



Université Azad Islamique

Unité centrale de Téhéran

Faculté des langues étrangères

Projet de Mémoire de Maîtrise

Sujet

**Les facteurs essentiels dans l'apprentissage du FLE
française : la voix, l'aptitude et l'affectivité chez
l'enseignant.**

Sous la direction de :

Mme le Docteur Néda Atash Vahidi

Professeur conseiller :

M. le Docteur Mehdi Heidari

Présenté par :

Nina Poursabet Ali

2010 - 2011

Au nom de Dieu

Je tiens tout d'abord à exprimer toute ma gratitude à ma directrice de recherche, Madame le Docteur Atash Vahidi, pour la disponibilité peu commune dont elle fait preuve à mon égard depuis mes débuts en recherche. Je lui dois reconnaissance de m'avoir fait confiance et de m'avoir orientée dans mes travaux de recherche.

Je la remercie affectueusement pour sa direction, son dévouement, sa patience, son soutien sans faille, ses encouragements, ses remarques et ses conseils éclairants.

Je remercie également Monsieur le Docteur Mehdi Heidari, mon professeur conseiller, qui malgré ses obligations professionnelles, a accepté d'examiner mon travail. Je le remercie pour sa participation dans la correction de cette recherche. Qu'il soit assuré de ma sincère reconnaissance et de ma profonde considération.

Toute ma gratitude envers Monsieur le Docteur Babak Moein d'avoir accepté de juger ce travail, et de participer à l'étape finale de mes études de Master. Qu'il soit assuré de mes remerciements et de ma reconnaissance.

Résumé

Dans le cadre de cette recherche nous tentons de faire le point sur une problématique qui serait très importante surtout chez l'enseignant, et qui se résume dans les facteurs essentiels de l'enseignement. La pratique d'enseignement est la réalisation d'une configuration d'actions pédagogiques et didactiques au temps dont les processus organisateurs peuvent être inférés à partir des éléments conscientisés et non conscientisés de l'action.

Concernant les observations effectuées sur les pratiques d'enseignement, il est nécessaire de savoir que le rôle de l'enseignant peut être affectif et cognitif. La pratique d'enseignement est organisée par des ressources cognitives et affectives de l'enseignant, la configuration de ses actes, le contexte d'actualisation et le contexte sociohistorique.

La situation d'enseignement aussi est un ensemble d'exigences et de contraintes. Quelle que soit la discipline enseignée, la situation d'enseignement est une situation complexe, mouvante, remplie d'incertitude, paradoxale et toujours singulière. Dans cette situation, les relations sont dissymétriques.

C'est à cet égard que nous avons essayé de faire une étude sur les compétences, ainsi que la voix de l'enseignant qui est l'un des facteurs essentiels dans le processus de l'enseignement/apprentissage. À ajouter que notre étude est centrée surtout sur la langue française.

Être enseignant n'est pas donné d'avance, même avec toutes les compétences didactiques possibles. En ce sens l'autonomie, l'amour et le dévouement pour un enseignant est une quête jamais achevée, et ce qui est nécessaire en toute situation de transmission d'un savoir.

در این تحقیق آنچه مورد بررسی قرار می‌گیرد عوامل اصلی و موثر در تدریس زبان خارجی بویژه زبان فرانسه می‌باشد. شایستگی‌های مدرس زبان امری است که نه تنها مسایل آموزشی بلکه عواطف و احساسات فرد نیز در آن دخیل است. تدریس همراه با برنامه آموزشی از پیش طرح ریزی شده که همراه با محبت و درک احساسات زبان آموز که در برابر دنیایی گنگ و ناشناخته قرار گرفته می‌تواند تاثیرات مثبت بسزایی داشته باشد.

در این میان از دیگر عوامل مهمی که به نوعی دیگر موفقیت در آموزش را تضمین می‌کند صدای مدرس می‌باشد. بررسی عوامل تاثیرگذار بر روی صدا در گذشته و حال از موضوعاتی است که در این تحقیق مورد بررسی قرار می‌گیرد. نتایج به دست آمده از بررسی‌ها به زبان آموزان و نیز مدرسان زبان یاری می‌دهد تا بتوانند کلاسی موفق‌تر داشته باشند.

Introduction

" *Les gens de qualité savent tout sans avoir jamais rien appris*". Voilà l'opinion de Mascarille dans *Les Précieuses ridicules* de Molière. Cependant ce qui est vrai chez les gens de qualité, ne vaut pas pour tout le monde. Les communs sont mortels et ont besoin d'apprendre beaucoup de choses, surtout une langue.

Autrefois on pensait que l'enfant est à sa naissance une table rase ; aujourd'hui on a abandonné cette idée, et cela à juste titre. L'enfant n'acquiert pas sa langue par simple imitation, mais par sa faculté de langage qui est innée. Or, la faculté de langage n'est pas la langue, entre ces deux il y a le processus de l'apprentissage.

Dans ce processus, c'est l'apprenant qui occupe la place centrale, et l'enseignant la place secondaire. Les autres éléments intervenant dans ce processus forment la matière à apprendre et le but de l'apprentissage. Dans la pratique moderne de l'enseignement des langues, le but à atteindre paraît facile à définir : il est conçu en termes de communication, ce qui revient à dire que l'on vise un savoir-faire plutôt qu'un savoir. Mais que faut-il faire au juste pour en arriver à ce savoir-faire? Il convient en effet de déterminer d'abord ce qu'on entend par apprendre.

Apprendre c'est stocker des informations dans la mémoire, c'est pourquoi dans l'apprentissage la mémoire occupe une place centrale. Donc, il est important de s'intéresser à tout ce qui est connu en psychologie cognitive à propos du fonctionnement de la mémoire humaine. Il suffit pour l'instant de situer l'apprentissage des langues étrangères dans ce cadre cognitif. À ajouter que notre recherche est effectuée surtout sur la langue française.

Le behaviorisme a conçu l'homme comme un système uniquement capable de former des relations associatives entre des stimuli et des réponses. Selon les tenants de

cette théorie, l'apprentissage se faisait sous l'effet de la présence simultanée et répétée d'éléments divers.

Depuis les années 60, on a une conception beaucoup plus active du rôle de l'apprenant. Il est considéré comme un ordinateur qui est un système de traitement de l'information. Aujourd'hui, cette opinion est devenue très ancienne. À vrai dire, elle a servi jusque vers 1970, ensuite le modèle qui suivait cette idée a été remplacé par d'autres plus aptes à expliquer un nombre croissant de résultats expérimentaux allant à l'encontre du modèle précédent.

Dans les domaines de la formation et de l'analyse du travail, on entend beaucoup parler des termes de compétence et de professionnalisation. Le processus de professionnalisation décrit par la sociologie anglo-saxonne comme la transformation d'un métier en une profession, le professionnel est décrit tantôt comme appartenant à un groupe ayant la capacité de se faire connaître socialement, construisant par leurs échanges et leur formation une conception commune de leur identité, de leurs buts et de leur honneur. Le processus de professionnalisation est donc à voir dans une " interaction constante entre les dimensions épistémiques et praxéologiques (la constitution et la diffusion des savoirs propres du groupe professionnel) et des dimensions sociales de luttes pour la reconnaissance".¹

Dans le domaine de la formation ce processus est concomitant du passage de la notion de qualification à celle de compétence. On passe d'une conception du savoir comme étant relativement coupé de ses conditions effectives et concrètes de mise en

¹ - JOBERT, 2002, P. 248, *cité in*. PLAZAOLA GIGER Itziar, STROUMZA Kim, "*Paroles de praticiens et description de l'activité*", édition de Boeck, Bruxelles, 2007, P. 7.

œuvre à une conception dans laquelle la situation d'effectuation de l'activité est centrale. Et ce sont alors non plus seulement les normes, le prescrit, mais également ces savoir-faire qu'il s'agit de transmettre dans les dispositifs de formation. On retrouve ici un autre sens du terme de professionnalisation, lequel vise l'accroissement de savoir-faire, de compétence.

Ce qui nécessite que soient rendus visibles, que soient formalisés les savoir-faire propres à une pratique professionnelle, que soit mise en visibilité l'activité réelle du travail. La "transformation de nature" que suppose le passage du métier à la profession ne peut ainsi se faire sans un changement profond de la formation qui y conduit, changement qui implique la prise en compte des savoirs professionnels, des savoirs d'action.

La place grandissante accordée aux notions de professionnalisation et de compétence entraîne des changements importants dans les pratiques des formateurs, enseignants, chercheurs et analystes du travail.

La présente recherche sera consacrée aux aspects les plus importants du personnage qui tient la deuxième place importante dans l'enseignement / apprentissage : l'enseignant. Cela ne veut pas dire que ces aspects ne portent pas d'importance chez l'apprenant : parfois nous sommes obligés de commencer à les expliquer chez ces derniers pour arriver ensuite à l'enseignant.

Le désir de mieux cerner le rôle de l'enseignant dans la réalité de l'enseignement a donné lieu à l'élaboration d'un grand nombre d'instruments visant à décrire, de façon aussi objective que possible, ce qui se passe dans la classe. On distingue un foisonnement de grilles et de systèmes d'observation, alors il convient de bien saisir le

caractère de ces genres d'instruments et de voir dans quelle mesure ils peuvent servir à mieux comprendre ce qui se passe dans les classes de langue.

Est-ce qu'il faut être doué pour l'apprentissage des langues? Doit-on disposer d'aptitudes spéciales, de dons spéciaux? Quels sont les facteurs qui jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues étrangères? Nous allons parler dans le premier chapitre de ce travail de *l'aptitude* chez les enseignants. Pour ce faire, il est indispensable de savoir quels sont les facteurs qui se rangent traditionnellement du côté cognitif des conduites humaines, à savoir *l'aptitude* et *l'intelligence*.

Pour expliquer l'aptitude, et afin de bien exposer le problème il semble être utile d'examiner les différents tests d'aptitude effectués en trois périodes. À chaque période, on obtient des résultats qui aident la réflexion concernant l'aptitude à l'apprentissage des langues étrangères, et qui présentent des particularités qu'il faut mettre en lumière. Sur ce point Paul Boogards dit :

" [...] Le but des tests de la première génération s'inscrit nettement dans le cadre scolaire : il s'agit de prédire les réussites et les échecs des élèves qui seront confrontés à une méthodologie fixe et bien déterminée." ²

Pour saisir la notion de *l'intelligence*, il ne suffit pas de se contenter aux tests d'intelligence. Selon la situation, chaque individu est obligé de montrer un comportement qu'il faut observer pour connaître son niveau. Vu le nombre presque illimité de comportements intelligents possibles, celui qui élabore un test d'intelligence

² - BOGAARDS Paul, « *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* », Didier, Crédiff, Paris, 1991, P. 34.

doit faire un choix. Cependant il ne faut pas oublier que l'intelligence est un phénomène important dans la vie humaine, et même une notion centrale dans l'apprentissage. Cette notion est plutôt considérée chez l'apprenant, tandis que nous essayons surtout d'analyser l'aptitude chez l'enseignant.

À l'opposé de ce qui se présente chez les apprenants, l'attitude et la motivation de l'enseignant ont été très peu étudiées. Le sujet ne semble pas être fatigant et sans intérêt. Il serait alors question des attitudes que peuvent adopter les enseignants vis-à-vis des apprenants, et leurs erreurs ou leurs réussites. Le cadre de cette recherche, ne nous permet pas de présenter un aperçu complet de multiples théories se rapportant à l'attitude et à la motivation, mais nous allons contenter de donner une vision plus claire de ces deux phénomènes, qui sont certes liés, mais en même temps très divers. Nous allons expliquer les éléments bases qui constituent les attitudes. À cet égard, Boogards donne cette explication :

" Toute importante qu'elle puisse être, une attitude ne détermine que très partiellement un comportement spécifique et il sera clair qu'il est impossible de déduire les attitudes des conduites réelles." ³

Mais, à part ce qui est annoncé plus haut, quels sont les autres éléments nécessaires dans le processus de l'enseignement / apprentissage? Il reste un élément affectif dont il faut encore parler, à savoir les prévisions que fait l'enseignant sur ses élèves.

³ - *Ibid.*, PP. 49-50.

Pour ce faire, il est indispensable de prendre en compte les aspects affectifs aussi. S'il s'agit d'expliquer pourquoi tel élément de la langue est stocké dans la mémoire et tel autre non, il faudra tenir compte de l'intervention de facteurs affectifs tels que la personnalité et l'attitude.

Il faut savoir que la personnalité du locuteur est liée au langage, et que l'individu est apte à changer ses aspects extérieurs plutôt que sa façon de parler. Le fait de pouvoir classer les individus dans des groupes selon un nombre restreint de critères permettant de décrire et d'expliquer les variations infinies de la nature humaine existait dès l'antiquité. Mais ces théories de la personnalité ont montré un grand essor depuis le début du XXe siècle.

Ainsi, on peut définir que l'apprentissage des langues est un processus comportant des aspects cognitifs et des aspects affectifs. Le deuxième chapitre de ce travail est consacré aux aspects affectifs, leurs influences, leurs avantages et – s'il y a lieu- leurs inconvénients.

Le processus d'enseignement/apprentissage des langues¹ consiste à communiquer et à transmettre des messages qui se rapportent essentiellement à leur cognition. Afin de réaliser cette tâche, l'enseignant dispose de plusieurs moyens que nous pouvons grouper sous les catégories : moyens verbaux et moyens non verbaux⁴. Attribuée au paraverbale⁵, la voix de l'enseignant portant le message à transmettre est l'objet étudié dans les deux derniers chapitres de la présente recherche.

⁴ - Est dite « non verbale » une communication basée sur la compréhension implicite de signes non exprimés par un langage : l'art, la musique, la kinesthésie, les couleurs, voire les vêtements ou les odeurs. Une communication verbale est faite de signes linguistiques.

⁵ - La communication paraverbale se rapporte aux messages que nous transmettons à travers la voix. Il s'agit de la

Choisir d'étudier cet élément rarement évoqué dans les recherches en didactique revient à ce que nous avons été toujours sensibles à la manière de parler de nos enseignants pendant notre période scolaire. Alors, on peut dire que la langue étrangère attribue à la voix de l'enseignant un rôle consistant à rendre la langue plus ou moins perceptible par les apprenants en la produisant de manière particulière parce qu' « *on est autant sensible à la voix qu'au contenu du message, car c'est par elle que se livre le non-dit, le sens profond, le caché, l'indicible, l'inconscient [...].* »⁶

Par la suite, nous avons pensé au fait que la voix peut jouer un rôle dans la transmission du message surtout quand il est produit dans une langue étrangère. Ce rôle est mis en valeur lorsque par exemple nous comparons un message écrit ou présent sur l'ordinateur à un message livré par la voix d'un être humain. Le premier ne peut avoir le même impact sur le récepteur que le second.

Mais comme la voix de l'enseignant n'est justement pas une voix de dialogue (de face à face) – une certaine distance spatiale sépare l'enseignant (comme locuteur) de ses apprenants (les interlocuteurs) – les caractéristiques de la voix parlée par l'enseignant sont différentes et dépendent des facteurs passés et présents à la situation de sa production. Quels sont les facteurs qui sont liés au passé, et qui influencent la voix de l'enseignant? Le troisième chapitre de notre humble recherche étudie en détails ces facteurs, afin de trouver les meilleurs moyens d'avoir une voix influente, ou bien d'améliorer la voix.

manière dont on parle et non pas du contenu des paroles.

⁶ - DE SALINS Geneviève-Dominique, *"Une Introduction à l'ethnographie de la communication"*, Didier, Paris, 1992, P.136.

Nous avons déjà parlé des facteurs liés au présents, lesquels? La dernière partie, c'est-à-dire le quatrième chapitre présente les facteurs liés au contexte présent qui peuvent influencer l'intonation de l'enseignant en parlant en classe. Elle met en relief les intentions didactiques présentes. Nous essayerons d'abord d'inscrire la place de la voix dans le processus de communication. Nous mettrons l'accent ensuite sur le fait que la voix produite en situation de parole spontanée peut communiquer des messages qui renferment des indices que l'émetteur a l'intention de transmettre. La production de la voix est considérée comme faisant partie de l'action de parler de l'enseignant mais son effet peut être différent de celui révélé par les mots utilisés par l'enseignant. Ainsi, le rôle de l'intonation et des intentions de communication est mis en valeur.

Enfin, Nous essayons de présenter les caractéristiques qui se rapportent à une « voix professorale » et quelques compétences vocales exigées chez tout enseignant, compétences qu'il peut acquérir avant de commencer l'enseignement, dans la période de la formation à l'enseignement. Et tout cela, en vue d'être un bon enseignant de la langue française.

Chapitre I

L'aptitude dans l'apprentissage

La Pratique d'enseignement.

En s'appuyant sur les travaux de Bru, on peut définir la pratique d'enseignement comme la réalisation d'une configuration d'actions didactiques et pédagogiques aux temps auxquelles les apprenants sont confrontés. Cette définition de la pratique d'enseignement s'appuie sur les caractéristiques suivantes :

- Le processus d'enseignement se distingue clairement du processus d'apprentissage. Tout en ayant une interaction réciproque, ces processus ont une autonomie de fonctionnement relative. Lorsque l'enseignant organise, en partie, les conditions sociales, cognitives, relationnelles, institutionnelles, temporelles, spatiales, etc., auxquelles les apprenants sont confrontés, rien ne permet de prédire à coup sûr qu'elles provoqueront des apprentissages chez ces apprenants. Il n'existe donc pas une relation linéaire et univoque entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage.
- Le processus d'enseignement ne se réduit pas à une typologie d'enseignement (enseignement frontal, directif, souple, etc.) ou une méthode rationnelle. La notion de configuration d'actions se substitue à celle de méthode, configuration dont on peut étudier les variations dans le temps.

*"Tel que l'ont montré certains auteurs (Crahay, 1986; Altet, Bressout, Bru et Leconte-Lambert, 1994), les configurations d'action de la pratique d'enseignement sont variables dans le temps chez plusieurs et mêmes enseignants (variabilité inter et intra-individuelle)."*⁷

⁷ - LEFEUVRE Gwénaél, "L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action", cité in. www.ressources-cla.univ-fcomte.fr

Ceci s'explique entre autres, par le fait que ces configurations ne sont pas indépendantes des contextes avec lesquels elles interagissent : sociaux, historiques, temporels, relationnels, etc. ; elles se construisent dans et par ces contextes agissants.

Mais, il serait en effet réducteur de considérer la pratique d'enseignement comme seulement l'exécution d'un plan stratégique élaboré, en dehors du contexte d'enseignement, par l'enseignant. A l'inverse, il serait également limité de considérer la pratique d'enseignement comme seulement une configuration d'actions influencée par des stimulus environnementaux immédiats.

On peut définir alors la pratique d'enseignement comme un système composé de quatre éléments interdépendants : les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, y compris l'aptitude, les contextes d'actualisation, le contexte sociohistorique du champ de l'enseignement, et la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant.

Les connaissances pédagogiques et didactiques de l'enseignant, ses représentations sur les apprenants, ses projets d'actions, ses émotions (peurs, appréhensions, plaisirs, etc.), ses schèmes de perception et d'évaluation de la situation ont des conséquences sur les modalités d'actions mises en œuvre en situation de la classe, ainsi que sur les différentes formes de contextes avec lesquelles l'enseignant interagit : On peut citer la configuration temporelle et spatiale de la classe, les comportements observables des apprenants, le contexte relationnel avec les collègues de travail, etc.

1- Les deux termes « aptitude » et « affectivité » :

Si l'on veut étudier en détail les deux termes « *aptitude* » et « *affectivité* » on voit que ces deux semblent être antonymes plutôt que synonymes. Pourtant, dès qu'on cherche à définir ces termes de façon précise, on se heurte à une circularité difficilement contournable : l'affectivité est décrite comme une certaine aptitude, tandis que parmi les aptitudes, on rencontre aussi celle au bonheur. *Le petit Robert* explique ce mot en tant

que « capacité légale, juridique », ou « capacité acquise et reconnue », et aussi « disposition (don) naturelle ».

Enfin, dans ces définitions, le mot *disposition* ne peut guère être évité. Mot à double sens ou mot ambigu, comme on veut, *disposition* rappelle utilement que le cognitif, suggéré par le mot *aptitude*, et *l'affectif*, qui englobent les émotions et les sentiments, ne s'opposent pas nécessairement, mais entretiennent des liens profonds.

Alors il est indispensable d'étudier les styles cognitifs dans une section consacrée à la personnalité, domaine par excellence de l'affectivité, et en traitant des aspects cognitifs de l'intervention de l'enseignant, on s'intéressera aux attitudes à l'égard des erreurs commises par les apprenants.

Cependant, il faut aussi étudier les phénomènes, il ne suffit pas de rendre compte des complexités inhérentes aux objets étudiés. Il faut en isoler des parties, dissocier des éléments, quitte à oublier momentanément l'ensemble pour mieux étudier les détails.

Malgré toutes sortes de différences personnelles, il existe des éléments communs à tous les individus de notre espèce ; d'ailleurs il ne pourrait pas en être autrement, les variations ne se mesurant qu'en fonction de l'invariant. C'est dans les éléments constants, c'est-à-dire dans les phénomènes et les processus étudiés en psychologie cognitive, que cette étude prend son point de départ. En effet, avant de s'intéresser aux particularités individuelles, il est nécessaire de connaître les dispositifs permettant à l'homme d'apprendre, de retenir ce qu'il a appris, et d'utiliser cet acquis dans la communication avec ses prochains.

Pendant ces dernières années, juste dix ou quinze années qui précèdent, la psychologie cognitive, ainsi que la psycholinguistique ont fait beaucoup de progrès que malheureusement la linguistique n'a pas pu encore mis à profit. Aussi, n'est-il pas