiletés cognitives ne sont pas spécifiques à des problèmes particuliers ; elles peuvent être mises en œuvre dans la résolution de plusieurs catégories de problèmes en apparence différents et vice versa. La deuxième piste se focalise sur l'observation de ce que faisaient les sujets face à un problème. Le but de cette approche est d'essayer de trouver des points communs entre les sujets face à des situations-problèmes différentes. Ces points communs pouvaient concerner les stratégies utilisées par les sujets. Plutôt que chercher à déterminer les grandes catégories d'habiletés cognitives à partir des grandes catégories de problèmes, il vaudrait mieux étudier ce que font réellement les sujets en situation de résolution de problème. Cette piste a permis de comprendre que la même stratégie peut être utilisée pour résoudre des classes différentes de problème. Elle a aussi permis de concevoir que plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre pour résoudre un même problème.

...

### **Conclusion et retour sur la problématique**

Dans ce chapitre, nous avons pu constater que la réflexivité permet d'accéder à la pensée et aux émotions de l'apprenant comme moyen de comprendre sa conscience de soi par rapport à autrui et ses pratiques d'apprentissage et de résolution de problème. Nous avons vu également que les émotions influent à la fois sur la cognition et la motivation du sujet qui se traduisent dans des comportements. Cette analyse nous a permis d'établir le rapport entre la conscience de soi, les émotions, la cognition et les pratiques : autrement dit considérer la pluridimensionnalité de l'apprenant.

Dans ce cadre, nous avons présenté quelques grandes théories d'apprentissage et certaines notions-clé avec deux objectifs principaux : le premier de définir les facteurs externes qui déterminent les difficultés d'apprentissage, à savoir l'environnement de l'apprenant à travers l'étude du contexte social, la culture éducative et les représentations sociales des langues. Le deuxième objectif tenait à étudier les facteurs internes liés à l'apprenant lui-

même dont sa conscience de soi, ses émotions et ses pratiques cognitives d'apprentissage et de résolution de problème.

...

## **TROISIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE**

### **CHAPITRE 1 : LE QUESTIONNAIRE, PREMIER OUTIL DE RECUEIL DE DONNEES**

Les représentations linguistiques d'une langue étrangère sont liées à la trajectoire personnelle de l'apprenant, de son milieu familial et social (Perrefort, 2001), un décalage avec la culture de la langue cible peut engendrer un conflit et des difficultés d'apprentissage. Formulons une première hypothèse qui suppose que les étudiants de français adoptent des pratiques d'apprentissage inadéquates pour apprendre une nouvelle langue étrangère parce qu'elles sont issues d'une culture éducative différente de celle de la langue cible. Leur représentation de l'apprentissage d'une langue étrangère est basée sur des convictions originaires d'une culture éducative traditionnelle. De plus, l'écart entre la performance effective des apprenants et les attentes pédagogiques de l'enseignant, peut être, selon Bautier (1995) et Plantevin-Yanni (2001), indicateur d'une incompétence pédagogique. Nous supposons alors que les pratiques d'enseignement employées pour enseigner le français divergent avec les attentes des étudiants, une raison qui génère des difficultés.

Ce chapitre a pour objectif de tester ces deux hypothèses à l'aide du questionnaire. La première partie du chapitre exposera la constitution et l'application du questionnaire et la deuxième présentera les résultats et l'analyse de données.

#### **1.1 Constitution du corpus**

##### **1.1.1 Choix du public**

Notre population est constituée de 76 étudiants de français de deuxième, troisième et quatrième années de BA. La majorité est de sexe féminin du fait que les filles se dirigent plus vers l'apprentissage des langues que les garçons. Tous les étudiants, âgés de 19 à 25 ans, sont palestiniens et la majorité habite dans la région de Naplouse et dans les régions du Nord. Le public interrogé a une expérience suffisante dans l'apprentissage de la langue française pour pouvoir répondre à nos questions d'une manière satisfaisante. Les étudiants de la première année<sup>36</sup>, selon nos estimations, ne sont pas encore suffisamment conscients

---

<sup>36</sup> Les étudiants qui n'ont pas de connaissances en français suivent deux modules d'initiation à la langue française à raison de 6 crédits au premier semestre. Quant aux étudiants qui ont déjà des connaissances de la langue (ceux qui arrivent des écoles pilotes) et qui ont obtenu une note supérieure à 80% au test de niveau,

de leurs pratiques d'apprentissage et leur expérience n'aurait pas apporté d'informations supplémentaires. C'est pourquoi ils ne font pas partie de l'échantillon retenu pour l'enquête. Le tableau suivant présente en détail les informations des trois groupes de la population.

...

### **1.1.2 Elaboration du questionnaire**

Les notes prises au fur et à mesure des discussions avec les étudiants et les collègues nous ont servi pour élaborer notre questionnaire. Quatre raisons essentielles nous ont fait choisir ce type d'instrument. La première est que le caractère standardisé du questionnaire permet de donner aux sujets exactement les mêmes instructions et « d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative » (Boukous, 1999 : 15). Exposer le plus de pratiques possibles dans des listes de questions fermées à échelle permet de collecter des informations précises et ciblées à ce sujet. La deuxième raison concerne les questions qui portent sur les enseignants et leurs compétences. Ces questions sont susceptibles d'être gênantes pour les étudiants en cas d'un entretien. Le questionnaire, étant anonyme, leur permet de prendre le temps de réfléchir aux questions, d'y répondre en toute confiance, sans être gêné par notre présence. La troisième raison tient à la tendance qu'aurait l'étudiant de fournir des réponses valorisantes (en situation d'entretien) pensant qu'il pourrait être jugé sur la base de ses réponses (Deroo et Dussaix, 1980). La dernière raison est que notre objectif est de collecter le plus d'informations possibles de la totalité du public enquêté et non pas d'un échantillon ce que permettent les données quantitatives.

...

La démarche du questionnaire implique la sélection des concepts, la construction du questionnaire, la mise en forme, le pré-test et l'administration du questionnaire selon le modèle de Blais et Durand (2003).

- **Sélection des concepts**

Les concepts choisis sont liés aux objectifs du questionnaire. Le premier concept « les pratiques d'apprentissage » regroupe des questions sur les quatre

---

sont dispensés des deux modules du premier semestre. Ils rejoignent le premier groupe au deuxième semestre pour faire un seul groupe plus homogène au niveau linguistique. Il s'agit d'une mesure prise par le département de français qui vise à réduire le décalage de niveau linguistique entre les groupes.

compétences (compréhension orale et écrite, production orale et écrite), la grammaire, le vocabulaire et la compétence de réflexion et d'analyse. Le deuxième « compétence pédagogique », porte sur les méthodes de travail des enseignants. Pour chaque concept, des variables ont été sélectionnées pour déterminer les questions à poser. Cette démarche est développée dans le tableau suivant :

**Tableau 5 : Mesure des concepts**

Concepts	Variables	Indicateurs Exemples des questions avec l'échelle de réponses : « <i>Jamais – parfois – souvent – toujours</i> »
<b>Pratiques d'apprentissage</b>	<b>1. Lire</b>	<i>Pour comprendre un texte, vous cherchez tous les mots inconnus dans un dictionnaire.</i>
	<b>2. Ecrire</b>	<i>Quand vous écrivez en français, vous traduisez d'abord la phrase en arabe.</i>
	<b>3. Parler</b>	<i>Vous êtes trop timide pour parler devant les autres.</i>
	<b>4. Ecouter</b>	<i>Quand vous écoutez la cassette, vous trouvez que c'est trop rapide et votre compréhension est bloquée.</i>
	<b>5. Grammaire</b>	<i>Connaître les règles de grammaire est essentiel pour vous.</i>
	<b>6. Vocabulaire</b>	<i>Vous mémorisez tous les mots nouveaux avec l'orthographe.</i>
<b>Compétence pédagogique</b>	<b>Méthodes de formation</b> et	<i>Ils maîtrisent leurs sujets.</i>

La première colonne de gauche représente les concepts de base ; la deuxième explicite les variables qui correspondent à chaque concept ; la troisième donne un exemple des indicateurs correspondant à chaque variable.

- **Construction du questionnaire**

...

- **Le pré-test du questionnaire**

Pour valider l'outil de recueil de données et tester la compréhension des questions, la première version du questionnaire a été soumise à deux pré-tests (De Ketele, Roegiers, 1996). L'objectif était de savoir de quelle façon les questions étaient perçues, modifier les choix de réponses et éventuellement l'ordre de questions (Baillargeon et Martin, 1998). Il s'agit de vérifier « empiriquement la qualité du questionnaire avant de procéder à l'enquête proprement dite » (Blais et Durand, 2003 : 423). Le premier pré-test a été soumis à deux collègues pour avoir leurs avis sur le contenu ce qui nous a amené à modifier les rubriques suivantes :

1. La rubrique « Grammaire » : Dans cette rubrique, nous avons ajouté la question 3 « *Vous employez les règles de grammaire dans des textes pour mieux comprendre* » qui n’existait pas auparavant.
2. La rubrique « Professeurs » : Nous avons ajouté la question 6 « *On change de professeurs systématiquement et cela vous perturbe* »<sup>37</sup>.

Le deuxième pré-test a été soumis à un échantillon d’étudiants sélectionnés dans les trois groupes de la population d’enquête. Le principe de l’échantillon systématique est que « les individus sont tirés à intervalles fixes dans une liste dont le premier est tiré au hasard » (Van Der Maren, 1995 : 326 et Beaud J-P, 2003). Le premier nom de chaque liste a été extrait pour répondre au questionnaire. L’échantillon était donc constitué de trois étudiants, un de chaque groupe. Le questionnaire a été appliqué dans les mêmes conditions prévues pour l’administration de la version finale présentée ci-après. Nous avons ensuite vérifié si les réponses données correspondaient bien aux questions posées et si les étudiants avaient des difficultés à répondre aux questions. Les réponses étaient négatives. A la fin du pré-test et après avoir examiné les réponses, les modifications suivantes ont été effectuées :

1. Décomposition de la question « *Vous lisez en français* » avec trois choix « - *Romans*, - *Journaux*, - *Autres* » dans la rubrique ‘Apprentissage para-scolaire’, qui n’étaient pas proposés dans la version antérieure.
2. Modification des titres des rubriques en estimant que les titres de la version finale étaient plus compréhensibles pour les étudiants comme présenté dans le tableau suivant :

**Tableau 6: Modification des rubriques du questionnaire**

<b>Version originale</b>	<b>Version finale</b>
<i>Compréhension écrite</i>	<i>Lire</i>
<i>Expression écrite</i>	<i>Ecrire</i>
<i>Expression orale</i>	<i>Parler</i>
<i>Compréhension orale</i>	<i>Ecouter</i>

- **L’administration du questionnaire**

Après avoir modifié le questionnaire, nous l’avons appliqué sur notre population au mois de mai 2005 à la fin de l’année universitaire, juste avant les examens finaux. Le choix de cette période tenait, d’une part, à s’assurer de la présence de tous les étudiants, car la période des examens garantirait un nombre d’absence réduit. D’autre part, le questionnaire

---

<sup>37</sup> Cf. Annexe 1.1.

serait appliqué pendant une période semestrielle finalisée pour nous assurer de l'accomplissement d'un parcours annuel complet. Autrement dit, la deuxième année correspond à la fin de la phase de l'apprentissage linguistique du français ; la troisième année à la phase du début de l'introduction des modules de didactique du FLE ; et la quatrième année à la fin du cycle de formation initiale<sup>38</sup>.

Le questionnaire a été soumis aux étudiants dans les salles de classes et pendant une durée de 3 jours (un jour pour chaque groupe). 84 étudiants avaient été retenus, mais comme il y a eu 8 absences, nous n'avons obtenu que 76 exemplaires. Nous ne voulions pas que le questionnaire soit rempli par les étudiants à leur domicile de crainte qu'ils ne comprennent pas correctement les questions ou qu'ils oublient de le rapporter.

Nous avons procédé de la même façon avec les trois groupes : fixer une date avec un des professeurs qui enseignait à ces groupes pour notre intervention<sup>39</sup> ; consacrer trente minutes vers la fin d'un cours pour expliquer l'objectif de l'enquête, la démarche à suivre et faire passer le questionnaire. La consigne a été énoncée oralement et en arabe afin de garantir la compréhension<sup>40</sup>. Nous avons procédé par une lecture de chaque question en français, suivie d'une traduction en arabe, en laissant une minute pour la réflexion et la réponse. Nous avons obtenu des questions sans réponse, des réponses rédigées en français et d'autres en arabe que nous avons retraduites en français.

---

<sup>38</sup> Cf. Annexe 4.

<sup>39</sup> Le professeur de la classe n'avait pas de rôle pendant notre intervention.

<sup>40</sup> La consigne ne figure pas dans le questionnaire : « *Voici un questionnaire qui vise à déterminer vos pratiques d'apprentissage, vos difficultés rencontrées, vos propositions concernant ces difficultés et vos opinions concernant la performance des professeurs du français. Nous allons lire les questions ensemble. Je vais vous lire lentement question par question. Après chaque question, vous avez 1 à 2 minutes pour donner votre réponse. Je vais expliquer chaque question en arabe pour être sûre que vous l'avez bien comprise. Le questionnaire est anonyme, vous pouvez alors répondre à toutes les questions librement. C'est l'occasion qui vous permettra de 'tout dire' concernant vos difficultés, vos propositions et vos remarques. Quand vous écrivez votre réponse, ne passez pas à la question suivante avant que je la lise avec vous. Il y a des questions qui exigent des réponses aux choix donnés et d'autres qui exigent des réponses rédigées. Je vous invite à écrire toutes vos réponses en arabe ; je le répète en arabe sauf si vous vous sentez capables de le faire en français. Il ne s'agit pas d'une évaluation d'expression écrite. Je cherche à obtenir des réponses claires, honnêtes et objectives. Je vous en remercie* » (Traduction de l'arabe)

- **Elaboration du questionnaire sur le logiciel Sphinx**

L'élaboration du questionnaire à l'aide du logiciel Sphinx<sup>41</sup> était la dernière étape avant le traitement. Nous avons décomposé les questions en catégories et en sous catégories et en entrant toutes les questions dans le logiciel pour obtenir des réponses. Le logiciel propose un titre ('libellé') pour chaque question posée. Pour chacune des questions, il fallait choisir les variables et le type de réponse correspondant.

<b>Libellé</b> : « Vous lisez en français »
<b>Variable</b> : « Lecture en français »
<b>Type de question</b> : fermée avec une échelle de quatre modalités : « Jamais », « Parfois », « Souvent », « Toujours »

La collecte des données consistait à coder tous les exemplaires du questionnaire pour distinguer les groupes et les individus. Le code 'A' a été attribué au groupe de quatrième année ; le code 'B' au groupe de troisième année ; et le code 'C' au groupe de deuxième année. Ce code était suivi d'un chiffre pour chaque exemplaire afin d'identifier l'étudiant par son code. Par exemple : A20, C50. Nous avons enfin saisi les données. Pour les questions ouvertes, nous avons traduit toutes les réponses rédigées en arabe.

## 1.2 Traitement des données

Le traitement des données avait pour objectif d'établir les statistiques. Les résultats sont présentés dans des tableaux avec des pourcentages et des chiffres comme dans les tableaux suivants<sup>42</sup> :

**Tableau détaillé**

Modalité de travail	Nb. cit.	Fréq.
Seul	63	82,9%
A deux	9	11,8%
En groupe	4	5,3%
<b>TOTAL CIT.</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>

**Tableau de groupe**

	Non réponse	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	TOTAL
Lecture en français	1	18	40	16	1	76
Romans	0	38	29	9	0	76
Journaux	3	47	18	7	1	76
<b>Ensemble</b>	<b>4</b>	<b>103</b>	<b>87</b>	<b>32</b>	<b>2</b>	<b>228</b>

<sup>41</sup> Nous avons utilisé le logiciel Sphinx pour l'analyse des réponses. Ce logiciel est conçu pour le traitement d'enquêtes et l'analyse de données et permet de traiter toutes les étapes de l'enquête, de la conception du questionnaire et l'acquisition des réponses, jusqu'au rapport final de l'enquête. Il offre des possibilités d'analyse statistique avancée comme des tableaux croisés, des tableaux récapitulatifs, des typologies ainsi que des statistiques.

<sup>42</sup> Pour des résultats en graphiques, Cf. Annexe n°1.4.

Quant aux résultats ‘textes’, ils ont gardé la même forme mais avec le code de chaque étudiant qui permet d’identifier les témoignages, comme par exemple : ( C57 : *J’ai peur de parler de peur de faire des fautes*).

Deux types de dépouillement sont obtenus :

- celui de l’‘échantillon total’ qui traite des résultats des trois groupes en même temps sous forme de tableaux détaillés et de tableaux de groupes ;
- et celui de chaque strate séparément avec le même type de présentation en tableaux.

Ce genre de dépouillement donne effectivement la possibilité d’effectuer deux analyses : une première qui porte sur chaque strate et qui permet de confronter les résultats entre les groupes ; et une seconde qui porte sur l’échantillon total pour avoir une idée globale sur les résultats.

Le traitement de données sur ce logiciel a rendu le travail de dépouillement beaucoup plus précis que s’il avait été fait manuellement. Cependant, bien qu’il soit pratique pour calculer les réponses aux questions fermées (faire des pourcentages et des tableaux), il ne l’est pas pour les questions ouvertes qui nécessitent une analyse qualitative. En effet, le traitement proposé par le logiciel est une analyse lexicale qui fournit les segments répétés. Le logiciel compte le nombre d’occurrences de chaque mot, fait une analyse syntaxique, construit des tableaux et des bilans lexicaux, compte les verbes, les adjectifs et les noms et trouve les lexiques relatifs et la concordance des principaux mots. Ces fonctions ont une utilité intéressante pour l’analyse textuelle qui n’est pas notre cas.

### **1.3 Analyse du questionnaire**

Les résultats montrent qu’étant anonyme, le questionnaire a favorisé une prise de conscience des étudiants en leur offrant pour la première fois l’occasion d’exprimer leurs difficultés, de donner leur opinion en toute liberté ou encore de faire des propositions et même des critiques. C’était une expérience libre et parfois ‘osée’ particulièrement en ce qui concerne leurs opinions sur les professeurs.

Après avoir lu les réponses des étudiants, nous les avons discutées avec eux afin de nous assurer d’avoir bien saisi leurs points de vue. Les rubriques ‘Autres’ n’ont pratiquement

pas été remplies. D'après eux, les questions posées dans le questionnaire couvraient le champ des réponses pertinentes possibles.

...

Notre analyse est thématique et ne suit pas obligatoirement le découpage du questionnaire ni l'ordre des questions. Nous avons dégagé des thèmes et des sous-thèmes dans les résultats qui nous serviront de repères. Les données qui n'apportaient pas d'éléments de réponses aux questions ont donc été écartées.

...

Nous ne considérerons pas les variables 'âge', 'sexe', 'niveau' dans l'analyse. En effet, ces variables sont peu significatives. La tranche d'âge est identique dans chaque groupe et n'a pas influencé les réponses. Pareillement pour le sexe car les réponses des filles étaient semblables à celles des garçons. Quant au niveau, il n'est pas distinctif : les résultats ont montré que les mêmes réponses ont été obtenues peu importe le niveau. L'analyse portera donc sur l'échantillon total. Cependant, au cas où les réponses du groupe donneraient des résultats significatifs en fonction du niveau, l'analyse s'étayera sur les groupes séparés.

L'analyse comportera une présentation et un commentaire des données chiffrées qui semblent significatives au thème traité, et une analyse qui impliquera un croisement des données quantitatives et qualitatives.

### **1.3.1 Pratiques d'apprentissage et culture éducative traditionnelle**

Dans cette partie, nous analyserons les données relatives aux pratiques d'apprentissage issues d'une culture éducative différente de celle de la langue cible. Cinq pratiques majeures ont été repérées et classées.

#### **1. Pratiques de compréhension et de production écrites**

- **Le dictionnaire bilingue : outil de compréhension et soutien psychologique**

Le dictionnaire en classe de langue sert « à vérifier, apprendre ou se rassurer » (Pruvost, 2006 : 125), à avoir des informations sur le mot, sa nature et son genre grammatical, sa forme graphique et sonore, son étymologie, ses divers sens, son mode d'emploi, son appartenance à tel ou tel registre de langue et ses relations avec d'autres mots.

...

Ce qui attire l'attention est l'utilisation du dictionnaire bilingue français / arabe pour chercher tous les mots inconnus dans le texte français. Pourtant, la compréhension du sens général n'est pas tout à fait assurée : « Je comprends les mots mais pas le sens général », « ma compréhension est bloquée devant un mot inconnu », « j'ai besoin de tout comprendre » et c'est encore un « blocage devant un mot inconnu ». Ces témoignages indiquent que les étudiants ont besoin d'une compréhension linéaire qui leur donne l'impression de comprendre le sens général. A quelques nuances près, le dictionnaire bilingue remplit donc des fonctions sécurisantes comme pour le public japonais de l'enquête précitée.

...

Pour tenter d'interpréter ces résultats, nous référons à Goodman qui distingue entre deux approches de lecture : l'approche par compétence qui vise à développer les compétences séparément, dont celle de l'écrit et de l'oral et l'approche globale qui insiste sur la lecture et l'écriture ciblées. Il considère la lecture comme une activité guidée par le sens où la capacité à anticiper est déterminante pour la compréhension :

[...] la lecture est un jeu de devinettes psycholinguistiques qui implique une interaction entre la pensée et le langage. Une lecture efficace n'est pas le résultat d'une perception et d'une identification précise de tous les éléments mais bien le résultat d'une compétence visant à en sélectionner quelques-uns seulement, les plus efficaces, nécessaires pour deviner au mieux dès le premier essai. La capacité à anticiper ce qui n'a pas été vu est essentielle en lecture (in : Marzano & Paynter, 2000 : 24-25).

Dans une telle perspective, le rôle de l'enseignant consiste à aider les élèves à lire au lieu de leur apprendre à lire en posant des questions qui orientent vers une lecture générale avant d'entrer dans une lecture plus détaillée. La synthèse et la dissertation sont d'autres activités qui favorisent la compréhension globale du texte. Dans la mesure où de telles activités n'ont pas cours dans les écoles ou les universités palestiniennes, il n'est pas surprenant qu'un apprenant palestinien se rassure par une lecture linéaire du texte en cherchant à comprendre le moindre détail.

...

Pour nos étudiants, qui se déclarent presque tous « incapables de comprendre le sujet général », cela signifie que leur lecture se limite au décodage, car même s'ils réussissent à trouver le sens de tous les mots, leurs habitudes culturelles de lecture ne leur permettent pas de construire le sens par formation progressive d'hypothèses et encore moins de trouver le plaisir esthétique de la relecture dont parle Charmeux. Par ailleurs, ils estiment majoritairement que la difficulté des textes proposés est beaucoup trop élevée par rapport à leur niveau ce qui complique encore la tâche de compréhension et met en cause l'adaptation du contenu du cours.

- **Habitudes de lecture en contexte arabophone**

...

- **Le résumé – facilitateur ou obstacle à la compréhension ?**

Le résumé, une stratégie d'apprentissage cognitive (O'Malley et Chamot, in : Cyr, 1998), consiste à dégager les idées principales du texte et les reformuler pour avoir un accès direct à l'information essentielle. Cette pratique nécessite une certaine maîtrise de la langue pour être capable d'effectuer deux tâches distinctes à la fois : la compréhension du texte et la rédaction, en reformulant dans sa propre langue. C'est un sujet enseigné à part qui nécessite un niveau avancé en langue étrangère. Nous voulions déterminer la place du résumé dans l'apprentissage du français.

...

Les pourcentages indiquent que la pratique du résumé est bien employée par les étudiants de français pour faciliter la compréhension d'un document en langue étrangère : une majorité de 74% fait appel au résumé pour faciliter la compréhension et seule une minorité de 26,3% ne résume jamais. Parmi les étudiants de deuxième année, ceux qui ne résumant jamais représentent un pourcentage plus élevé de 37%.

...

D'après notre connaissance du terrain, la compétence linguistique des étudiants en français ne leur permet pas de résumer un texte. Comprendre le document et rédiger l'essentiel en reformulant sont deux compétences pas encore maîtrisées. La technique qu'utilise notre

public ne rentre donc pas dans la définition du résumé d'O'Malley et Chamot. Ce que nous entendons par résumé dans ce contexte se limite à tirer les phrases qui semblent contenir les idées principales du texte et les mémoriser après. C'est une tâche cognitive tout à fait différente que nous préférons appeler 'réduction du texte' plutôt que 'résumé'.

...

- **L'accès au sens par la traduction et des stratégies de transfert**

La technique de traduction, comme celle du résumé, est enseignée aux étudiants de niveau avancé. C'est une activité cognitive selon O'Malley et Chamot (1990) qui nécessite une maîtrise de la langue cible ainsi que de la langue maternelle. Plusieurs questions visaient à déterminer le rôle de la langue maternelle dans les stratégies de compréhension :

...

- **Ecrire en français ou en arabe ?**

L'activité d'écrire nécessite plusieurs compétences. L'apprenant rencontre les mêmes difficultés que le natif, mais accrues. Ces difficultés sont d'ordre linguistique et cognitif car il faut mettre en œuvre des stratégies de production textuelle, même si elles sont déjà automatisées en langue maternelle et socioculturelle car chaque langue possède des caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant ignore (Mangenot, 1996 in : Robert, 2008).

Pour tester la compétence des étudiants dans la production écrite en français et déterminer si la langue arabe y intervient, nous avons posé la question suivante :

...

Certains auteurs affirment que l'apprentissage de l'écrit dans une langue étrangère est un véritable processus d'acculturation, par lequel l'apprenant – l'auteur - doit intérioriser tout un système de normes, de valeurs, de conventions relatives à l'organisation et à l'expression de ses propres idées et à la construction de sa propre identité (Pallotti, 2002). Les exigences du système cible en matière d'écrit demandent plus d'efforts et d'ouverture à un nouveau système. Ce décalage culturel peut ralentir, voire bloquer le progrès de l'étudiant.

...

Ecrire est aussi imiter un modèle. Procéder par imitation d'un modèle et avoir rarement recours à la création personnelle et à l'imagination sont des caractéristiques propres au public palestinien. L'apprenant reste dépendant de modèles syntaxiques préfabriqués et ne se détache que difficilement de ses habitudes. Dans cette perspective, la question de l'évaluation de l'écrit est un point intéressant à considérer. La divergence entre les critères d'évaluation du professeur de français par rapport aux critères de l'étudiant crée un malentendu et une difficulté chez l'étudiant.

C'est en lisant qu'on apprend à écrire. La lecture permet d'améliorer la compétence linguistique, se familiariser avec les différents types d'écrit et de s'appropriier les particularités socioculturelles de la langue cible (Robert 2008).

- **Le passage par l'anglais vers le français**

L'objectif de cette partie est de déterminer le rôle éventuel de l'anglais (première langue étrangère apprise) dans l'apprentissage du français. La question suivante a été posée sur le recours à l'anglais dans la production écrite et orale.

Les résultats ont montré que le recours à l'anglais se fait plus souvent pour rédiger que pour parler. Une large majorité (89,5%) déclare ne jamais passer par l'anglais pour formuler une phrase à l'oral en français. Pour comprendre ce phénomène, nous faisons appel à la mémoire visuelle de l'étudiant en l'opposant à celle auditive. Nous estimons que l'orthographe des mots, notamment des faux amis, fait croire à l'étudiant qu'il connaît déjà le mot. Il s'en sert donc pour s'exprimer en français. A titre d'exemple, le mot '*rest*' figure assez souvent dans les écrits des étudiants pour remplacer le mot 'se reposer'. Une erreur telle que « je suis fatigué, je veux *rester* », au lieu de « je veux me reposer » est assez répandue chez notre public. Ce mot vient de l'anglais et signifie 'se reposer' et ressemble au mot français 'reste' qui signifie 'demeurer'. Quant à l'oral, l'étudiant fait plutôt appel à la mémoire auditive. La prononciation des mots en français et en anglais étant nettement différente, le recours à l'anglais pour transférer des mots à l'oral est très réduit.

...

Dans nos discussions avec les étudiants, ceux-ci ont insisté sur le recours à l'anglais comme point de repère. Les étudiants qui maîtrisent l'anglais plus que le français

espéraient maîtriser ce dernier par le transfert de connaissances. Un des étudiants a expliqué que le passage par l'anglais lui servait pour comprendre les règles de grammaire. Comparer les règles de grammaires du français avec celles de l'anglais s'avère plus logique qu'avec l'arabe car les deux langues sont étrangères pour l'étudiant. Le jugement personnel de l'apprenant en fonction de sa perception de la ressemblance (plutôt que la différence dans ce cas) entre les langues apprises détermine son recours à cette langue (Cf. la psychotypologie de Kellerman, 1979). Notre public a trouvé une forte ressemblance entre les systèmes linguistiques anglais et français, raison pour laquelle ils passent par l'anglais pour apprendre le français.

## **2. Pratiques de compréhension et de production orales**

La compréhension orale reste souvent la compétence la plus difficile à acquérir et à développer. Il existe plusieurs types d'écoute : l'écoute de veille sans être attentif ; l'écoute globale où le sujet s'intéresse à la signification générale du message ; l'écoute détaillée où l'auditeur veut connaître tous les détails du message et l'écoute sélective où le sujet cherche une information précise qu'il espère trouver dans le message (Robert, 2008).

...

Nous avons voulu savoir comment se comportaient les étudiants face à un document oral et notamment si le débit pouvait provoquer un blocage.

...

Pour comprendre ce taux élevé, notons tout d'abord que dans le système éducatif palestinien, on privilège l'apprentissage de l'écrit plutôt que l'oral, une pratique qui participe plus à développer la mémoire visuelle que celle auditive. Par ailleurs, dans leur étude, Coubard et Puzet mettent l'accent sur la nature de la mémoire chez les occidentaux par rapport aux autres cultures, notamment la culture japonaise. Elles expliquent que les Japonais « vivent de par leur langue, dans un monde d'images qui correspondent aux caractères chinois alors que nous, occidentaux, avons grandi dans un monde de sons » (2003 : 434). Chez ce public, l'écrit influence le développement de leur mémoire visuelle. Autrement dit, l'apprentissage en général et d'une langue étrangère en particulier, met l'accent sur l'écrit plus que l'oral.

...

- **La prise de notes – une activité stressante ou rassurante ?**

...

- **La prise de parole en français : facteurs individuels et culturels**

...

### **3. L'apprentissage par cœur : une compétence orale illusoire et éphémère**

La mémorisation est partie intégrante de la culture éducative traditionnelle. Les étudiants palestiniens sont capables de mémoriser, non seulement le vocabulaire et les règles de grammaire, mais aussi les mathématiques, la physique et toute autre matière étudiée sans forcément comprendre ce qu'ils mémorisent. Les questions suivantes portent sur le 'par cœur' dans l'apprentissage du français et on constate que la mémorisation remplit une fonction importante dans l'expression orale et dans l'apprentissage du vocabulaire.

...

En effet, dès qu'ils se trouvent face à une situation qui exige de la réflexion, ils paniquent et se trouvent incapables de réutiliser leurs connaissances dans des contextes où leur créativité est en question. « Je suis incapable de réemployer les mots appris ». Thiry et Lellouche (2007) mettent fortement en cause l'apprentissage par cœur, car la facilité apparente dans l'expression est en fait illusoire et occulte souvent de gros problèmes de compréhension :

...

Coubard et Puzet (2003) admettent que mémoriser le mot au sein de phrases présente l'avantage d'en saisir les diverses acceptions et d'en retenir la construction. Dans notre cas, la mémorisation se fait sous forme de listes de mots hors contexte, qui ne permettent pas à l'étudiant d'identifier les diverses fonctions des mots, ni leur emploi. Détachée de la compréhension, la répétition systématique conduit le sujet à absorber l'information et il finit par la retenir. C'est au moment de la réutilisation dans un contexte différent que les difficultés surgissent. Mais cela n'empêche pas que cette pratique demeure la plus sécurisante pour la majorité des étudiants.

Parler spontanément nécessite une certaine maîtrise de la langue et une confiance en soi, ce qui manque à beaucoup d'étudiants. Par conséquent, ils se sécurisent en mémorisant d'abord les phrases dans l'espoir de donner l'illusion de s'exprimer avec une relative facilité en récitant et surtout d'éviter ainsi de s'exposer au ridicule en faisant des fautes : « Je suis gêné par les réactions de mon interlocuteur face aux fautes ». Par crainte de perdre la face devant les autres, l'erreur et surtout la critique sont difficilement acceptés. Ce qui explique la réticence à prendre la parole spontanément. Deux solutions s'imposent alors : l'apprentissage par cœur ou le silence.

#### **4. Un besoin impératif de grammaire**

En didactique des langues, il y a deux approches d'enseignement de grammaire. La première, explicite, est fondée sur la réflexion, le raisonnement, la formation intellectuelle et consciente, l'exposé et l'explication des règles par le professeur suivis d'applications conscientes par les élèves. C'est dans cette approche que se situe l'enseignement de la grammaire dans notre contexte. La seconde est implicite et basée sur l'intériorisation d'une grammaire étrangère qui peut se faire selon des processus analogues à ceux qui assurent l'intériorisation de la grammaire de la langue maternelle. Cette approche est fondée sur l'imitation, la répétition, l'association, la communication et l'interaction. Du point de vue behavioriste, on admet qu'il est nécessaire que le sujet procède à un certain nombre de répétitions qui doivent créer une habitude, un automatisme. Cette conception est à la base de la plupart des exercices (Cuq, 1996). Cette approche ne pourra pas réussir avec le public palestinien très demandeur d'explications grammaticales, comme l'attestent nos résultats.

...

#### **5. Le travail de réflexion et d'analyse : des activités complexes**

Les nouvelles méthodes pédagogiques favorisent le travail de réflexion, d'analyse et d'argumentation. Pour évaluer leur conscience de ces activités et leur capacité à les réaliser, nous avons posé des questions sur la préparation d'un dossier de recherche<sup>43</sup>. Ce que nous entendons par construire un dossier en français est une tâche qui requiert plusieurs compétences : un niveau linguistique suffisant pour exprimer ses idées ; une capacité de recherche et de détermination de l'information pertinente au sujet choisi, d'argumenter et d'analyser et enfin de travailler en autonomie.

---

<sup>43</sup> Les professeurs de français essaient d'intégrer le travail de préparation d'un dossier dans le programme à partir de la troisième année. En deuxième année, cette tâche est encore peu connue mais pas inexistante.

...

- **Travailler en autonomie – une pratique inédite en contexte éducatif palestinien**

Travailler en autonomie est une pratique inédite pour un étudiant qui a toujours compté sur le cours de l'enseignant pour le mémoriser. Il se trouve dans une situation très peu familière et contraire à ses habitudes. C'est pourquoi dans cette tâche, il se dirige davantage vers le contenu que vers la forme.

...

### **1.3.2 Jugements sur les enseignants**

Comme il n'y a pas beaucoup de professeurs formés, le département de français fait appel à des professeurs qui ne sont pas spécialisés ou à des francophones qui n'ont souvent pas de formation suffisante pour enseigner à un niveau universitaire. Les étudiants le ressentent bien sûr et estiment que « très peu de professeurs sont spécialisés dans leur domaine » et qu'il est « impossible d'avoir un seul professeur spécialisé dans toutes les matières ». Quand on a reçu une formation en informatique, on n'est pas censé donner des cours de traduction et encore moins de littérature<sup>44</sup>.

Les jugements sont sévères lorsqu'il s'agit de la compétence pédagogique des professeurs : « Ils ne savent pas enseigner », sont « incapables d'expliquer clairement la leçon » ou sont « incompetents et ne maîtrisent pas leurs sujets », « deux professeurs seulement savent travailler dans le département ». Un seul témoignage met en question la compétence des professeurs français et prétend qu'ils ne savent pas travailler

Enfin, quant aux méthodes pédagogiques, les étudiants estiment que quelques professeurs « se contentent de lire le cours tout simplement », qu'ils « gaspillent le temps du cours sans rien donner », qu'ils « s'appuient trop sur le manuel », ou qu'ils « n'ont pas de bonne méthode de travail ». Selon Plantevin-Yanni (2001), les signes de difficultés d'apprentissage que les apprenants manifestent au cours de l'apprentissage mettent en question la capacité de l'enseignant à bien enseigner. En ce sens, les témoignages rendent plus ou moins directement l'incompétence des enseignants responsable de leurs difficultés.

---

<sup>44</sup> Cf. tableau 6 : *Caractéristiques de l'équipe pédagogique* dans la première partie de la thèse.

Mais derrière ces déclarations se profile une conception de l'apprentissage où l'étudiant se désengage du processus et croit que le professeur seul doit tout prendre en charge.

Les témoignages ont évoqué également le côté relationnel. Plantevin-Yanni (2001) affirme que la relation affective avec l'enseignant est susceptible d'encourager à progresser et rendre l'apprentissage plus agréable. Ce n'est visiblement pas le cas de notre public, qui s'estime souvent victime de discrimination de la part des enseignants et montre parfois des signes de dépression. D'autres soulignent l'absence de communication avec les professeurs. L'instabilité de l'équipe pédagogique dans le département les perturbe énormément. Ce résultat nous mène à un nouveau constat : non seulement la formation des enseignants, leur compétence et leurs méthodes pédagogiques sont en cause, mais aussi la relation qu'ils entretiennent avec les étudiants. Cet aspect important sera approfondi dans les chapitres suivants.

De ces résultats retenons, d'une manière générale, que les professeurs n'assurent pas les cours d'une manière tout à fait satisfaisante pour un niveau universitaire et que leurs méthodes ne sont pas toujours très appréciées par les étudiants. Prenons également en considération l'expérience personnelle de chaque étudiant qui prend le pas sur ses réponses à caractère subjectif. Ajoutons qu'après avoir répondu au questionnaire, nous avons eu quelques réactions des étudiants qui ont détaillé des mauvaises expériences vécues avec les professeurs en question.

...

- **Refus de l'altérité culturelle**

...

### 1.3.3 Surmonter ses difficultés : Propositions de solution

La dernière catégorie porte sur les propositions des étudiants pour surmonter leurs difficultés. C'est une question ouverte qui donnait la possibilité de s'exprimer librement. Nous souhaitons savoir si notre public a conscience de ses véritables difficultés. Nous avons obtenu des réponses proposant deux types de solutions : celles déterminées par le rôle du professeur et celles par l'organisation du programme de formation en général.

- « C'est à cause du professeur ... »

...

- **La mise en cause du programme**

Au niveau de l'organisation du programme, les étudiants pensent que les professeurs sont peu nombreux pour assurer tous les cours et qu'il serait nécessaire d'augmenter le nombre de professeurs tout en veillant que chacun assure les cours dans son propre domaine. Les modules de grammaire doivent être donnés aux professeurs spécialisés tout en augmentant le nombre de cours de grammaire. Il faut avoir des professeurs bien formés qui maîtrisent leurs sujets et qui incitent au travail en respectant l'objet du cours. Quant au manuel et au programme en général, il faut tout changer, selon quelques-uns, mais sans pour autant changer systématiquement de professeurs car cela est très perturbant.

Beaucoup de propositions suggèrent plus d'incitation de la part du professeur, plus d'encouragement à travailler. De très nombreux témoignages se ressentent de l'attachement aux pratiques scolaires, comme par exemple la demande de cours de dictée ou de mémorisation ; les revendications d'explication, de simplification et de démonstration claire. De telles suggestions dénotent une forte dépendance et l'absence de prise en charge autonome de l'apprentissage. En projetant les raisons de leur succès ou de leur échec sur les enseignants et le programme, les étudiants se dégagent de toute implication dans le processus d'apprentissage et ne reconnaissent pas leur part irréductible dans la co-construction de la compétence langagière.

Même si les résultats ont montré que le rôle du professeur influence considérablement leurs difficultés et que l'organisation du programme n'est pas adaptée à leurs niveaux ou aux attentes pédagogiques, ceci n'exclue pas la responsabilité individuelle de chaque étudiant de s'engager dans son propre apprentissage.

## **Conclusion**

La connaissance n'est apprise que si l'apprentissage implique une réutilisation, une approbation de l'information et une capacité à faire le lien entre les nouvelles et les anciennes connaissances. Un apprenant en difficulté, du point de vue pédagogique, est incapable de remanier sa pensée pour intégrer les nouvelles connaissances et retrouver un équilibre ; d'appliquer, reproduire et adapter et de mettre en relation chaque connaissance nouvelle avec les connaissances plus anciennes (Plantevin-Yanni, 2001, Meirieu, 1987).

La représentation de l'apprentissage d'une langue étrangère, chez notre public, sous-tend transférer ses connaissances en langue maternelle ou en L2 pour faciliter l'apprentissage de la L3. Castellotti (2001) encourage le recours à la L1 en classe de langue (défavorisé dans l'approche communicative) comme un procédé commode qui permet d'enrichir la gamme des possibilités discursives et de favoriser le développement d'interaction et l'efficacité communicative. Nos résultats ont montré que le recours à l'arabe est susceptible d'être un point de repère pour l'étudiant dans son apprentissage du français, mais aussi une façon de céder à la facilité et de dissimuler les incompétences linguistiques, contrairement à ce que cet auteurs a souligné. Abuser du recours à la L1 et / ou L2, est un indicateur du manque du savoir-apprendre d'une langue étrangère.

...

## CHAPITRE 2 : REGARDS CROISES ET SPECIFICITES DU PUBLIC PALESTINIEN

...

Ce chapitre s'intéressera à tester cette troisième hypothèse et à vérifier les données quantitatives présentées dans le chapitre précédent. Nous avons voulu croiser les regards des étudiants avec ceux de leurs enseignants. Il nous a également paru nécessaire de dégager les spécificités de notre public palestinien en comparant ses réponses et témoignages avec ceux de leurs homologues français.

Nous sommes partie du principe de la triangulation de Miles & Huberman (2003) pour vérifier si les résultats vont dans un même sens. Selon ces deux auteurs, la triangulation se réalise à partir de différentes sources de données, différents lieux et différentes périodes de temps<sup>45</sup>. A ce titre, l'avis des professeurs de français qui enseignent au public d'enquête, étant acteurs principaux dans le programme de formation, peut s'avérer pertinent. De ce fait, nous avons mené auprès d'eux une enquête par questionnaire destinée à recueillir des données complémentaires sur les conditions et difficultés d'apprentissage du français et les facteurs déterminants du point de vue de l'enseignant.

L'administration du questionnaire consistait en deux tâches : le faire remplir et discuter les réponses avec chaque professeur en inscrivant ses impressions et toute autre information supplémentaire. Les professeurs avaient une préférence pour le questionnaire car l'entretien exigeait une disponibilité qui n'était pas compatible avec un emploi du temps assez chargé. Nous admettons qu'il n'était pas toujours facile de trouver le moment convenable pour faire remplir le questionnaire ou pour discuter des réponses<sup>46</sup>. Il nous a fallu un mois avant que nous puissions mener à bien l'enquête et récupérer tous les exemplaires<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Le questionnaire du public enquêté a été soumis en juillet 2005, alors que celui des professeurs en décembre 2007.

<sup>46</sup> Une collègue, de nationalité belge, n'était pas présente pendant la période de l'enquête, voire le semestre entier. Son expérience avec le public interrogé nous intéresse. C'est pourquoi nous l'avons interrogée par téléphone.

<sup>47</sup> Cf. Annexe n°1.3

L'équipe comprend une seule nationalité étrangère et une autre marocaine. Etre externe au système palestinien et à la société palestinienne, permettra au professeur d'avoir un regard différent et distancié. Le tableau ci-dessous présente de façon schématique les informateurs. Le code sert à identifier leur témoignage. Le dernier diplôme obtenu est repris dans ce tableau pour rappeler leur formation :

**Tableau 7 : L'équipe pédagogique<sup>48</sup>**

<b>Code questionnaire</b>	<b>Q.P1</b>	<b>Q.P2</b>	<b>Q.P3</b>	<b>Q.P4</b>	<b>Q.P5</b>
<b>Age</b>	35-45	35-45	25-35	25-35	35-45
<b>Sexe</b>	M	F	F	M	F
<b>Dernier diplôme obtenu</b>	Doctorat informatique	Master 2 FLE	Master 2 linguistique	DESS traduction	Master 2 Philologie romane
<b>Nationalité</b>	palestinienne	marocaine	palestinienne	palestinienne	belge

Les thèmes traités dans le questionnaire étaient les suivants : l'influence potentielle des pratiques pédagogiques scolaires sur les pratiques d'apprentissage actuelles ; les difficultés d'apprentissage souvent rencontrées ; la motivation pour apprendre le français ; le rôle que joue le système universitaire dans l'apprentissage de la langue ; le niveau des étudiants en fin du parcours par rapport aux objectifs du départ ; les méthodes d'enseignement ; l'équipe et les difficultés pédagogiques rencontrées. Nous allons consacrer l'analyse aux thèmes directement liés aux constats et à la troisième hypothèse. Autrement dit, l'analyse portera sur les difficultés d'apprentissage des étudiants du point de vue des professeurs, la motivation et le rôle du système universitaire dans l'apprentissage du français. Les questions posées sont ouvertes.

---

<sup>48</sup> L'équipe comprend également le chef du département. Son statut est bénéfique pour notre enquête car il nous a fournis des réponses, non seulement du point de vue pédagogique mais aussi administratif.

## 2.1 Le regard porté par les professeurs de français sur leurs étudiants

- **« Ils veulent qu'on soit leur guide pour chaque exercice »**

Pour chaque thème, nous avons posé plusieurs questions dont une question principale. Nous nous contentons de donner celle-ci pour présenter les résultats. Elle vise à déterminer les difficultés d'apprentissage tel que les professeurs les perçoivent chez notre public.

*Question : Selon vous, quelles sont les difficultés d'apprentissage souvent rencontrées chez ces trois groupes (2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années) ? Quelle est l'origine de ces difficultés d'après vous ?*

Les professeurs s'accordent sur le fait que les pratiques d'apprentissage issues du milieu scolaire influencent considérablement les attitudes et comportements en classe de langue : « Ils sont peu capables de réfléchir. Ils ont l'habitude d'apprendre par cœur. Ils n'arrivent pas à faire de l'analogie, de l'analyse. Ils sont peu autonomes, ils attendent que le prof leur donne tout.

...

- **« C'est la note qui les fait travailler »**

Pour les enseignants, la motivation chez ces étudiants « correspond à une plus grande participation en classe, à la volonté de faire des recherches et des activités, à condition que les travaux soient notés » (Q.P2). Ils sont unanimes à penser que la note est le principal motif qui incite les étudiants à travailler, beaucoup plus que l'acquisition des connaissances :

Ils ne sont pas assez motivés. C'est surtout la note qui les fait travailler. Ils sont éduqués de cette façon dès l'école. C'est le plus important pour eux car dans notre société, on évalue la personne d'après ses notes... Alors, s'ils travaillent, ils travaillent sur les choses, les points qui leur donnent une bonne note, même s'ils apprennent un chapitre par cœur sans le comprendre (Q.P3).

Cette enseignante palestinienne attribue le souci exagéré de la note à des habitudes culturelles dont nous avons déjà fait état et selon lesquelles l'obtention de bonnes notes rejaillit non seulement sur la personne concernée mais sur toute la famille et son

entourage. C'est une question d'honneur et de fierté avant tout. Selon les enseignants, les étudiants ne sont donc pas suffisamment motivés pour apprendre le français, constat qui peut expliquer en partie la résistance au changement des pratiques d'apprentissage. Il nous semble nécessaire de confronter l'avis des professeurs aux témoignages des étudiants eux-mêmes, ce que nous ferons dans le chapitre suivant.

...

Mais même si l'organisation et la gestion du cursus font objets de critiques sévères, c'est tout de même l'étudiant, son attitude passive et ses habitudes que les enseignants mettent principalement en cause : « Le programme n'est pas en question, ni l'enseignant. Pour moi, l'étudiant lui-même est en question. Il manque de travail en dehors de la classe, un travail personnel et non pas un travail d'étude. Il ne prend pas d'initiatives » (Q.P5). Certains doutent fort de l'aptitude des étudiants à enseigner le français dans les écoles pilotes à la fin du parcours : « Certains étudiants obtiennent un diplôme qui ne vaut rien du tout car ils n'ont même pas maîtrisé les quatre compétences » (Q.P4).

Les témoignages des professeurs ont confirmé, d'une part, l'importance du rôle de la culture éducative du pays par rapport aux pratiques d'apprentissage et d'autre part la résistance au changement des méthodes pédagogiques. De plus, ils ont mis l'accent sur le contexte universitaire ainsi que sur la qualification pédagogique comme deux facteurs importants qui génèrent des difficultés chez les étudiants du fait qu'il y a un décalage entre les exigences administratives et celles du programme de formation.

Après avoir consulté l'avis des professeurs, il nous semble à présent nécessaire de déterminer si nos constats jusqu'ici sont spécifiques au public palestinien ou non.

## **2.2 Des difficultés spécifiques au public palestinien ?**

Pour déterminer ce qui est spécifique ou non à notre public et afin d'y apporter un éclairage complémentaire, il nous a semblé pertinent d'interroger un public d'une société et d'une culture différentes, mais qui apprend également une langue étrangère dans un contexte universitaire.

...

Le Centre Polyglotte ne propose que deux niveaux en langues vivantes : 'Initiation' et 'Perfectionnement'. Dans notre questionnaire, c'est l'étudiant qui décide son propre niveau en langue étrangère tel qu'il le ressent : 'débutant', 'intermédiaire' ou 'avancé'. Ces trois niveaux donnent plus de choix à l'étudiant et correspondent mieux aux niveaux de notre public palestinien. Les langues qu'ils apprennent en transversal sont portugais, italien, anglais, allemand et espagnol. La majorité a entre 20 à 25 ans (82,5%) et le reste a plus de 25 ans. Le sexe féminin est dominant de 78% (19 filles et 4 garçons).

...

- **Quelle motivation pour apprendre ?**

Nous avons déjà souligné l'importance de la note en contexte palestinien. Les réponses obtenues auprès du public français tendent à montrer que l'intérêt accordé à la note n'est pas aussi important. Même s'ils disent être intéressés par les notes pour réussir, 22% récuse le fait d'être principalement motivés par la note et s'intéresse davantage à l'apprentissage du savoir. Ce pourcentage est élevé par rapport aux réponses du public palestinien qui s'intéresse à la note au détriment du savoir, ce que l'enquête auprès des enseignants a confirmé également. Apprendre une langue étrangère dans un contexte institutionnel exige l'obtention d'un diplôme, mais l'importance excessive accordée à la note semble être spécifique au public et au contexte palestinien.

- **Approches de compréhension et de production orales et écrites**

Les approches qu'utilisent les étudiants palestiniens pour apprendre les quatre compétences sont basées principalement sur le par cœur, le transfert en langue maternelle et / ou en langue étrangère (1), ainsi que sur la compréhension linéaire. Ceci met en cause leur savoir-apprendre et leur capacité de résoudre le problème en cas de difficultés.

...

Les résultats sur la production écrite tendent à montrer que le public français (67%) a plus de facilité à trouver les mots nécessaires pour rédiger directement en langue étrangère, contrairement au public palestinien qui retraduit en français ce qu'il a déjà écrit en arabe. Concernant l'expression orale, presque la moitié des étudiants français semblent peu timides et prennent assez facilement la parole. Ce qui laisse supposer que l'erreur n'est pas aussi significative et mieux acceptée par eux.

- **La place de la grammaire**

Nos résultats ont montré que la grammaire et l'application stricte des règles sont considérées comme indispensables par les étudiants palestiniens, contrairement au public français qui, dans sa majorité, ne voit pas l'intérêt d'appliquer systématiquement des règles de grammaire sur des exercices. Ils ne sont que 17,4% à y accorder de l'importance. Tant qu'on arrive à utiliser la langue sans pour autant maîtriser la règle paraît suffisant pour le public français, ce qui est loin d'être le cas pour le public palestinien.

...

- **Le travail de réflexion et d'analyse**

Les données sur le travail de réflexion et l'autonomie révèlent des différences pertinentes et particulièrement intéressantes. Pour en avoir une idée plus précise, voici un tableau qui compare les résultats chez les deux publics. La première question visait à déterminer la capacité des étudiants de se positionner de manière autonome face à un travail de recherche pour la rédaction d'un dossier :

...

## **Conclusion**

Dans ce chapitre nous avons mis en perspective les données recueillies auprès des apprenants palestiniens avec les témoignages de leurs enseignants ainsi qu'avec quelques résultats de l'enquête menée auprès d'un échantillon d'apprenants français. Ces regards croisés nous ont permis de mieux cerner les obstacles rencontrés respectivement par l'apprenant et par l'enseignant. Il s'agit en particulier de pratiques d'apprentissage spécifiques à un contexte culturel spécifique. Contrairement au contexte d'apprentissage du public français dans lequel les méthodes d'apprentissage convergent avec celles reçues dans le système scolaire, l'apprentissage du français, dans notre cas, s'effectue dans un contexte conflictuel entre deux cultures éducatives et deux représentations d'apprentissage différentes.

Les mêmes pratiques d'apprentissage peuvent être partagées par deux publics culturellement différents, comme le transfert par la langue maternelle ou la mémorisation. Cependant, la représentation et la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère décide de l'emploi de ces pratiques. La fréquence du recours à telle pratique, l'objectif

pour lequel on l'emploie, la manière dont on s'en sert, sans parler des difficultés d'apprentissage susceptibles d'être engendrées, sont des facteurs déterminants de ce qui est spécifique à un public plus qu'à un autre. Même si les données sur le public francophone ne nous permettent pas d'aller plus loin dans l'analyse, à cause des questions sans réponses, particulièrement les questions ouvertes qui auraient pu nous apporter plus d'informations, les quelques résultats nous ont néanmoins permis de spécifier des variables culturelles pouvant s'ériger en obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence du français.

...

## **CHAPITRE 3 : L'ENTRETIEN, SECOND OUTIL DE RECUEIL DE DONNEES**

L'autre joue un rôle primordial dans le jugement qu'on porte sur soi et sur autrui et dans la façon dont l'on perçoit ses propres capacités (Mead, 2006 ; Eraly,1994). Nous supposons que la présence d'autrui est une condition première pour que les étudiants de français puissent mieux se connaître et se catégoriser (Gajo et Mondada, 2000). Cette conscience de soi et de ses propres compétences, à travers le regard de l'autre, génère des difficultés d'apprentissage. De plus, la relation affective entre l'étudiant et son enseignant est un facteur important à considérer dans l'étude des difficultés d'apprentissage pour créer ou non le désir d'apprendre. Parler de ses difficultés avec son enseignant, étant inhabituel dans notre contexte, ne favoriserait pas la création d'une atmosphère motivante. Formulons donc l'hypothèse qu'il y a une distance au niveau de la relation enseignant / apprenant, susceptible de générer des difficultés.

...

### **3.1 Pourquoi l'entretien ?**

Nous avons varié les outils de recueil de données, à savoir le questionnaire et l'entretien, afin d'enrichir les données par la prise en compte de la complexité de terrain et estimer l'incertitude attribuable aux instruments et à l'hétérogénéité des sources d'information (De Ketele, 1996, Van der Maren, 1995). Notre entretien est conçu pour un usage complémentaire du questionnaire, pour nous permettre d'interpréter les données déjà produites et les approfondir. Les deux méthodes ont été utilisées de façon intégrée comme composantes d'une seule et même enquête (Blanchet, 2007).

Compte tenu de notre contexte d'étude, nous avons opté pour l'entretien semi-directif<sup>49</sup>, car il semble le plus adapté au niveau des étudiants, leur permettant de s'exprimer librement tout en offrant à l'enquêteur la possibilité d'orienter la discussion autour des thèmes choisis. Les thèmes et les questions sont conçus d'une manière qui permet

---

<sup>49</sup> Les entretiens semi-directifs sont menés sur base d'un guide d'entretien constitué de différents « thèmes-questions » préalablement élaborés en fonction des hypothèses. L'entretien non-directif consiste à soumettre un champ ou un aspect du champ à la réflexion et à la discussion assez large. Les personnes interrogées s'orientent tout à fait librement dans diverses directions en abordant tel aspect plutôt que tel autre (Albarello, Bajoit, 1999).

d'obtenir un discours librement formé par les enquêtés et répondant aux questions de la recherche.

## **3.2 Conception de l'entretien**

### **3.2.1 Prise de contact**

Notre statut de professeur dans le département<sup>50</sup> nous a permis de rencontrer directement la population de l'enquête dans la classe, d'annoncer l'objectif de la recherche et de solliciter leur participation. Consciente que l'efficacité des entretiens pouvait être affectée par la distance hiérarchique, dans la mesure où l'informateur peut être bloqué, gêné ou se sentir obligé de participer, nous avons procédé d'une manière rassurante, en montrant aux étudiants l'occasion qui se présentait à eux de s'exprimer en français sans être évalués, de parler de leurs difficultés afin de trouver des solutions, éventuellement de critiquer les conditions d'apprentissage et enfin de suggérer des solutions. Des volontaires enthousiastes se sont montrés prêts à participer. D'autres furent hésitants, réticents voire méfiants. Ils redoutaient de parler ouvertement à un professeur d'un sujet estimé délicat, notamment lorsque le professeur devient, à un moment donné, l'objet de leur évaluation. Nous avons donc respecté leur choix de ne pas vouloir participer aux entretiens.

### **3.2.2 Choix de la population**

La réalisation de l'entretien a eu lieu en novembre 2007, deux ans plus tard après l'application du questionnaire. La population de l'enquête a donc changé, mais ses critères et son contexte demeurent les mêmes. Les 3<sup>e</sup> et les 4<sup>e</sup> années suivaient des cours de didactique et de langue avec nous ce qui a facilité le choix de l'échantillon, alors que pour faire le choix parmi les 2<sup>e</sup> année, il a fallu faire appel à un de leurs professeurs. Nous avons appliqué la méthode de l'échantillon aléatoire<sup>51</sup> sur ceux qui se présentaient volontaires dans les trois groupes en variant les critères de choix de la population à interroger dans chaque groupe : le niveau linguistique de l'étudiant (un faible, un moyen et un avancé) et son sexe (les deux sexes dans chaque groupe). L'âge des enquêtés n'est pas représentatif car le critère de sélection porte sur le niveau qui implique la même tranche d'âge. Dans

---

<sup>50</sup> Nous assurions principalement les modules de didactique du FLE, de phonétique, de linguistique comparée et des modules des quatre compétences en français.

<sup>51</sup> Une technique qui accorde à chaque individu une chance connue, égale et non nulle d'être choisi. C'est une série de choix successifs d'individus pris dans une population en faisant soit un tirage exhaustif (sans remplacement), soit en faisant un tirage non exhaustif (avec remplacement) (Beaud, 2003).

chaque groupe, trois étudiants ont été sélectionnés, dont deux filles et un garçon pour en faire 9 étudiants en tout. Soulignons que le nombre de garçons dans les trois groupes est réduit par rapport à celui de filles (1 garçon / 9 filles). L'échantillon présente alors les mêmes caractéristiques que la population.

### **3.2.3 Constitution du corpus**

...

### **3.3 Réalisation des entretiens**

Il n'était pas toujours facile de trouver du temps libre qui convenait à nos enquêtés et à nous-mêmes pour effectuer l'interview. La majorité des étudiants habitaient à l'extérieur de la ville de Naplouse et avaient des emplois du temps assez variés, une raison de ne pas pouvoir effectuer les interviews chez eux. Comme le souligne Blanchet (2007), l'environnement spatial et matériel est susceptible d'influencer à la fois le contenu et le style du discours produit. Tous les entretiens ont donc eu lieu dans notre bureau, le seul endroit possible pour le faire, plus ou moins calme, intime et moins formel que la salle de classe.

Le fait d'être leur professeur et de les interroger sur un sujet parfois délicat, ne facilitait pas forcément le discours. En effet, le thème touche non seulement à leurs propres difficultés d'apprentissage mais aussi aux professeurs de français, dont nous faisons partie. Il était indispensable de dissiper leurs inquiétudes de sorte à encourager au mieux l'expression de leurs pensées et émotions et d'orienter le discours sur les points oubliés ou négligés. Un café leur a été offert pour les détendre et établir une atmosphère chaleureuse et pleine de confiance. Avant de commencer l'enregistrement et afin d'établir la confiance nécessaire à la fiabilité du dialogue, nous avons débuté par des explications détaillées en arabe de la procédure de l'entretien : l'objet, le thème, le motif, les questions à poser et sa durée tout en garantissant la confidentialité de leur propos. Nous les avons informés qu'ils n'étaient pas obligés de parler en français. Le recours à l'arabe était tout à fait encouragé car l'objectif était d'obtenir des informations et non pas d'évaluer leur compétence à l'expression orale. Néanmoins, nous n'avons pas insisté pour que les entretiens soient menés entièrement en arabe. Leurs stratégies discursives en français, la façon dont ils verbalisent leurs pensées et sentiments ou dissimulent les déficiences linguistiques et résolvent les difficultés d'expression, faisaient partie de l'analyse. Un entretien en arabe et

retraduit ensuite en français, n'aurait pas permis de prendre en considération ces stratégies discursives et la traduction du discours risquerait, à notre sens, de modifier les propos tenus par les étudiants.

...

### **3.3.1 Guide et stratégies d'intervention**

...

- **Stratégies d'écoute et de compréhension**

...

- **Stratégies d'explication**

...

### **3.3.2 La méthode de transcription**

Nous avons transcrit l'intégralité des entretiens, à savoir 2 heures et 15 minutes d'enregistrement<sup>52</sup>. Nous avons rencontré quelques difficultés dans l'identification de certains passages ou mots incompréhensibles. Les éléments métalinguistiques étaient difficiles à localiser, notamment dans un enregistrement audio. Nous avons essayé de repérer quelques gestes sémantiques (Kramsch, 1984) dans leur contexte d'énonciation, étant donné que l'emploi de signes non verbaux relie ce qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à la connaissance du monde du locuteur et qu'il est important d'interpréter tout énoncé en situation : « C'est toujours une question d'inférence qui repose sur des présupposés non assertifs et implique également des tentatives d'évaluation de nature hypothétique de l'intention de communication » (Gumperz, 1989 : 211). Pour cela, il faudrait employer un enregistrement vidéo de tous les entretiens, outil qui dépassait les moyens disponibles pour l'enquête et qui ne s'avérait pas nécessaire<sup>53</sup>. La fonction des gestes était principalement un substitut aux mots lorsque le locuteur rencontrait des

---

<sup>52</sup>Cf. Annexe n°2.2.

<sup>53</sup> L'enregistrement vidéo aurait pu intimider les étudiants davantage vu leurs réactions vis-à-vis l'enregistrement audio.

difficultés à s'exprimer. Nous avons pu, de même repérer un geste par lequel il demandait d'arrêter l'enregistrement dès que nous avons commencé parce qu'il était stressé.

...

### **3.4 Analyse des entretiens**

#### **3.4.1 Description générale du procédé**

Nous avons choisi l'analyse de contenu qui consiste à découper transversalement le corpus d'une manière stable d'un entretien à l'autre, dans le but d'obtenir une cohérence thématique inter-entretiens. L'unité de découpage est le thème qui représente un fragment de discours. Le découpage se fait à partir des hypothèses de l'étude (Blanchet, 2007). Les thèmes sont donc définis à travers le corpus. Le travail porte sur l'intégralité du réseau textuel pour poursuivre une analyse inter- et intra-catégorielle (De Ketele, Roegiers, 1996). Après avoir écouté les enregistrements maintes fois, nous avons dégagé trois catégories thématiques principales qui constitueront les axes de l'analyse. Chaque catégorie se compose de sous-catégories ou de sous-thèmes, produisant ainsi des catégories exhaustives, exclusives et homogènes (Blanchet, 2007). Pour chaque thème, nous avons identifié les variables correspondantes (Talbot, 2005 : 12). La première catégorie porte sur la conscience de soi et d'autrui. Pour ce thème, il y a deux variables : 'conscience de soi' et 'conscience de la situation de l'apprentissage'. La deuxième catégorie concerne les émotions et leur rôle dans l'apprentissage, dont les quatre variables : 'anxiété', 'frustration', 'infériorité et manque de confiance' et 'démotivation'. La troisième catégorie s'intéresse aux pratiques d'apprentissage. Il y a deux variables pour ce thème : 'pratiques inadaptées pour apprendre' et 'pratiques inadaptées pour résoudre le problème'. Nous allons décrire, comparer et analyser les catégories en fonction de ces variables.

Les entretiens livrent des données approfondies sur les émotions des interviewés, leurs pensées ainsi que leurs pratiques d'apprentissage et en particulier ceux effectués avec les étudiants des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années qui apportent des éléments enrichissants aux hypothèses de la recherche. Toutefois, les résultats des entretiens menés avec les étudiants de 2<sup>e</sup> année sont peu satisfaisants. Comme signalé plus haut, les informations sont redondantes et pauvres. Par conséquent l'analyse s'appuiera davantage sur les entretiens des deux groupes de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> années en faisant appel à quelques éléments du groupe de 2<sup>e</sup> qui nous semblent pertinents pour l'analyse.

### 3.4.2 Résultats et analyse

Pour considérer les subtilités des données présentes dans le corpus et qui ne sont pas forcément décelables dans une approche purement pédagogique ou sociologique, nous adoptons une approche psychopédagogique (Plantevin-Yanni, 2001, Pain, 1980, Lemaire, 1999) et socioculturelle (Dabène 1994, Gilly, 1989) dans l'analyse du corpus. L'interprétation reposera principalement sur la reconstitution des interprétations des locuteurs. Le fait que nous partagions les mêmes normes socioculturelles dans le même contexte avec les informateurs nous met dans une position favorable pour décrire et interpréter les données (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 291). Des extraits de discours des locuteurs seront intégrés pour soutenir l'analyse. Au cas où nous jugerions que la compréhension du passage est difficile, une reformulation sera proposée en note.

Pour mieux identifier les locuteurs, voici un tableau explicatif du niveau, du sexe et du code de chaque intervenant dans les interviews :

**Tableau 8: Informations sur les locuteurs**

<b>Code</b>	EA1	EA2	EA3	EB4	EB5	EB6	EC7	EC8	EC9
<b>Sexe</b>	M	F	F	F	M	F	F	F	M
<b>Niveau</b>	4 <sup>e</sup> année			3 <sup>e</sup> année			2 <sup>e</sup> année		

#### 1. Prise de conscience de soi et de la situation d'apprentissage

##### - Conscience de soi et d'autrui

Nous entendons par conscience de soi « la perception que la personne a d'elle-même et de ses caractéristiques personnelles, la perception de ses relations avec son environnement social et physique et la valeur qu'elle accorde à ses différentes perceptions » (Tavris et Wade :1999 : 256). Nous allons donc nous intéresser à la façon dont les locuteurs se catégorisent dans la situation d'apprentissage par rapport à leurs pairs, comment ils se voient catégorisés par les autres et comment ils se comportent : « Les catégories se manifestent dans la façon dont les participants s'orientent vers elles dans leurs interprétation / production d'action intelligible et reconnaissable, en contribuant ainsi à les définir et à les rendre pertinentes, de façon réflexive » (Gajo et Mondada, 2000 :109). Les catégorisations de soi et de l'autre nous permettront de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage et leurs origines.

...

- « **J'essaie d'aider tous les étudiants en grammaire** »

Quelques séquences montrent que les étudiants se catégorisent en fonction de leur compétence. (Inf.EB6), à titre d'exemple, se catégorise comme plus compétente que les autres en matière de grammaire, mais elle est intriguée parce que ce sont les autres qui obtiennent des notes plus élevées que les siennes :

Quelques fois j'ai les mauvaises notes ehh toute seule peut être il est ..  
comme 'le' deuxième année ehh 'j'essayer' de ehh aider tous les étudiants  
'au' grammaire ils ont tout comp 'm'a' 'compris' ils ont 'tout' les bonnes  
notes et moi (*sauf toi Rire*) les mauvaises mauvaises notes (Inf.EB6)<sup>54</sup>.

...

- « **Un bon professeur fait tout** »

Les constats faits jusqu'ici mettent l'accent sur la dépendance de l'étudiant palestinien par rapport à son professeur dans son apprentissage et sa passivité. Le rôle du professeur ne se limite pas à être la source du savoir mais il lui revient d'être aussi le correcteur, voire le censeur. L'étudiant cherche rarement à connaître les causes de l'erreur, considérant qu'il revient à l'enseignant de corriger et d'évaluer. Quand nous avons posé la question à (Inf.EA3) sur la manière dont elle surmonte les difficultés rencontrées, elle a répondu :

...

L'omniprésence de l'enseignant est une caractéristique de l'enseignement traditionnel et son rôle dépasse le fait d'enseigner dans le sens de « rendre possible » mais plutôt pour tout faire à la place de l'apprenant. Si l'enseignant sert « un plat trop bien préparé », ceci ne mène qu'à des difficultés qui se traduisent dans des attitudes et comportements des apprenants que nous venons de décrire. Ce rôle fait croire, selon Bufe (1978), à un enrichissement de la compétence linguistique des apprenants. Cependant, il y a un inconvénient à cela. Puisque c'est le professeur lui-même qui s'occupe de la sémantisation des nouveaux éléments, ce procédé se présente plutôt comme une réduction des difficultés, difficultés ramenées aux connaissances que ces apprenants ont acquises antérieurement, mais non pas comme un accès à de véritables connaissances nouvelles.

---

<sup>54</sup> Proposition de reformulation : « Quelques fois, je suis seule d'avoir les mauvaises notes. En deuxième année, j'essayais d'aider tous les étudiants en grammaire, ils comprenaient tous et obtenaient des bonnes notes, alors que moi j'avais des mauvaises notes ».

...

- « **Un bon professeur est aimable** »

...

- « **Un bon professeur est un natif** »

Le mythe du natif est présent dans le discours des locuteurs. L'évaluation de la performance langagière par un natif, même informelle, prend le dessus sur celle du professeur palestinien. Un bon professeur est obligatoirement un natif car il sait mieux sa langue maternelle. C'est le raisonnement de (Inf.EB4) :

...

#### **- Conscience de la situation de l'apprentissage**

Ce que nous entendons par la prise de conscience de la situation de l'apprentissage est ce que l'étudiant sait, pense, dit ou ne dit pas de ses pratiques ainsi que son évaluation des conditions d'apprentissage et d'enseignement du français. Nous avons posé plusieurs questions aux étudiants relatives à leurs motifs, leurs progrès, leurs difficultés et la façon dont ils les surmontent.

- « **J'ai rien appris ..** »

...

Ces jugements, pour sévères qu'ils soient, peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, le changement de l'encadrement pédagogique ainsi que l'organisation inadaptée du cursus, dont il était question plus haut, donnent aux étudiants l'impression de stagner et de ne pas progresser. Ensuite, se baser exclusivement sur un livre pour apprendre la langue, le cas de la méthode *Café Crème* pendant les deux premières années d'apprentissage et changer de rythme brusquement en troisième année pour commencer les cours de didactique du FLE, met incontestablement les étudiants dans une situation de confusion. « Ici à l'université on a pratiqué seulement ce que se trouve dans notre livre » (Inf.EA2). La deuxième année correspond à un niveau intermédiaire (700 heures d'apprentissage linguistique extensif). Valider la deuxième année de français ne veut pas forcément dire avoir ce niveau. De plus, même avec un niveau intermédiaire, suivre des cours de didactique en français exige une certaine maîtrise de la langue que les étudiants n'ont manifestement pas.

Enfin, à partir de la troisième année, le rythme d'apprentissage change et le travail devient de plus en plus difficile, notamment lorsqu'on ne se sert plus de manuel. Sans support, les étudiants se sentent perdus et ne savent plus comment travailler, se trouvent obligés de tout noter puisqu'il n'y a pas de livre, le seul moyen de garder une trace écrite du cours. Rappelons les difficultés de prise de notes, explicitées dans les résultats du questionnaire, qui ont montré que les étudiants tendent à tout noter car ils sont incapables de sélectionner l'information importante. Cette situation peut expliquer, dans un sens, le jugement négatif que les étudiants portent sur leur progrès depuis la première année. Ce qui est important à signaler c'est que dans aucun cas, ils ne mettent en cause leurs propres performances ou compétences envers l'apprentissage en général. Plantevin-Yanni (2001) souligne que l'apprenant se réfugie dans les interprétations erronées pour faire face à une situation inconnue qui s'impose à lui. Serait-elle une ignorance de leur part d'un manque de savoir-apprendre ?

- **« Il n'y a pas de méthode pour m'aider pour 'apprendre' »**

Les locuteurs justifient parfois le fait qu'ils n'arrivent pas à résoudre leurs problèmes par l'absence de livres ou de méthode adaptée pour apprendre : « Il n'y a pas de méthode pour m'aider pour 'apprendre' » (Inf.EA3). La place qu'occupe le livre ou le manuel dans l'apprentissage est capitale : tant qu'il y a un livre à suivre, on se sent rassuré. En effet, le livre sur lequel on peut compter pour apprendre signifie un espace précis de travail, de mémorisation et de référence et devient une source de sécurité pour l'étudiant. L'information est accessible et bien définie. Au moment où l'apprentissage exige un travail supplémentaire en dehors du livre, en dehors de l'espace classe, les étudiants paniquent et renoncent à effectuer ces tâches :

...

- **« Le livre ehh je n'aime pas »**

...

- **« Lire m'ennuie »**

...

- **« La note c'est 'tous' les choses .. »**

L'importance excessive de la note a déjà été soulignée à maintes reprises. Elle devient une obsession et détermine l'attitude envers l'apprentissage et même l'évaluation de soi, comme nous l'avons vu plus haut, excluant tout autre objectif ou motif : « Ehh la note ehh c'est ehh pour moi c'est c'est la chose la plus 'important' » (Inf.EB5) et l'objectif 'note' exclue tout le reste : « Ehh la note c'est 'tous' les choses .. » (Inf.EB6).

Refaire un module coûte cher, une raison de plus pour chercher à obtenir une bonne note. Nous précisons que la forte majorité des étudiants ne travaillent pas et dépendent financièrement de leur famille. Avoir une bonne note c'est être un « bon étudiant » ou le meilleur aux yeux des parents, pour qu'ils en soient fiers devant les proches et les amis.

- **« Mon motif c'est ma famille .. »**

La famille influence directement ou indirectement les attitudes et les comportements des étudiants. Quelques étudiants avouent qu'ils travaillent pour faire plaisir à la famille qui leur apporte un soutien financier, moral et affectif : « Ehh mon motif ehh ehh .. c'est ehh ma famille .. qui toujours 'm'aider' de de préparer ehh mes devoirs et toujours 'm'aider' ehh ehh de continuer » (Inf.EB6). Comme échouer coûte cher, la peur de l'échec devient un motif récurrent.

- **« Chaque semaine on a perdu des meilleurs professeurs .. »**

Dans leur interprétation de la situation de l'apprentissage, les étudiants mettent en cause deux facteurs : la stabilité des professeurs et le cursus universitaire. Nous rappelons que ces deux facteurs ont été déjà relevés dans les résultats du questionnaire des étudiants. Le département de français, n'ayant pas de cadre pédagogique fixe et stable, reçoit chaque année de nouveaux professeurs. Les anciens quittent le département pour des raisons variées<sup>55</sup>. C'est un problème sérieux qui se pose. Les professeurs formés qui assurent les cours universitaires sont peu nombreux, ce qui oblige le département à chercher des coopérants français ou francophones, pas forcément compétents, pour une période d'un an ou deux : « Il y a deux à trois spécialisés (*hmm*) après c'est il n'y a pas (*hmm*) alors quand le professeur vient .. il ne 'save' pas qu'est-ce qu'il faut donner pour ses ses étudiants » (Inf. EA3)<sup>56</sup>. Au moment où les étudiants commencent à s'habituer au professeur, il part et se fait remplacer par un nouveau qui n'est pas forcément aussi compétent ou même

---

<sup>55</sup> Pour poursuivre leurs études ou pour travailler ailleurs.

<sup>56</sup> Proposition de reformulation : « Il y a deux à trois professeurs spécialisés, c'est tout. Alors, quand le professeur vient en classe, il ne sait rien sur ce qu'il faut donner à ses étudiants ».

spécialisé dans le domaine : « Chaque semaine on a perdu des meilleurs professeurs (*semestre*) semestre on a perdu les meilleurs professeurs » (Inf.EA2). Changer systématiquement de professeurs est perturbant et donne aux étudiants l'impression de ne pas progresser dans leurs études :

...

## 2. Emotions et sentiments négatifs

- **« C'est la guerre entre moi et les examens »**

Les informateurs expriment d'une manière particulière leur anxiété et angoisse, notamment devant la perspective des examens. Les mots employés le plus souvent sont « peur », « catastrophique », « difficile », « stressé », « inquiet ». Le mot 'catastrophique' désigne l'ampleur de leur anxiété de l'examen : « C'est catastrophique pour moi » (Inf.EA1), ou bien « c'est un moment catastrophique » (Inf.EA2). Le mot 'peur' est récurrent : « J'ai peur » (Inf.EA3, Inf.EB4, Inf.EB5, Inf.EB6) ; ou encore : « C'est la guerre entre moi et les examens [...] comment je peux gagner » (Inf.EA1). Cette métaphore de « guerre » est assez significative. Un étudiant qui exprime son anxiété avec autant de force montre jusqu'à quel point l'image de l'examen est effrayante et les soucis qu'il se fait pour réussir. Cette métaphore est sans doute à relier au contexte social et politique dans lequel vivent tous les locuteurs : un contexte de combat pour vivre ; un combat pour réussir.

...

- **« Je ne rêve pas d'avoir de meilleure note »**

La majorité des locuteurs manifeste des sentiments de frustration pour des raisons variées. Ils se sentent peu appréciés par le professeur et les efforts qu'ils font ne mènent pas aux résultats désirés. Par conséquent, ils baissent les bras et ne progressent plus. Les mots qu'ils emploient pour décrire leurs émotions sont significatifs : « Je ne rêve pas », « je ne me sens pas bien », « obstacles ». Mais ce qui valorise leur discours est le ton qu'ils utilisent pour exprimer leurs sentiments : un ton triste et désespéré.

...

- « Je suis nulle ... je ne sais pas pourquoi »

...

- « Si j'étudie .. si j'étudie pas .. je peux avoir le même résultat »

Un autre sentiment manifeste est celui de la démotivation ou de l'amotivation (Tavris et Wade, 1999). Apprendre le français uniquement pour avoir un diplôme réduit la motivation des étudiants, voire le désir d'apprendre. Dans certains cas, il s'agit d'un choix fait par la famille et non pas par l'étudiant lui-même. Ce n'est pas étonnant puisque la famille gère tout l'apprentissage. Dans d'autres cas, les étudiants choisissent le français parce qu'ils n'ont pas trouvé d'autres spécialités. Avec une moyenne assez basse au baccalauréat, on ne dispose pas de beaucoup de choix dans les autres départements, alors on fait le choix sur le français ou l'anglais<sup>57</sup>.

La majorité des informateurs estiment que la matière ainsi que le professeur influencent positivement ou négativement leur motivation. Si la matière est ennuyeuse ou difficile, ils ne s'impliquent pas : « Si si j'aime pas la matière c'est-à-dire on a 'une' 'grand' problème (*oui*) c'est ça le problème que je 'l'ai' rencontré au début de .. de l'université An-Najah (*hmm*) parce qu'on aime pas la matière » (Inf.EA1). Il a dû changer de spécialité, mais il est revenu au département de français. Si on n'aime pas le professeur, on perd également sa motivation pour apprendre et on trouve la leçon plus difficile qu'elle ne l'est vraiment : « 'Quand' je n'aime pas par exemple un prof .. je trouve que le ehh 'le' leçon est très difficile (*hmm*) .. ehh malgré peut être il est très très facile » (Inf.EB4). Quant à (Inf.EB6), elle déclare que si elle n'aime pas le professeur, elle ne travaille pas du tout.

Les recherches sur les difficultés d'apprentissage ont mis l'accent sur la motivation, la matière et le professeur. A cet égard, nous nous référons à l'étude de Zimmermann (1995) effectuée auprès d'un public adulte qui avait pour objet de comparer les conceptions de difficultés et d'échec chez les deux groupes (facteurs psychologiques ou techniques). Ses constats se rapprochent des nôtres dans la mesure où ils portent sur une augmentation des éléments psychologiques liés au passé et à l'environnement didactique.

...

---

<sup>57</sup> Les exigences de la faculté des lettres ne sont pas strictes au niveau de la moyenne du baccalauréat.

### 3. Pratiques inadaptées

- « je ‘réviser’ ... tout ce qu’on a appris »

Nous avons vu dans les pages précédentes que le résumé (ou la réduction du texte, le terme que nous avons choisi) est une pratique répandue chez les étudiants pour faciliter l'accès à l'information et ensuite à sa mémorisation. « Au jour de l'examen ehh 'j'essayer' de résumer le cours sur un papier pour faciliter la compréhension » (Inf.EA2). Il s'agit de dégager les informations importantes et les numéroter, même si elles ne sont pas corrélées, pour les retenir plus facilement. D'un côté, il est utile de résumer pour gagner du temps, de l'énergie et pour s'entraîner à retenir uniquement l'information nécessaire. Mais d'un autre, faire appel au résumé confirme qu'on n'a pas de véritable contact avec le livre.

Une idée très répandue est celle qu'il faut investir une quantité de travail énorme pour surmonter les difficultés : « il faut il faut travailler beaucoup » (Inf.EA1) et « ehh je travaille beaucoup » (Inf.EC9). Plus on passe d'heures sur le travail, plus on est sûr qu'il est bien fait. La qualité du travail dépend du nombre d'heures qu'on y consacre. Certains étudiants prétendent passer entre 4 et 5 heures, voire 8 heures sur la tâche notamment s'il s'agit de préparer un examen. Cette conviction les conduit à être désespérés lorsqu'ils se rendent compte que malgré tous leurs efforts, ils n'obtiennent pas les résultats souhaités et pire, ils éprouvent de plus en plus de difficultés, sans en comprendre la raison.

...

#### **Conclusion**

Nous avons engagé les étudiants, d'une certaine manière, dans la découverte et la compréhension de soi et de leurs actes à travers la réflexivité. C'est ainsi que nous avons pu accéder à des données inobservables mais riches sur leurs façons d'interpréter leur apprentissage du français, leurs émotions ainsi que les techniques qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes. Du côté des étudiants eux-mêmes, nous présumons que cette activité leur a apporté quelques pistes de réflexion sur leurs propres difficultés ainsi que sur leur rôle dans l'apprentissage grâce à la mise en discours de ce qui les préoccupe.

...

## **CHAPITRE 4 : CONSTRUCTION DE L'ARGUMENTATION ET MISE EN DISCOURS DE SOI ET DES AUTRES**

Ce dernier chapitre s'intéresse principalement à l'aspect interactif et aux stratégies discursives des informateurs. L'activité discursive nécessite une mobilisation cognitive et interactive de l'apprenant par rapport à son interlocuteur (Pekarek Doehler, 2000, Güllich, 1990). Nous chercherons à repérer les stratégies cognitives, discursives et interactives que l'apprenant utilise pour s'exprimer et surmonter ses difficultés linguistiques. Ainsi, nous aurons une meilleure compréhension des attitudes des apprenants. Confronter l'analyse de la forme du discours avec celle du contenu contribuera à fournir des indices qualitatifs et enrichira l'analyse.

### **4.1 Analyse discursive des entretiens**

...

Comme notre approche est axée sur l'apprenant, nous allons nous concentrer sur l'identification et la description de certains processus et conditions interactifs. L'accent sera mis sur les stratégies qui mobilisent des connaissances lexicales, grammaticales, sociolinguistiques et autres dans la production et dans l'interprétation de messages en contexte. Nous essayerons de déduire les hypothèses qu'ont faites les locuteurs, pour agir comme ils le font et déterminer comment les formes linguistiques participent au processus d'interprétation. La forme et le contenu sont contraints par les règles linguistiques et les normes sociales (Gumperz, 1989). Analyser les stratégies discursives de l'apprenant montre comment il s'y prend pour compenser les déficiences linguistiques, socio-linguistiques et discursives (Kramsch, 1991).

Les stratégies de communication, selon la définition de Faerch et Kasper, sont « des programmes, potentiellement conscients, qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier » (1980 : 18). Selon Kramsch (1991), on distingue deux sortes de stratégies utilisées par l'apprenant d'une langue étrangère, inséparables les unes des autres : les stratégies interactives de communication et d'interprétation du sens et les stratégies psycholinguistiques de production. L'accent est mis soit sur l'interaction même, soit sur la production du discours.

...

#### 4.1.1 Répétitions significatives

Pendant les écoutes multiples des entretiens, nous avons constaté que les étudiants avaient tendance à répéter des mots, des conjonctions et des locutions verbales. Comme ce phénomène s'est reproduit chez la majorité des locuteurs, nous avons décidé de faire l'inventaire des mots les plus récurrents et de nous intéresser à leur fonction dans l'interaction.

Le tableau ci-dessous illustre les mots significatifs répétés pendant les interventions de chaque locuteur :

Tableau 9 : Mots significatifs répétés

Mots répétés	Inf. EA1	Inf. EA2	Inf. EA3	Inf. EB4	Inf. EB5	Inf. EB6	Inf. EC7	Inf. EC8	Inf. EC9	Total
<i>parce que</i>	12	22	16	12	0	14	3	6	4	89
<i>mais</i>	13	25	31	33	11	33	6	15	4	171
<i>moi</i>	30	2	10	42	16	6	6	2	2	116
<i>il faut</i>	17	3	19	18	26	14	0	0	7	104
<i>beaucoup</i>	20	10	5	11	14	12	4	7	15	98
<i>peut être</i>	0	4	11	2	0	4	0	4	12	37
<i>note</i>	12	22	12	15	2	30	3	5	1	102

Nous allons situer ces mots dans leur contexte pour tenter de comprendre leur signification selon le locuteur et la raison pour laquelle il les répète.

...

#### 4.1.2 Stratégies préventives

Ce que nous entendons par stratégies préventives est la façon dont les locuteurs compensent les insuffisances linguistiques et discursives (Kramsch, 1991).

- **L'intrigant *Peut-être***

L'adverbe *peut-être* est intrigant dans notre contexte. *Peut-être* sert à signaler l'incertitude, l'hésitation, le doute et remplit une fonction protectrice lorsque le locuteur ne veut pas

apparaître comme trop affirmatif. *Peut-être* anticipe ainsi sur d'éventuelles réactions de l'interlocuteur. C'est le cas dans la séquence ci-dessous :

Je ne sais pas pourquoi je fais cette faute (*hmm*) peut être il (le professeur) corrige mais ça ça ça m'est égale si peut-être l'autre fois je ff je 'l'a' fait la même erreur. [...] ehh mm peut-être il faut 'corrige' nous corrige pour ehh pour faire quelque chose (*encourager*) encourager oui peut-être je ne sais pas (Inf.EA3)<sup>58</sup>.

Cette informatrice se protège derrière *peut-être* car elle n'est pas très sûre de son opinion. Elle a des doutes personnels sur ce qu'elle pense : « Mm peut-être il faut 'corrige' nous corrige » et sur ce qu'elle désire : « Il faut 'corrige' nous corrige pour ehh pour faire quelque chose (encourager) encourager oui peut-être je ne sais pas ».

- **Se concentrer sur le contenu**

...

- **L'hésitation**

...

L'hésitation est principalement due à une faiblesse dans la compétence linguistique du public en français et à une fluidité verbale réduite. On hésite parce qu'on ne trouve pas les mots rapidement pour exprimer son point de vue. En outre, le sentiment d'insécurité linguistique, des sentiments d'angoisse et d'anxiété par rapport à l'expression orale en français, joue un rôle dans l'hésitation.

- **Influence de l'arabe et de l'anglais**

...

- **Le rire**

Le rire est omniprésent dans les entretiens. Selon Faerch et Kasper (1980), les rires, les pauses, les soupirs et la respiration sont des signes d'incertitude. En notant les moments et le contexte où les rires se sont produits, nous trouvons que le rire remplit plusieurs

---

<sup>58</sup> Proposition de reformulation : « Je ne sais pas pourquoi je fais une telle faute. Peut-être le professeur corrige, mais ça m'est égal. Peut-être je ferais la même erreur une deuxième fois. Peut-être il doit m'encourager, nous encourager, oui peut-être je ne sais pas ».

fonctions. Il joue un rôle de facilitateur et de régulateur de la communication comparable au regard et permet de libérer les tensions psychologiques inhérentes à une situation en partie stressante et constitue ainsi un excellent mécanisme de défense (Dabène, 1990). Il participe donc à créer un climat socio-affectif positif entre l'informateur et l'enquêteur.

...

#### **4.1.3 Stratégies de séduction**

...

### **4.2 Bilans d'analyse**

Notre premier bilan d'analyse consiste à étudier la signification des fréquences d'apparition des thèmes dans le discours des locuteurs. Nous cherchons ainsi à avoir une meilleure compréhension de l'importance de ces facteurs et d'en tirer des conclusions. Le second bilan sera de dégager les profils des locuteurs pour tenter d'établir un lien entre leurs attitudes et nos constats.

#### **4.2.1 Fréquences et significations des thèmes**

...

#### **4.2.2 Profils des locuteurs**

...

### **4.3 Mise en perspective des différents résultats**

Après avoir analysé le corpus en prenant en compte ses dimensions de contenu et de forme, et dégagé les profils des locuteurs et les thèmes les plus abordés dans les entretiens, nous allons confronter les résultats.

...

### **Conclusion**

Il nous a semblé important d'affiner les résultats par l'analyse des stratégies discursives que les locuteurs ont employées pendant leur discours. L'étude de la fréquence des thèmes abordés dans les entretiens a mis l'accent sur les facteurs les plus importants qui déterminent les difficultés de notre public.

...

## CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES

Notre participation au programme de formation de futurs enseignants de français à l'Université An-Najah en tant qu'enseignante et nos discussions avec les étudiants et les collègues étaient le point de départ de notre recherche. Ce qui a suscité particulièrement notre intérêt était le décalage considérable perçu entre les compétences et les connaissances que les étudiants sont censés acquérir selon les objectifs du programme de formation et celles réellement acquises après l'obtention du diplôme. Nous sommes alors partie du constat que, malgré les tentatives d'améliorer l'offre pédagogique, les étudiants palestiniens rencontrent des difficultés dans leur apprentissage du français. L'étude des travaux sur les difficultés d'apprentissage nous a permis de définir des manifestations externes traduites par des attitudes qui ne correspondaient pas aux attentes du programme : une performance faible, une dépendance extrême du professeur, un rythme lent de travail et un comportement inadéquat pour résoudre les problèmes rencontrés ; et internes révélées par des émotions négatives comme l'anxiété, la frustration et la démotivation. Nous avons noté également une mise en cause des compétences pédagogiques des enseignants de français.

Pour chercher les causes des difficultés et savoir les gérer, nous avons émis des hypothèses sur l'influence de la culture éducative et les représentations sur les pratiques d'apprentissage, les compétences pédagogiques, le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage du français, le rôle d'autrui et la conscience de soi, l'influence des émotions négatives sur la cognition et l'importance de la relation qu'entretient l'apprenant avec son enseignant. L'étude nous a conduite à prendre en considération, dans un premier temps, la pluridimensionnalité de l'apprenant en tant qu'être psychosocial, et dans un deuxième, ses rapports avec son environnement. En d'autres termes, l'étude s'est centrée sur deux axes principaux : celui de l'apprenant et celui de son environnement. Considérer les facteurs liés à l'apprenant avait pour objectif de définir ce que la pédagogie ne prend pas nécessairement en considération pour surmonter les difficultés d'apprentissage. Nous avons donc situé dès lors notre étude dans une perspective psychopédagogique et socioculturelle centrée sur l'apprenant.

Nous allons dresser à présent deux bilans : le premier sera une synthèse des résultats obtenus par rapport à la recherche. Pour ce faire, nous traiterons des approches

méthodologiques appliquées et des bases théoriques consultées au cours de l'étude. Le deuxième bilan sera prospectif et propose un prolongement pour la présente étude.

...

Certes, le projet de diffusion a pris en considération les potentialités de la mise en place du programme ainsi que de la formation de l'équipe pédagogique, mais les mesures prises à l'égard des habitudes de l'apprenant ont été insuffisantes. C'est pourquoi nous avons décidé d'analyser les pratiques d'apprentissage du français. Les résultats ont montré que les étudiants adoptent des pratiques d'apprentissage issues d'une culture éducative à caractère traditionnel et inadéquates pour répondre aux objectifs du programme de formation. Les difficultés au niveau pratique se sont traduites par un écart entre ce qui est censé être acquis et réutilisé et ce qui est réellement acquis et approprié par l'étudiant. Nous avons alors conclu que le savoir-apprendre selon les objectifs innovateurs de formation est une compétence non-acquise chez notre public, raison valable pour générer des difficultés d'apprentissage.

...

La spécificité de notre étude réside dans la double approche psychopédagogique et socioculturelle centrée sur l'apprenant qui a permis de mieux situer celui-ci par rapport à son milieu. L'intérêt porté sur ce qu'il pense, ce qu'il éprouve et ce qu'il fait a enrichi l'étude.

...

Nous concluons cette section par des propositions de formation de terrain. Nous envisageons d'appliquer des mesures à court et à long terme pour assurer une meilleure mise en œuvre de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans le contexte palestinien. Nos propositions concernent deux volets : les professeurs de français et le cursus. Le premier volet tient à assurer une formation pédagogique de l'équipe qui prend en considération les approches pédagogiques innovatrices adaptées aux habitudes culturelles du pays et aux pratiques des apprenants. Cette formation a l'objectif de prise de conscience collective de la part des enseignants ainsi que des apprenants de l'apprentissage du français. L'étude du modèle pédagogique et des approches employées pour enseigner le

français dans un contexte arabophone serait donc nécessaire. Le cursus et l'organisation des modules constitueront le deuxième volet du travail de terrain pour étudier le contenu des modules et l'organisation du programme en général.

### **Perspectives**

Nos perspectives de recherche se situent autour des résultats de l'étude qui peuvent être sujets de recherches ultérieures. Ceci nous incite à prolonger l'étude dans deux directions principales : l'identification de soi par la comparaison et l'autoévaluation, d'une part, et l'approfondissement de la notion de résolution de problème spécifiquement chez un public arabophone d'autre part.

...

## BIBLIOGRAPHIE

...

Baillargeon G., Martin L. (1998), *Méthodes quantitatives et analyse de données en sciences humaines*. Québec : Les Editions SMG, 670 p.

Bakhtine M., Voloshinov V.N. (1981), « La structure de l'énoncé », article repris dans Todorov T., *Mikhaïl Bakhtine, Le principe dialogique*, suivi de : *Ecrits du Cercle de Bakhtine*, Edition du Seuil, Paris, in Eraly A., *L'expression et la représentation : une théorie sociale de la communication*, Paris : L'Harmattan, 255.

Bange P. (1992), « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, Paris : Encrages, n°1, 53-85.

...

Beaud J. (2003), « L'échantillonnage », in Gauthier B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 211-242.

...

Bérard E. (2008), « Les objectifs du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL) », in *Formation et langues étrangères : diversité, enjeux et identité, Revue de didactique des langues et de l'ingénierie de la formation (Terres de FLE)*, n°1, 25-30.

...

Blanchet A., Gotman A. (2007), *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin, 2<sup>e</sup> édition refondue, Collection : Sociologie, 127 p.

...

Bronckart J-P. (1977), *Théories du langage. Une introduction critique*, Bruxelles, Mardaga.

Bru M. (2004), « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche », in Marcel J.-F. (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris : L'Harmattan, 281-300.

...

Calvet L. (1993), *La Sociolinguistique*. Paris : Presses universitaires, Collection : Que sais-je ?, 127 p.

...

Castellan Y., Engelhart D. (1975), *Initiation à la psychologie moderne*. Paris : SEDES, 3<sup>e</sup> édition, 303 p.

Castellotti V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International, Collection : Didactique des langues étrangères, 124 p.

Causa M., Vlad M. (2008), « Etre enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère », in Blanchet Ph., Moore D. et autres (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Editions des archives contemporaines, 115-127.

...

Cicurel F. (2003), « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives », in *Le Français dans le Monde*, Paris : CLE International, n°326, mars-avril, 32-34.

Cicurel F., Daniel V. (coord.) (2002), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 286 p.

...

Cuq J-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Dider / Hatier, Collection : Didactique du français, 127 p.

Cuq J-P. (2003) (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international, 303 p.

Cuq J.-P. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (PUG), Collection : Français Lange Etrangère, Nouvelle édition, 504 p.

Cyr P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International, Collection : Didactique des langues étrangères.

...

Dabène L., Cicurel F. (1990), *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, Collection : LAL, 95 p.

Dabène M. (1987), *L'Empan œil-voix : contribution à l'analyse du savoir-lire*. Grenoble 3, Université Stendhal : Edition Ellug, 152 p.

D'Hainaut L. (1985), *Des fins aux objectifs, un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Editions Labor, 4<sup>e</sup> édition, 491 p.

De Ketele J.-M., Roegiers X. (1996), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, Collection : Méthodes en sciences humaines, 226 p.

De Pietro, J. F., Matthey, M., B. Py (1989), « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in Weil D., Fugier H. (dir.), *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.

De Raymond J.-F. (2000), *L'action culturelle extérieure de la France*. Paris : Les études de La documentation Française-Institutions, 136 p.

...

Didiot B., Cordellier S., Chabrol L. (2005), *L'état du monde : Annuaire économique, géographique mondiale 2006*. Paris : La Découverte, 666 p.

Dubois J. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, 514p.

Dubois J., Mitterand H., Dauzat A. (2005), *Grand dictionnaire étymologique & historique du français*. Paris : Larousse, 1254 p.

Duda R. (2006), « Assumptions and Hidden Agendas in ICT Materials : How does Autonomization Come in ? », in *Mélanges, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues (CRAPEL)*, numéro spécial : *TIC et autonomie appliquées à l'apprentissage des langues*, Congrès international No1, n° 28, 67-75.

...

Qassem A.S. (2007), « L'engagement palestino-jordanien », in *Arab Renewal*, Journal électronique, URL : <http://www.menalib.de/ssgfi/infodata/003670.html>. Consulté le 9 novembre 2006.

Rast R. (2006), « Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère ; comment s'acquitter d'une tâche de compréhension », in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, Paris : Encrages, n° 24, 119-147.

...

Reporters Sans Frontières (2002), *Israël – Palestine, le livre noir*. Paris : Editions La Découverte, 235 p.

Rey A. (dir.) (2006), *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert, Toms 1&2, 1384, 2909 p.

...

Talbot L. (dir.) (2005), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Agne : Edition Erès, Collection : Connaissances de l'éducation, 276 p.

Tavris C., Wade C. (1999), *Introduction à la psychologie : les grandes perspectives*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a., Collection : Ouvertures psychologiques, 420 p.

Thiry A., Lellouche Y. (2007), *Apprendre à apprendre avec la PNL. Les stratégies PNL d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire*. Paris : De Boeck, 3<sup>e</sup> édition, Collection : Pédagogies en développement. Pratiques méthodologiques, 150 p.

...

### **Rapports de missions et textes officiels (Cf. annexe n°3)**

...

#### **Documents officiels**

Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques, Direction de la coopération culturelle et linguistique, (Sous-direction de la politique linguistique et éducative) a. (1995), « La politique linguistique et éducative ». Ministère des Affaires Etrangères, juin, Paris, Association pour la diffusion de la pensée française : diffusion de la Documentation française.

Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques, Direction de la coopération culturelle et linguistique, (Sous-direction de la politique linguistique et éducative) b. (1995), « Le Réseau des établissements culturels français à l'étranger ». Ministère des Affaires Etrangères, juillet, Paris, Association pour la diffusion de la pensée française : diffusion de la Documentation française.

# INDEX DES NOTIONS CLEES

## A

**Acquisition**, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 70, 72, 74, 90, 91, 107, 112, 127, 153, 162, 163, 169  
**Anthropologie des savoirs scolaires**, 62, 63, 75, 201, 249  
**Anxiété**, 103, 104, 176, 187, 213, 214, 219, 223, 224, 241, 244, 249, 262  
**Approche communicative**, 23, 71, 85, 140, 162, 163, 164, 168, 213  
**Approche écologique**, 61, 74  
**Approche interactionniste**, 54, 60, 61, 64, 74  
**Appropriation**, 64, 69, 72, 80, 83, 86, 89, 91, 140  
**Attitudes**, 56, 58, 62, 64, 66, 68, 70, 73, 78, 88, 94, 98, 101, 102, 105, 107, 108, 118, 163, 167, 181, 195, 197, 203, 207, 208, 210, 242, 244, 246, 247, 252  
**Autrui**, 96, 98, 99, 100, 101, 188, 191, 195, 246

## C

**Catégorisation**, 84, 101, 104, 189, 192, 196, 253  
**Cognition**, 102, 104, 115, 177, 219, 247, 249, 250, 264  
**Compréhension globale**, 133, 134  
**Conscience de soi**, 94, 95, 114, 117, 118, 187, 188, 195, 196, 241, 247, 250  
**Contexte de l'apprentissage**, 61, 250  
**Contrat didactique**, 74, 81, 231  
**Culture éducative**, 53, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 92, 94, 118, 129, 130, 149, 157, 171, 224, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 253  
**Culture religieuse**, 79, 160

## D

**Dictionnaire bilingue**, 130, 131, 139

## E

**Ecoles pilotes**, 35, 36, 38, 40, 50, 120, 194, 267  
**Emotions négatives**, 104, 176, 219, 241, 243, 244, 245, 247, 249  
**Etranger**, 204, 212  
**Evitement**, 73, 103, 149, 223

## F

**Focalisation**, 65, 236  
**Bifocalisation**, 156  
**Frustration**, 73, 187, 214, 215, 219, 233, 241, 244, 245

## G

**Grammaire**, 142, 144, 152, 153, 154, 161, 174, 191

## I

**Insécurité linguistique**, 104, 105, 149, 204, 219, 223, 237, 261

## L

**Lecture à haute voix**, 79, 135, 136

## M

**Mémoire auditive**, 143, 145  
**Mémoire visuelle**, 143, 145  
**Mémorisation**, 59, 71, 79, 81, 83, 115, 132, 135, 136, 150, 152, 154, 156, 157, 167, 176, 206, 220  
**Motivation**, 51, 56, 57, 69, 75, 86, 102, 105, 107, 117, 162, 166, 173, 203, 208, 217, 218, 219, 223, 249, 251, 262  
**Motivation instrumentale**, 57, 106  
**Démotivation**, 56, 170, 187, 217, 218, 219

## N

**Natif**, 141, 192, 193, 202, 203, 204, 251, 252  
Non-natif, 193, 203

## P

**Par cœur le**, 79, 80, 81, 150, 151, 152, 167, 169, 170, 173, 221, 245  
Pluridimensionnalité, 62, 71, 117, 247, 249  
**Politique linguistique**, 14, 27, 28, 32, 41, 42, 248  
**Pratiques de compréhension et de production écrites**, 130  
**Pratiques de compréhension et de production orales**, 144  
**Prise de notes**, 146, 147, 148, 206  
**Profils des locuteurs**, 242  
**Psychotypologie**, 84, 144, 239

## R

**Réflexivité**, 94, 95, 114, 117, 225, 249, 261, 262  
**Relations pédagogiques**, 80, 85, 149, 202  
**Répétition**, 54, 55, 57, 89, 99, 136, 152, 153, 157, 183, 227, 229, 231, 232, 234, 237  
**Représentations de l'apprentissage**, 7, 33, 58, 60, 77, 78, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 119, 156, 159, 163, 174, 176, 245, 249  
**Résolution de problème**, 58, 59, 110, 115, 116, 117, 129, 161, 219, 223, 224, 241, 242, 249, 250, 253, 254, 255  
**Résumé**, 137, 138, 220

## S

**Stratégies d'apprentissage**, 89, 112, 168  
**Stratégies d'écoute**, 181  
**Stratégies d'explication**, 184  
**Stratégies d'intervention**, 181  
**Stratégies de communication**, 226, 254  
**Stratégies discursives**, 180, 196, 225, 226, 227, 245, 246, 250  
**Stratégies préventives**, 227, 234, 245

## T

**Traduire**, 38, 64, 139, 161, 185, 217  
**Transfert**, 65, 68, 83, 84, 140, 144, 173, 176, 239  
**Transmission du savoir**, 38, 76, 79, 80, 118, 164

# LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

## Les figures

Figure 1 : Carte de la Palestine .....	11
Figure 2: Distribution des secteurs de l'éducation .....	16
Figure 3: Le système éducatif palestinien .....	18
Figure 4: Les universités palestiniennes .....	21
Figure 5 Les cercles de la francophonie .....	
Figure 6 : Classification des langues selon leur attractivité d'après CALVET 1999 .....	
Figure 7: L'apprenant et son rapport avec l'environnement.....	48

## Les tableaux

Tableau 1 : Distribution des écoles, élèves et enseignants selon les secteurs 2008-2010 .....	17
Tableau 2 :Taux d'enseignement du français dans les 10 régions en 1994 .....	25
Tableau 3 : Evolution des réseaux des Instituts et Centres français .....	26
Tableau 4 : CCFs et AF en Palestine .....	
Tableau 5 : Distribution des écoles pilotes dans les Territoires palestiniens .....	
Tableau 6 : Caractéristiques de l'équipe pédagogique au département de français, année 2010.....	
Tableau 7 : Accès aux études de français dans les deux Universités palestiniennes .....	37
Tableau 8: Présentation du public de l'enquête.....	
Tableau 9 : Mesure des concepts .....	69
Tableau 10: Composition du questionnaire .....	
Tableau 11: Modification des rubriques du questionnaire.....	70
Tableau 12 : L'équipe pédagogique .....	87
Tableau 13 : Code de transcription.....	
Tableau 14: Informations sur les locuteurs.....	98
Tableau 15 : Mots significatifs répétés .....	107
Tableau 16: Récapitulation des thèmes abordés par les locuteurs selon leurs fréquences .....	