

**RECHERCHE DE STRATEGIES AIDANT A SURMONTER LES DIFFICULTÉS
D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE – FRANÇAIS-
(À L'INSTITUTION EDUCATIVE « REAL COLEGIO SAN JOSÉ » DE POPAYÁN)**

**PRESENTÉ PAR:
DIANA PATRICIA GIRALDO GIRALDO
GINNA MARCELA PARRA VALENCIA**

**FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
PROGRAMME DE LANGUES ÉTRANGÈRES : ANGLAIS- FRANÇAIS
UNIVERSITÉ DU CAUCA
POPAYÁN
2010**

**RECHERCHE DE STRATEGIES AIDANT À SURMONTER LES DIFFICULTÉS
D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE -FRANÇAIS-
(À L'INSTITUTION EDUCATIVE « REAL COLEGIO SAN JOSÉ » DE POPAYÁN)**

PRESENTÉ PAR:

**DIANA PATRICIA GIRALDO GIRALDO
GINNA MARCELA PARRA VALENCIA**

DIRECTEUR:

DOCTEUR. ALFONSO RAFAEL BUELVAS GARAY

STAGE PÉDAGOGIQUE

**FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
PROGRAMME DE LANGUES ÉTRANGÈRES : ANGLAIS- FRANÇAIS
UNIVERSITÉ DU CAUCA**

POPAYÁN

2010

NOTE D'APPROBATION

ALFONSO RAFAEL BUELVAS GARAY
DIRECTEUR

VIVIANE GORGUES
JURÉ 1

BERTRAND PETITGRAND
JURÉ 2

FERNANDO VELASCO GARZON
JURÉ 3

À ma famille qui m'a donné son soutien tout au long de ma vie et qui m'a appris la valeur de la persévérance et de la responsabilité.

À Felipe Gonzalez qui m'a appris que lutter pour faire que mes rêves deviennent réalité, vaut la peine.

Diana Patricia Giraldo Giraldo

À mes parents Luis A. Parra et Miryam F. Valencia qui ont tout sacrifié pour faire de moi la femme que je suis, pour leurs précieux conseils et pour leur aide qui a fait mon rêve réalité.

À mes sœurs qui ont toujours été auprès de moi,, à m'encourager.

Gianna Marcela Parra Valencia

*Vos encouragements et votre présence
comptent beaucoup pour nous
dans la réalisation de nos projets.*

Merci!

NOS REMERCIEMENTS LES PLUS SINCÈRES À :

L'institution éducative « Real Colegio San José » pour son aide dans la réalisation de ce travail de recherche ; principalement au directeur Diego Ricardo Rodriguez et au professeur Diego Calapsú qui ont partagé avec nous leurs connaissances et nous ont enseigné la valeur de l'engagement dans le travail en tant que professeurs.

Aux professeurs du programme de Langues Étrangères qui ont partagé non seulement leurs connaissances et les outils nécessaires pour mener à bien notre labeur comme professeurs, mais aussi nous ont formé en tant que personnes intégrales.

Au Docteur Alfonso Buevas pour son accompagnement dans ce processus de recherche et d'élaboration de notre projet de fin d'études.

TABLE DE MATIÈRES

1. DÉNOMINATION DU STAGE.....	9
2. DESCRIPTION DU CONTEXTE DU STAGE.....	12
3. PLAN D'ACTIVITÉS	15
3.1 PREMIÈRE ÉTAPE	15
3.2 DEUXIÈME ÉTAPE	17
3.3 TROISIÈME ÉTAPE	18
4. OBJECTIFS.....	20
4.1 GÉNÉRAL	20
4.2 SPÉCIFIQUES.....	20
5. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES.....	21
6. CADRE RÉFÉRENTIEL.....	23
6.1 CADRE CONCEPTUEL.....	23
3.1 APPRENTISSAGE.....	23
6.1.3 LANGAGE.....	25
6.2 CADRE THÉORIQUE.....	26
6.2.1 PERSPECTIVE GÉNÉRALE.....	26
6.2.2 DIFFICULTÉS OU ÉCHEC.....	33
6.2.3 L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	35
6.2.4 FACTEURS AFFECTANT L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE.....	36
6.2.5 STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE.....	49
7. ANALYSE.....	61

7.1 NOTRE EXPÉRIENCE À L'ÉCOLE « REAL COLEGIO SAN JOSÉ ».....	64
7.1.1 PREMIÈRE ÉTAPE.....	65
7.1.2 DEUXIÈME ÉTAPE.....	67
7.2 ANALYSE DE L'ENQUÊTE AUX APPRENANTS.....	73
7.3 ANALYSE DE L'ENQUÊTE AUX ENSEIGNANTS.....	79
<u>PARTICIPANTS.....</u>	<u>82</u>
<u>9. LIMITATIONS.....</u>	<u>84</u>
<u>10. CONCLUSIONS.....</u>	<u>85</u>
<u>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</u>	<u>87</u>
<u>ANNEXES.....</u>	<u>91</u>

1. DÉNOMINATION DU STAGE

Ce travail de recherche a pour but principal d'identifier et d'analyser les principales difficultés d'apprentissage dans une salle de classe visant à compléter et à améliorer les conditions de formation pour obtenir de meilleurs résultats. Nous voulons insister sur le principe d'un apprentissage significatif. Dans ce but, il faudrait se demander qu'est-ce qu'un apprentissage significatif est? Il est évident que l'expérience éducative pour chacun d'entre nous est différente. Ainsi, on se rend compte que ce qui est essentiel pour un élève ne l'est pas pour un autre. Par ailleurs, il y a des connaissances que l'on retient pour toute la vie et puis d'autres qui peuvent simplement être utiles pour un examen. Pourquoi une expérience éducative est-elle plus significative qu'une autre ? Qu'est ce qui intervient dans ce processus?

Pendant notre expérience comme étudiants de Langues Modernes et comme « éducateurs » dans quelques institutions où l'on nous a permis d'avoir contact avec la pédagogie, nous nous sommes rendus compte qu'il y a beaucoup de facteurs qui affectent l'apprentissage d'une langue étrangère, tels que le manque de motivation, les difficultés familiales, l'incompréhension de différentes thématiques, etc.

C'est pourquoi nous avons voulu étudier et expliquer les facteurs qui affectent le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, pour ensuite penser aux stratégies permettant aux lecteurs (professeurs et étudiants de langues modernes et toutes les personnes pouvant être intéressées à approfondir cette thématique de

recherche) d'acquérir une meilleure connaissance par rapport à l'enseignement d'une langue étrangère, celles-ci doivent aussi être utiles pour assumer et comprendre l'apprentissage d'une autre langue avec plus d'aisance.

Les échecs scolaires sont le résultat de différents facteurs, - nous essayerons de les identifier-, qui peuvent être la cause des difficultés d'apprentissage. Nous tenterons d'énumérer ces facteurs de même que nous suggérerons des stratégies pour les surmonter. À cet effet, nous proposerons un travail d'accompagnement et de soutien aux élèves et aux enseignants.

L'objectif de ce projet est de contribuer aux processus de formation en langues étrangères et d'observer le contexte dans lequel cet apprentissage se déroule. Nous concentrerons notre travail sur une pratique à l'école « Real Colegio San José », pour identifier les difficultés d'apprentissage visant à proposer des éléments pédagogiques concernant les stratégies d'enseignement afin d'améliorer les compétences en Français langue étrangère (FLE) et à contribuer au processus éducatif des élèves avec lesquels nous travaillerons pendant deux semestres.

Par ailleurs, nous voulons aussi, éveiller l'intérêt pour l'apprentissage de cette langue, afin qu'elle soit source de plaisir et bien sûr, de connaissance.

D'autre part, ce travail pourra contribuer dans le domaine de la pédagogie, à la formation des étudiants de langues modernes car ils doivent affronter cette réalité quand ils commenceront à exercer comme professionnels des langues.

Nous voulons également encourager et appuyer les initiatives pédagogiques et éducatives de cette institution qui a fait un choix remarquable en langues étrangères, car elle a décidé d'inclure le FLE comme une composante de son Projet éducatif institutionnel, (PEI) et de son projet éducatif pédagogique (PEP) comme l'exige aujourd'hui le Ministère de l'Éducation Nationale.

2. DESCRIPTION DU CONTEXTE DU STAGE

L'école « *Real Colegio San José* » est située dans le quartier San José (carrera 32 N° 6 – 70) à Popayán. L'école est actuellement dirigée par Monsieur Diego Ricardo Rodriguez Paz qui est aussi enseignant à l'institution éducative.

Il s'agit d'une institution privée, située dans un secteur de ressources limités. Malgré ce fait, il est de l'intérêt des personnes responsables de cette institution d'encourager l'apprentissage des langues étrangères telles que l'anglais et le français. Nous avons travaillé essentiellement avec deux groupes d'élèves. Pour le premier, il s'agit d'un groupe de troisième année de l'école primaire, avec des élèves ayant entre huit et neuf ans, le deuxième groupe a été constitué par les élèves de quatrième année du primaire, de dix et onze ans de cette même école.

L'institution éducative « *Real Colegio San José* » fonctionne depuis le 16 Avril 1972. Au début, l'institution comptait seulement le cycle primaire, elle s'appelait « *Escuela San José* », après elle a été nommée « *Colegio Privado San José* » et de nos jours nous la connaissons comme « *Real Colegio San José* ». Au début, l'école offrait seulement l'éducation préscolaire et primaire ; il y a dix ans le directeur a décidé d'implémenter le baccalauréat. L'école a décerné des diplômes de baccalauréat à trois générations d'élèves.

L'institution assure l'éducation préscolaire, primaire et secondaire. De nos jours, elle comprend avec 795 élèves repartis en deux journées : les élèves de

préscolaire, primaire et ceux de sixième et septième qui étudient pendant la matinée et ceux de huitième à onzième, l'après-midi.

Le bâtiment de l'école est composé de huit salles de classe, une salle d'enseignement informatique qui inclut seize ordinateurs et un téléviseur, deux petites cours de récréation, un petit jardin, sept toilettes, quatre lavabos et un kiosque.

En face de ce bâtiment-là, il y a une grande maison de deux étages où les élèves de préscolaire étudient. Au deuxième étage, nous pouvons trouver le secrétariat où il y a une petite bibliothèque et un petit bureau pour le recteur de l'institution.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, l'institution dispose d'un groupe de quatre enseignants de langues étrangères -Français et Anglais- : Irlantin Rodríguez, Diego Fernando Calapsú, Alfonso Pérez et William Uribe.

L'école a aussi une page Web : www.realcolegiosanjose.com pour que les personnes qui s'intéressent à l'institution puissent avoir accès à la meilleure information; par ailleurs, la page Web donne la possibilité aux élèves et à leurs parents d'interagir avec les enseignants.

Mission

L'école « *Real Colegio San José* » en tant qu'institution éduquant des personnes autonomes, essaye de former des êtres engagés envers leur milieu social et familial. Ces personnes doivent jouer le rôle de leaders dans leur environnement, elles sont en plus, appelées à être responsables dotés d'une capacité de service se fondant sur des principes étiques, moraux et politiques .Tout cela dans le but de construire des connaissances et de contribuer aux processus de développement communautaire de la région.

Vision

Le collège « *Real Colegio San José* » essaye d'éduquer des personnes autonomes et critiques avec des valeurs et des principes solides. En plus, ces personnes doivent être capables d'assumer un engagement vis à vis de la transformation de la société colombienne.

3. PLAN D'ACTIVITÉS

Le stage a été divisé en trois étapes au cours desquelles nous avons réalisé différentes activités aidant au développement de notre recherche.

3.1 PREMIÈRE ÉTAPE

1. Remise d'une ébauche du travail au directeur : nous avons rédigé les principaux aspects de notre recherche pour partager l'idée du projet avec ce dernier.
2. Choix de l'institution : Nous avons cherché une institution remplissant les conditions requises par la loi et par l'enseignement du français comme langue étrangère, ceci afin de développer notre projet de recherche de fin d'études en langues modernes dans la modalité de *stage pédagogique*.
3. Rencontre avec le directeur de l'institution : pour accorder, entre autres, les critères de notre participation, les engagements respectifs, le cadre dans lequel se situe notre travail, la modalité d'intervention dans l'institution, les formalités pour la signature d'un accord interinstitutionnel.
4. Acceptation par écrit de notre participation, par l'institution pour développer notre projet de recherche dans son établissement éducatif.
5. Remise de l'accord ou convention pour lecture, acceptation et postérieure

signature des institutions responsables.

6. Connaissance historique de l'institution : nous avons demandé au Directeur de l'institution de nous expliquer les aspects les plus remarquables de l'établissement éducatif pour commencer à avoir une notion claire et précise de l'environnement et du projet institutionnel du « *Colegio Real San José* ». Les informations obtenues, en plus de celles trouvées à travers les documents institutionnels, nous ont permis d'établir le cadre contextuel de notre travail de recherche.
7. Documentation théorique et méthodologique visant à l'élaboration du projet : nous avons recherché de l'information concernant notre thème de recherche et aussi les aspects méthodologiques pouvant nous donner les éléments de travail nécessaires pour le développement de notre projet.
8. Rédaction du projet en tenant compte des éléments requis pour l'élaboration des projets de recherche dans la modalité de *stage*.
9. Remise au Comité du Programme de Langues Modernes du projet par le directeur de celui-ci, pour que deux lecteurs conceptualisent la pertinence du document.
10. Remise du projet aux lecteurs par le Comité du Programme de Langues Modernes.
11. Lettre d'acceptation d'un professeur du Programme en tant que directeur du projet.
12. Inscription du projet au Conseil de Faculté et désignation officielle du Directeur.

13. Création de la convention entre l'Université du Cauca et l'Institution choisie. Le bureau des affaires juridiques de notre Université a établi les termes de la convention.
14. Signature de la convention par les représentants officiels des institutions engagées.

3.2 DEUXIÈME ÉTAPE

1. Observation des cours de Français pour identifier les difficultés d'apprentissage se présentant dans les deux groupes d'élèves.
2. Suite de la documentation théorique et méthodologique concernant les difficultés d'apprentissage, les instruments pédagogiques, l'apprentissage significatif, etc.
3. Compte rendu des recherches avec le Directeur : tous les quinze jours, pour déterminer la pertinence des observations, la qualité de la recherche, les documents à élaborer et les lectures à approfondir.
4. Application des stratégies : selon les besoins des élèves, nous avons proposé des stratégies que nous considérons les plus appropriées et convenables selon les difficultés trouvées.
5. Evaluation des résultats : nous avons analysé si les stratégies appliquées ont été utiles et avons vu quel impact elles ont eu dans l'institution.
6. Rédaction du rapport des avancées du projet : nous avons fait une analyse

écrite des différentes difficultés d'apprentissage repérées pendant l'observation des cours de français, de même que des stratégies proposées et des différentes théories qui appuient notre recherche.

3.3 TROISIÈME ÉTAPE

1. **Compilation et analyse des résultats :** nous avons réuni toutes les observations et résultats des stratégies que nous avons appliquées pendant la deuxième étape pour faire une étude minutieuse et tirer les conclusions finales de notre recherche.
2. **Rédaction du rapport final :** Nous avons consigné les aspects les plus fondamentaux de notre recherche tels que les difficultés trouvées dans les cours de français des enfants de quatrième et cinquième année de l'école primaire, les stratégies proposées et les résultats obtenus. En plus, nous avons réfléchi aux différentes théories et à notre expérience dans l'institution pour tirer nos propres conclusions.
3. **Remise du projet par le Directeur de Recherche au Doyen de la Faculté,** afin que celui-ci décide du choix de trois lecteurs évaluateurs.
4. **Évaluation du rapport final par trois lecteurs**
5. **Préparation de la soutenance :** nous avons préparé différents matériaux pour la présentation des aspects les plus remarquables de notre recherche.
10. **Socialisation du travail :** nous présenterons le développement de notre recherche à l'institution, les conclusions tirées et l'importance de cette

recherche pour notre formation professionnelle.

11. Soutenance du travail en vue de l'obtention de notre diplôme comme
« Licenciados en Lenguas Modernas ».

4. OBJECTIFS

4.1 GÉNÉRAL

Identifier les difficultés dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère pour créer et améliorer des stratégies permettant aux élèves de les surmonter et d'avoir un apprentissage significatif.

4.2 SPÉCIFIQUES

- Identifier les difficultés d'apprentissage des élèves de troisième et quatrième de primaire de l'école, « Real Colegio San José »
- Proposer des stratégies permettant d'améliorer le processus d'enseignement - apprentissage du FLE.
- Stimuler l'apprentissage de la langue française en créant le désir de l'apprendre.
- Essayer d'améliorer les conditions d'apprentissage dans l'institution éducative.

5. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Pour parachever cette idée de Projet de fin d'études en langues modernes, nous avons choisi la modalité de stage pédagogique au cours duquel nous avons fait des recherches sur les difficultés du processus d'apprentissage d'une langue étrangère et les stratégies dont nous pouvions faire usage pour les surmonter.

En premier lieu, nous avons fait notre recherche à l'école « Real Colegio San José » où nous avons assisté deux heures par semaine aux classes de français des enfants de primaire pour identifier leurs difficultés principales dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

En deuxième lieu, après avoir identifié les difficultés d'apprentissage des élèves, nous avons cherché quelques théories fondées sur la psychologie et la pédagogie pour comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, en approfondissant les différentes théories concernant le sujet que nous proposons.

En troisième lieu, nous avons fait la sélection de textes pouvant nous aider à mieux comprendre les différentes difficultés que nous avons trouvées chez les enfants, et, en plus, nous avons suggéré quelques stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées en vue d'une éventuelle application dans la population ciblée.

En quatrième lieu, avec l'aide du professeur responsable de l'enseignement du français dans les deux groupes, nous avons appliqué quelques stratégies que nous considérons pertinentes pour vaincre les difficultés et essayer de faire en sorte que les élèves aient un apprentissage significatif.

En cinquième lieu, nous avons analysé les résultats des stratégies appliquées pour savoir si celles-ci ont fonctionné favorablement, pour réfléchir au développement de la classe, aux attitudes des élèves envers activités proposées et à leur processus d'apprentissage.

Pour finir, nous avons rédigé une réflexion sur les résultats de notre recherche en espérant qu'elle apportera une précieuse contribution aux étudiants et aux professionnels de langues modernes.

6. CADRE RÉFÉRENTIEL

6.1 CADRE CONCEPTUEL

3.1 APPRENTISSAGE

C'est l'acquisition du savoir- faire ; autrement dit le processus d'acquisition de connaissances, d'attitudes, de pratiques, de compétences, de valeurs culturelles lesquelles aident l'élève à construire la réalité et à l'interpréter. L'une des théories à propos de l'apprentissage est le cognitivisme ; il a pour objet d'étude la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement.

Dans sa théorie constructiviste Bruner (1966) –considéré comme un promoteur du cognitivisme- observe que les personnes utilisent des stratégies mentales différentes qui les aident à associer les connaissances anciennes aux nouvelles.

Ausubel (1968) ayant développé la théorie du traitement de l'information souligne le rôle joué par le processus de structuration dans l'apprentissage et reprend l'idée de Bruner en affirmant qu'il est fondamental de tenir compte de ce que l'apprenant sait déjà. Par contre, contrairement à ce dernier, Ausubel refuse l'idée qu'un enseignement fondé sur la communication d'information par l'enseignant provoque des apprentissages ou des connaissances mal structurées ou de faible niveau. Il considère que cette forme d'apprentissage peut être compétente pourvu que

l'enseignant cherche la manière d'incorporer les connaissances nouvelles à celles que l'apprenant a déjà et construire ainsi un apprentissage significatif.

La théorie du cognitivisme propose aussi que même si l'utilisation d'un matériel bien structuré facilite la mise en relation des connaissances, elle ne suffit pas pour garantir un véritable apprentissage. Il faut aussi que l'élève ait le désir et la motivation d'apprendre.

6.1.2 APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF

David Ausubel (1968), propose que l'apprentissage ait lieu quand on établit une relation entre les nouvelles connaissances et les anciennes reconstruisant ainsi une nouvelle connaissance, une connaissance avec du sens. Autrement dit, la structure des connaissances et des nouvelles expériences est conditionnée par des connaissances préalables et, ces dernières, en même temps, modifient et restructurent les connaissances que l'apprenant a déjà.

L'apprentissage est significatif quand les apprenants peuvent utiliser leurs connaissances dans différents contextes, quand ils peuvent mettre en pratique ce qu'ils ont appris pendant la classe et quand il pense que ce qu'ils ont appris est essentiel pour leur formation en tant que personnes et pour leur vie quotidienne.

6.1.3 LANGAGE

« Tout homme s'éveille donc à la pensée par le langage »

Christian Roche

Le langage est habituellement défini comme un système de communication fondé sur des signes que l'homme a créés. C'est-à-dire que le langage a été considéré comme un outil au moyen duquel l'être humain peut exprimer ses pensées et ses sentiments.

Cependant, le langage est la pensée, « est l'essence même de l'homme » car sans langage « il n'y aurait pas de conscience de soi et du monde » (Christian Roche, 1993). Autrement dit, il n'y a pas de représentations des choses nous entourant qui n'aient pas de rapport avec le langage. Par conséquent, la façon dont nous percevons le monde dépend de notre langage parce que grâce à lui nous avons des valeurs culturelles et des croyances. (Carmen Elena Montealegre et al. 2002)

À cet égard, l'enseignement d'une langue ne peut pas être séparé de la culture des personnes qui la parlent parce que nous ne pouvons détacher la langue de la culture car elles sont une seule et même chose. C'est pourquoi, l'apprentissage d'une langue étrangère permet à l'enfant de s'éloigner de son ethnocentrisme et de commencer à apprécier sa culture et celle d'autres peuples.

6.2 CADRE THÉORIQUE

6.2.1 PERSPECTIVE GÉNÉRALE

Les difficultés d'apprentissage ont été un thème qui a éveillé l'intérêt des sciences comme la médecine, la pédagogie et la psychologie établissant ainsi différentes théories concernant cet objet de recherche. Il est essentiel de mettre en évidence quelques faits remarquables dans le développement de différentes études sur les difficultés d'apprentissage qui essaient d'établir un concept et d'expliquer leur origine et les variables qui les causent.

En effet, nous devons tenir compte que toutes les théories n'expliquent pas les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère puisque la plupart d'entre elles sont fondées sur des variables qui affectent l'acquisition de la langue maternelle. Cependant, elles peuvent nous donner quelques éléments pour comprendre ce qui affecte l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon Antonio Aguilera dans « Introducción a las dificultades del aprendizaje » (2004) les premières études à propos des difficultés d'apprentissage ont été développées par la médecine entre 1800 et 1940. Ces études se caractérisent par des recherches sur quelques troubles cérébraux qui pouvaient affecter l'apprentissage ; pendant cette période-là, c'étaient notamment des neurologues - tels que Francis G. Gall, Pierre Paul Brocca - qui se consacraient à l'étude de patients adultes ayant une lésion au cerveau puisqu'ils pensaient que celle-ci était liée aux difficultés dans l'apprentissage du langage oral et écrit.

Francis G. Gall (), neurologue Autrichien – Allemand a établi une relation entre les lésions cérébrales et les troubles du langage à partir des observations de personnes qui avaient du mal à s'exprimer à cause d'une affection cérébrale. D'autre part, Pierre Paul Broca (1861), neurologue français, a découvert au moyen des autopsies que quelques zones du cerveau étaient endommagées chez des patients qui ne pouvaient pas parler. À partir de cette recherche-là, une des zones du cerveau a été surnommée « Zone de Brocca ».

Pendant la période de 1940 à 1963 les domaines psychologiques et éducatifs se sont intéressés à la recherche des causes des difficultés d'apprentissage pour pouvoir travailler à l'élaboration de matériaux permettant de les évaluer et de savoir quel était le traitement le plus adéquat. Il est fondamental de souligner qu'à cette période-là les chercheurs ont commencé non seulement à consacrer leurs études aux personnes ayant des lésions cérébrales, mais aussi aux personnes ayant apparemment un bon état de santé.

Entre 1963 et 1980 il a commencé une systématisation plus formelle de l'étude des difficultés d'apprentissage et s'est exprimé le souci de créer des programmes, des institutions spéciales et des groupes de recherche en faveur des personnes avec ces difficultés car quelques enfants ayant des difficultés d'apprentissage ne présentaient aucune déficience physique ou sensorielle et allaient à l'école –non spécialisée- où ils ne recevaient aucune attention particulière. En plus, les parents et les éducateurs ont décidé de créer des associations locales qui, d'abord, organisaient des classes complémentaires donnant aux enfants et aux élèves l'aide que les écoles ordinaires ne leur donnaient pas ; après ces associations sont devenues des mouvements sociopolitiques et éducatifs ayant pour objectif de détecter les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et de créer, notamment, les conditions nécessaires pour qu'ils aient un meilleur apprentissage. Ceci, il faut

le préciser, a été plutôt le travail mis en route par des associations européennes et américaines.

On peut trouver diverses orientations théoriques sur les difficultés d'apprentissage démontrant ainsi l'intérêt que ces thématiques ont éveillé dans différentes disciplines. Nous essayerons d'expliquer quelques théories apparues grâce aux contributions scientifiques de quelques chercheurs.

Les théories se fondant sur le behaviorisme posent que les difficultés d'apprentissage sont le reflet d'un problème de comportement ; par conséquent, ces théories proposent de modifier cette conduite. Les chercheurs qui sont d'accord avec ces théories behavioristes comme Pavlov et Skinner affirment que les échecs scolaires ne résident pas dans l'apprentissage, mais dans l'enseignement. En d'autres termes, les réponses ne sont pas adéquates parce que les stimuli n'ont pas été appropriés.

D'autre part, la perspective neuropsychologique met en relation le fonctionnement du système nerveux avec le comportement humain et le développement des connaissances en milieu scolaire. En d'autres termes les difficultés d'apprentissage ou l'échec scolaire sont liés à une dysfonction du système nerveux sans nier l'influence d'autres facteurs externes.

Quand il n'y a pas d'indicateur permettant de diagnostiquer une lésion cérébrale, on utilise le terme « dysfonction cérébrale minime » qui fait référence à une lésion qui n'a pas laissé de séquelles observables dans le cerveau. Cependant, elle a provoqué quelques modifications suffisantes pour causer des difficultés dans la

formation scolaire.

Il faut dire que les théories qui défendent la perspective neuropsychologique ont été les premières thèses qui sont apparues. Les auteurs les plus remarquables ont été Hinshelwood (1917) et Orton (1925) qui ont proposé que les difficultés pour apprendre à lire ou à écrire sont causées par une dysfonction cérébrale qui affecte le fonctionnement et la structure de la zone du cerveau liée au langage.

Il y a d'autres théories qui se fondent sur la conception de traitement d'information et qui essaient de comprendre ce qui se passe dans l'esprit de l'individu ayant des difficultés d'apprentissage, en élaborant un groupe de modèles ou schémas essayant d'expliquer la façon dont les êtres humains pensent et traitent l'information en utilisant un ensemble de concepts tels que mémoire à court et à long terme, etc. Ces théories soutiennent que les difficultés d'apprentissage sont le résultat de troubles dans le traitement de l'information et du faible développement de la capacité métacognitive.

D'autres positions soutiennent que les difficultés d'apprentissage sont causées par des facteurs personnels tels que la personnalité, l'environnement familial et scolaire. Selon Adelmán (1957) les difficultés d'apprentissage sont provoquées par l'environnement scolaire. Il affirme que les difficultés d'apprentissage ne sont pas seulement le résultat des caractéristiques des enfants, mais aussi de celles des cours ou classes où ils sont.

En conséquence, on peut déduire que les difficultés d'apprentissage ne peuvent être seulement considérées comme les résultats de différents facteurs

intrinsèques, -faisant référence aux troubles cérébraux- mais aussi comme le produit de variables personnelles et de l'environnement tels que le manque de motivation des élèves, les méthodes et les matériaux didactiques utilisés par le professeur, la personnalité aussi bien du professeur que des élèves. Pour cette raison Adelmán (1993) affirme que le curriculum scolaire doit tenir compte des traits personnels de chaque élève parce que s'il se caractérise pour être trop standard, les élèves peuvent développer un sentiment négatif envers l'apprentissage et à la suite échouer dans leur processus d'apprentissage.

C'est pourquoi, il est fondamental de rechercher les facteurs qui causent les difficultés d'apprentissage chez les enfants en tenant compte des aspects interactifs pouvant être provoqués entre l'enfant, l'environnement et les éventuelles difficultés de motivation.

Smith (1985) assure que l'échec scolaire ne dépend pas seulement des styles d'apprentissage et des habiletés des élèves, mais qu'il est aussi le résultat de l'interaction entre les caractéristiques des enfants et l'environnement éducatif et familial. En conséquence, les difficultés d'apprentissage doivent être étudiées à partir d'une perspective multidimensionnelle qui prenne en compte tous les aspects liés à l'individu affecté, tels que les traits de sa personnalité, sa motivation, son style d'apprentissage, son environnement familial, les caractéristiques physiques de l'école – luminosité, les matériaux pédagogiques-, les relations entre professeur et élève et entre élèves, l'attitude du professeur envers l'élève ayant des difficultés d'apprentissage, etc.

Les théories institutionnelles affirment que les difficultés d'apprentissage sont mises en action par un fonctionnement inadéquat des relations interpersonnelles

entre le professeur et les élèves, ou entre les élèves et le déroulement du curriculum. On peut le constater dans les facteurs suivants: a) La qualité des relations entre le professeur et les élèves, peuvent affecter la performance de l'élève ; b) Les traits de la personnalité du professeur pouvant générer des obstacles dans le processus d'enseignement - apprentissage ; c) Les attitudes et les attentes que le professeur a par rapport à l'élève qui a des difficultés d'apprentissage ; d) Une méthode inappropriée ; e) Une approche non convenable des programmes scolaires ; f) Des aspects physiques tels que le bruit, la luminosité, la température, le mobilier.

Miranda (1994), met l'accent sur deux des facteurs mentionnés auparavant :

- a. Défaillance dans les sources utilisées dans l'enseignement
- b. Approche incorrecte du processus d'enseignement et apprentissage

Il assure qu'un environnement physique inadéquat occasionne incommodité, manque d'attention et de motivation, et détachement. En plus, il considère que l'absence de matériaux didactiques, le grand nombre d'élèves et le manque d'espace approprié pour donner la classe, constituent les facteurs les plus fréquents dans les institutions éducatives, causant des difficultés d'apprentissage.

Concernant le deuxième facteur, le choix de thématiques inappropriées pour le niveau des élèves ou pour leur rythme d'apprentissage peut générer des difficultés de ces derniers. Enfin, nous pouvons conclure qu'il y a beaucoup de facteurs de l'institution éducative qui exercent une influence sur le processus d'enseignement-apprentissage, provoquant ainsi les difficultés d'apprentissage.

Nous essayons de fonder notre recherche théorique sur le champ pédagogique et psychologique car d'une part, la psychologie s'intéresse aux éléments déterminants du non apprentissage et d'autre part, la pédagogie se concentre sur la construction d'un environnement approprié pour l'enseignement rendant possible l'apprentissage en proposant les moyens, les techniques les plus convenables pour éviter et corriger des difficultés d'apprentissage.

L'expérience vécue par chaque apprenant joue aussi un rôle essentiel dans la construction de connaissance. Autrement dit, nous ne pouvons pas séparer la vie des apprenants de l'école parce que tout ce qu'ils vivent hors des classes exerce une grande influence sur la façon dont ils perçoivent ce qui est enseigné en classe. Sara Pain (1980) citée par Maha Itma (2009) affirme que les expériences vécues par l'apprenant ont un fort rapport avec l'apprentissage. En plus, elle croit qu'une expérience vécue par l'apprenant dans l'environnement familial exerce une influence sur sa façon d'agir dans un milieu institutionnel.

D'autre part, une expérience d'apprentissage antérieure dans une langue étrangère joue un rôle fondamental dans des expériences d'apprentissage proches puisque l'apprenant crée souvent des attitudes –pouvant être positives ou négatives- envers l'apprentissage de la langue. Ces attitudes peuvent marquer le chemin qu'il décide de prendre : celui de l'échec ou celui du succès. «Sa pensée est contrôlée par la confrontation à l'inconnu et l'expérience vécue en famille, dans la société, et dans des apprentissages antérieurs ». (Maha Itma, 2009)

Yanni (2001) citée par Maha Itma (2009) souligne la dimension que la pensée inconsciente de l'apprenant a dans l'apprentissage puisque celle-ci cherche des liens entre les nouvelles connaissances et les expériences vécues intervenant de

deux manières : d'une part, « une passivité vécue en famille se traduira en classe et la même expérience vécue se reproduit » (2001) ; c'est-à-dire, la façon dont l'apprenant est élevé en tant que sujet dans le milieu familial lui permet d'être créateur de ses propres pensées ou pas, de même que d'être indépendant. Cette expérience va se reproduire dans le milieu institutionnel. D'autre part, les expériences vécues favorisent ou non le désir de connaître pour comprendre le monde qui l'entoure ; en conséquence, l'apprenant commence à s'interroger sur les différences qu'il y a dans son environnement, à chercher ce qui le rend différent des autres. Donc, il commence à se penser sans l'autre (il veut être indépendant). Ce désir-là se traduit en motivation pour l'apprentissage. Le manque de motivation donne lieu aux difficultés d'apprentissage ; notamment quand le désir d'apprendre devient une obligation. « Cette situation d'obligation d'apprendre, place l'apprenant en dehors de toute motivation et de tout lien affectif (2001).

6.2.2 DIFFICULTÉS OU ÉCHEC

Nous tendons à mettre l'accent sur l'insuccès de l'apprenant dans son processus d'apprentissage sans réfléchir sur les causes portant sur l'échec, autrement dit, « on parle plus d'échec scolaire que de difficultés d'apprentissage » (Maha Itma, 2009). Quant aux difficultés d'apprentissage, nous tendons à penser que les élèves ayant des difficultés à apprendre ont un retard intellectuel du fait du manque de critères pour déterminer avec exactitude le terme « difficultés d'apprentissage ». Mais, il faut souligner que les difficultés d'apprentissage sont les causes de l'échec scolaire de l'élève ; en conséquence, nous devons analyser quelles sont les difficultés que l'apprenant a pour l'aider à les surmonter et finalement à avoir un apprentissage significatif.

« L'importance est de savoir ce qui est en jeu et non pas les conséquences, car ces dernières sont évidentes. La notion de difficultés d'apprentissage couvre une dimension beaucoup moins définitive, conclusive, sanctionnant et clôturant que celle d'échec scolaire qui stigmatise l'élève et l'enferme dans un état définitif » (Talbot : 2005 cité par Maha Itma : 2009)

Philippe Meirieu (1987) mentionné par Maha Itma (2009) présente deux approches aidant à comprendre les difficultés d'apprentissage par rapport à l'échec scolaire : la première propose une comparaison entre les élèves en difficultés et ceux en échec.

L'élève en difficulté a certaines attitudes qui aident l'enseignant à se rendre compte que l'élève a quelques lacunes. Autrement dit, *« l'élève en difficulté propose des attitudes et des questionnements qui donnent la possibilité à l'adulte de le rejoindre dans son raisonnement » (2009)*. Tandis que l'élève en échec ne peut pas se faire comprendre, l'enseignant et l'élève ne se comprennent pas parce qu'ils sont dans des niveaux de sens différents, leur « relation est mise à mal ». L'enseignant sait que quelque chose se passe à cause des attitudes de l'apprenant- laisser la feuille blanche, le hors sujet, l'envie de quitter la salle, un travail terminé en dix minutes, l'impossibilité de revenir sur une erreur - mais l'enseignant ne peut pas rejoindre son élève. Toutefois, les attitudes avant mentionnées, ne sont pas seulement indicateurs d'échec, mais aussi de difficultés d'apprentissage car l'échec est seulement leur conséquence.

La deuxième approche propose que la définition des critères d'un apprenant sans difficultés d'apprentissage aide aussi à déterminer ceux qui définissent une personne en difficulté. Il souligne qu'un élève sans difficultés est capable de mettre

en pratique ce qu'il a appris dans différents contextes, c'est-à-dire qu'il peut mettre en relation chaque nouvelle connaissance avec les connaissances plus anciennes. Par contre, l'élève en difficulté ne peut modifier sa pensée pour incorporer les nouvelles connaissances.

6.2.3 L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus dynamique influencé par différents facteurs tels que les traits de personnalité des apprenants, leurs expériences et leurs besoins langagiers. La façon dont les apprenants apprennent plus facilement et la vitesse avec laquelle ils apprennent dépend de chaque élève, des stratégies qu'ils utilisent et de leur motivation.

En plus, l'apprentissage d'une langue étrangère exige un travail constant pour que les apprenants arrivent à communiquer leur expérience personnelle, leurs pensées, leurs émotions, et finalement, à penser dans la langue cible sans faire appel à la langue maternelle. En outre, l'apprentissage est graduel et personnel puisque tous les apprenants n'ont pas la même facilité pour apprendre, chaque personne, apprend à son propre rythme.

Cependant, il y a un cadre de référence pour savoir le niveau des apprenants ; le premier palier du processus d'une langue étrangère vise aux phénomènes simples que l'apprenant peut automatiser (phonétique, grammaire, lexique, orthographe) alors que l'étape supérieure fait référence à l'organisation du discours. « Le passage d'un niveau à l'autre n'est pas évident et qu'il n'est pas rare que les apprenants « oublient » par exemple dans leurs jeux de rôles d'employer le

subjonctif qu'ils viennent de réviser. » (Gérard Mercelot, 2004)

La performance de chaque apprenant peut dépendre de l'humeur, de sa connaissance de la langue, de l'assurance, de la motivation et son besoin de communiquer dans la langue cible.

6.2.4 FACTEURS AFFECTANT L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

6.2.4.1. L'Attitude

Afin de comprendre comment les attitudes des élèves peuvent affecter l'apprentissage, nous devons maîtriser le concept d'attitude. Attitude peut être définie comme une disposition de répondre négativement ou positivement à quelque chose. Celles-ci sont le résultat d'expériences que les gens ont eu dans le cours de leurs vies et ces expériences-là créent des croyances qui sont reflétées dans des attitudes affectant l'apprentissage ; c'est-à-dire, les attitudes réunissent un ensemble de croyances qui font que les personnes réagissent d'une façon spécifique en face d'une situation particulière.

Les apprenants d'une langue étrangère ne sont généralement pas conscients de la puissance des croyances et des opinions qu'ils ont sur comment le langage doit être enseigné. Ces croyances sont généralement fondées sur des expériences d'apprentissage précédentes et l'idée qu'une façon particulière d'instruire est la meilleure manière de leur faire apprendre.

En plus, ces croyances causent des attitudes négatives et font que les apprenants n'aient pas de succès. Pourtant, les élèves peuvent changer leurs attitudes s'ils en sont conscients et par conséquent, ils peuvent élargir leur répertoire de stratégies d'apprentissage et arriver à être plus flexibles dans leurs styles d'apprendre une langue.

Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, nous percevons que quelques apprenants ne participent pas au cours parce qu'ils ne veulent pas montrer qu'ils ne maîtrisent pas encore la langue cible et ils se sentent gênés à cause de leur prononciation non appropriée. Cette attitude négative a pu être causée par une mauvaise expérience que l'apprenant a eu.

Les attitudes que les apprenants ont envers la langue cible et envers les personnes parlant cette langue sont un élément fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Considérez le cas d'un apprenant qui a une attitude favorable envers un natif, il cherchera sans doute à avoir plus de contact avec lui et il aura plus de possibilités d'avoir du succès dans l'apprentissage de la langue étrangère puisqu'il a l'opportunité d'apprendre des expressions nouvelles et d'améliorer la prononciation.

Les raisons pour lesquelles les élèves apprennent une langue étrangère jouent aussi un rôle décisif dans les attitudes des apprenants. Par exemple, si la seule raison de l'apprenant pour apprendre une langue étrangère est une pression externe, la motivation de l'apprenant est minimum et les attitudes envers la langue cible sont négatives. Mais, si la raison de l'apprenant pour apprendre une langue étrangère est le besoin communicatif causé par un projet professionnel, il percevra la valeur communicative de la langue étrangère et, en conséquence, il désirera

avoir un bon niveau de langue.

6.2.4.2. La motivation

L'apprentissage d'une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue éveille d'énormes difficultés de motivation puisque la plupart des élèves considèrent qu'apprendre une langue étrangère n'est pas fondamental pour leurs vies ; c'est seulement une exigence pour passer l'année scolaire.

La motivation peut être définie comme le désir et la volonté de faire quelque chose. Elle est probablement le terme le plus utilisé afin d'expliquer le succès ou l'échec dans l'apprentissage d'une langue étrangère car certaines études ont montré la motivation comme une des clés pour apprendre.

Quelques psychologues définissent la motivation en termes de besoins. Ausbel (1968), par exemple, identifie six besoins aidant à construire la motivation chez quelqu'un : (1) le besoin d'exploration ; (2) le besoin de manipulation ; (3) le besoin de bouger ; (4) le besoin de stimulation ; (5) le besoin de connaissance et (6) le besoin d'ego- amélioration.

D'autre part, Maslow (1970) fait une liste hiérarchique des besoins humains, des besoins physiques (eau, nourriture, air), des besoins de sécurité, d'identité et d'amour propre. D'autres psychologues ont souligné d'autres besoins basiques tels que : succès, autonomie, affiliation, ordre, changement, courage, agression, entre autres.

Nous pouvons observer comment ces besoins exercent une influence sur l'apprentissage ; par exemple, quand un enfant veut apprendre à lire, il est motivé par quelques besoins qui sont essentiels pour lui ; notamment, le besoin d'exploration, de stimulation, de connaissance, d'amour propre et d'autonomie. Ceux qui ne sont pas motivés ne croient pas qu'apprendre à lire satisfasse leurs besoins.

La motivation peut être globale, situationnelle ou orientée vers une tâche. Apprendre une langue étrangère a clairement besoin de quelques-uns de ces niveaux de motivation. Par exemple, un apprenant peut avoir une grande motivation globale, mais une faible motivation pour réaliser une tâche¹ bien faite.

Robert Gardner et Wallace (1972) bien connus pour leurs études sur la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, affirment que la motivation est un facteur constitué par un nombre de différentes sortes d'attitudes fondées sur deux types de motivation : motivation intégrative et motivation instrumentale.

La motivation instrumentale fait référence à la volonté pour apprendre une langue afin d'atteindre des buts instrumentaux : lire des matériaux techniques, traduire, prospérer dans des études, entre autres.

Un motif intégratif est utilisé quand l'apprenant désire s'intégrer lui-même à une culture étrangère pour s'identifier et arriver à faire partie de cette société. Par conséquent, le motif qui encourage l'élève à apprendre une langue étrangère est un facteur crucial dans son apprentissage parce que celui-ci exerce une influence

¹ Dans ce cas, tâche fait référence à la partie écrite du langage.

sur le succès ou l'échec dans le maniement de la langue cible.

Edward Deci (1975) affirme que les apprenants sont intrinsèquement ou extrinsèquement motivés pour avoir du succès dans une tâche, définissant ainsi la motivation intrinsèque comme le désir d'apprendre une langue étrangère pour l'enrichissement personnel et culturel ; la motivation extrinsèque comme faisant référence à des facteurs externes tels que : l'argent, les notes, les prix, entre autres. Quelques études soulignent que les apprenants qui ont cette sorte de motivation n'ont pas d'apprentissage significatif.

La motivation intrinsèque est évidente quand les gens passent leur temps à étudier sans une incitation externe, ils profitent de toutes les opportunités qu'ils ont pour s'exprimer. Cependant, il est essentiel de souligner que cette attitude peut être causée par deux phénomènes : les besoins communicatifs de l'apprenant et ses attitudes envers la communauté parlant la langue cible.

6.2.4.3. La motivation dans la salle de classe

Dans l'esprit de l'enseignant, les élèves motivés sont normalement ceux qui participent activement en classe, montrent de l'intérêt au sujet et étudient beaucoup. Les enseignants peuvent facilement reconnaître de telles caractéristiques. Ils ont aussi la possibilité de faire de la salle de classe un lieu agréable où les élèves aiment être parce que le sujet est intéressant et pertinent pour leur âge et leurs compétences. En plus, les objectifs d'apprentissage doivent devenir un défi et être maîtrisables et clairs. L'enseignant a donc le pouvoir de contribuer à la motivation des élèves pour qu'ils aient un apprentissage significatif. Nous pouvons observer des élèves démotivés dans les différentes écoles à cause

de diverses raisons : peut-être est-ce en raison d'une croyance familiale où les parents considèrent que leurs enfants ne vont pas avoir l'opportunité d'aller à un autre pays car eux ne l'ont pas eue, faisant ainsi perdre l'intérêt de leurs enfants pour apprendre une langue étrangère.

En plus, il y a quelques langues étrangères qui ne sont pas considérées aussi utiles que d'autres. À l'époque de la mondialisation et de l'universalisation « la « domination » de l'anglais se consolide » (Jean- Claude Beacco, 2004) ; en Colombie, par exemple, l'anglais est obligatoire autant en primaire qu'en secondaire. Même à l'université, les élèves ont besoin de maîtriser l'anglais pour obtenir un diplôme et, plus tard, un bon travail.

De nos jours, il y a un projet de bilinguisme visant à ce que tous les élèves finissent la secondaire avec un niveau B1 en anglais selon le cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (CERCL) à cause de son importance comme langue universelle, permettant ainsi un meilleur niveau de compétences de travail et, par conséquent, un meilleur niveau de vie. Malgré l'importance qu'on donne aujourd'hui à l'anglais il y a beaucoup d'élèves démotivés pour l'apprendre. Donc, comment faire pour motiver les élèves à apprendre le français comme langue étrangère si les élèves ne s'intéressent même pas à apprendre l'anglais qui est considéré fondamental dans la société colombienne?

En tant qu'enseignants de langues étrangères, nous devons commencer à penser comment motiver nos élèves à apprendre non seulement pour remplir une exigence, mais pour élargir leur vision du monde. Comme le dit François Cheng, cité par Elisabeth Roland-Gosselin (2005), parlant de l'apprentissage d'une langue

étrangère : « plus qu'une affaire de mémoire, on doit mobiliser son corps, son esprit, toute sa capacité de compréhension et d'imagination, puisqu'on apprend non un ensemble de mots et de règles, mais une manière de sentir, de percevoir, de raisonner, de déraisonner, de jurer, de prier, et, finalement, d'être ! »

L'enseignant doit savoir pourquoi apprendre le français comme langue étrangère est fondamental pour ses élèves puisque s'il croit que le français leur offre des outils utiles, il se peut que ses élèves croient que l'apprendre est essentiel pour eux et vont ainsi être motivés.

L'enseignant a le pouvoir de faire que le français soit considéré un élément essentiel de la part des élèves, en créant des objectifs spécifiques dans la planification de chaque leçon. Il est fondamental de faire que les élèves connaissent les objectifs pour qu'ils sachent s'ils les atteignent ou pas et pensent quelle est la meilleure façon d'arriver à ce que l'enseignant propose. Cependant, la tâche de faire connaître les objectifs n'est pas aussi facile qu'il le paraît, l'enseignant les leur donne généralement écrits et la plupart des élèves ne les lisent pas ; par conséquent, l'enseignant doit chercher différentes stratégies pour que les élèves connaissent les objectifs des activités qui vont être réalisées en classe, avant de les faire. (Neuss Sanmartí, Jaume Jorba, Victoria Ibáñez ; 2002 :309)

D'autre part, il est essentiel de chercher de nouvelles didactiques qui déplacent l'enseignement explicite des règles grammaticales, notamment quand on apprend aux enfants. On peut chercher différents textes –d'après l'âge des élèves- où les élèves peuvent tirer inconsciemment les règles. Comme l'article « Organiser les activités pour apprendre » affirme : « la grammaire n'est pas intéressante pour

l'élève dont le but est avant tout de comprendre le texte, c'est le lexique, porteur de sens, qui attire d'abord son attention » (Janine Courtyllon, 2004). Cependant, il y a des règles grammaticales qu'il est indispensable d'expliquer pour pouvoir comprendre un discours parlé ou écrit.

En plus, l'enseignement du français peut être fondé sur des intérêts, des goûts, des modes de vie car « il serait passionnant que la langue étrangère puisse les aider à s'enrichir au plan de leur développement social et culturel » (Elena Apanovitch, 2002). Fonder l'enseignement sur les intérêts des élèves rend l'apprentissage plus dynamique et créatif.

La motivation est un facteur crucial dans l'apprentissage d'une langue étrangère parce qu'elle permet que les élèves aient un apprentissage significatif, qu'ils sentent le besoin de profiter de tout ce qui peut les aider à l'acquérir comme la classe, les outils que l'enseignant leur offre et toutes les ressources qu'ils peuvent trouver hors de la salle de classe (sur Internet, dans les livres).

6.2.4.4. Les besoins langagiers

Le besoin que l'apprenant a d'apprendre une langue étrangère, dans une certaine mesure, exerce une influence sur le succès ou l'échec que l'apprenant a dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En premier lieu, il est fondamental de définir « besoin ». D'après Lashley cité par Jihad Salloum (2002) le besoin est « l'état d'un individu par rapport à ce qui lui est nécessaire pour arriver à ses fins ». Il peut aussi être compris comme « manque, désir, ou comme ce que l'apprentissage doit permettre de faire (utilité de l'apprentissage). L'apprenant a besoin de compétences langagières (savoir-faire) pour réussir son acte de

communication » (2002). En conséquence, l'apprenant peut souhaiter maîtriser une langue étrangère parce que sa vie sociale et professionnelle le demande.

Cependant, le problème réside dans les besoins langagiers chez les adolescents et les enfants car dans cette étape de la vie, selon R. Richterich (2002), il n'y a que des besoins personnels. En plus, les élèves « n'ont pas toujours une conscience claire de leurs manques et leurs attentes. Ils se confondent ou se recourent souvent avec les besoins de l'institution (passer des examens, satisfaire aux tests d'évaluation, etc.) et des parents (savoir lire et écrire en langue étrangère) ». Ainsi, l'apprentissage devient seulement une affaire de répétition et d'apprentissage par cœur ce que l'enseignant a essayé de leur enseigner. En plus, dans la plupart des cas, il est évident que les apprenants n'ont pas une motivation intrinsèque, mais une motivation instrumentale car ils étudient seulement une langue étrangère parce que c'est une exigence académique qu'ils doivent accomplir pour progresser dans leurs études.

Même s'il y a des apprenants qui atteignent de bons résultats dans leurs examens, ils n'ont pas eu un apprentissage véritable parce qu'ils ne savent pas peut-être comment et quand utiliser cette connaissance-là. De plus, les élèves ne savent pas encore quelle profession ils vont exercer et comment la langue étrangère va être un élément clé dans leur développement en tant que professionnels.

6.2.4.5. Le temps

L'une des difficultés que nous trouvons dans l'enseignement du français est le temps où les élèves sont en contact avec la langue étrangère. C'est-à-dire, la plupart des élèves n'ont que l'opportunité d'écouter et parler la langue étrangère

quand ils sont dans la salle de classe. En conséquence, les possibilités que les élèves auront de « consolider et perfectionner » ce qu'ils ont appris en classe au dehors ne sont pas nombreuses. Dans l'article d' Elena Apanovitch (2002), « Apprenants démotivés : quel remède ? Elle affirme : « en l'absence du milieu naturel, l'étudiant, sorti de la classe, abandonne souvent le français jusqu'au moment de faire ses devoirs ». Par conséquent, l'enseignant doit essayer de profiter au maximum du temps de la classe en parlant la plupart de temps en français.

Cependant, le temps destiné à la classe de français -si l'école a le français dans son programme éducatif- est très court. Comme nous pouvons observer à l'école « Real Colegio San José » les élèves ont seulement une heure de français par semaine, ce qui rend l'acquisition du français plus difficile. En plus, dans la première étape de notre observation le cours durait vraiment moins d'une heure parce que l'enseignant faisait l'appel de tous les élèves – dans une salle de classe il y a approximativement trente élèves-. Par conséquent, l'enseignant passait la moitié du temps de la classe à faire l'appel et à organiser les élèves.

6.2.4.6. Nombre d'élèves

Le nombre d'élèves qu'il y a dans chaque salle de classe est souvent très élevé ; cela fait que l'attention dont chaque élève a besoin ne soit pas suffisante ; les élèves ont peu de possibilités pour s'exprimer en français, même parfois cet exercice demeure inexistant à l'intérieur de la classe. En outre, c'est plus pénible de contrôler la discipline dans la salle de classe et de capter l'attention des élèves. Il est donc nécessaire de chercher des activités qui encouragent le dynamisme et qui attire l'attention de la plupart des élèves, telles que les jeux, les chansons, les jeux de rôles ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère peut devenir une démarche agréable et attachante.

6.2.4.7. L'espace

Dans l'enseignement d'une langue étrangère et de n'importe quelle matière c'est d'une grande aide d'avoir une salle de classe où il y a de l'espace qui permette de changer l'organisation des pupitres et de réaliser diverses activités permettant aux élèves de bouger. L'organisation de la salle de classe différente de celle à laquelle les élèves sont habitués permet à l'enseignant et aux élèves de rompre la routine, de créer diverses ambiances et donc d'avoir une classe plus dynamique.

L'organisation en forme circulaire et semi-circulaire des pupitres permet d'observer tous les élèves et aux élèves d'avoir un sentiment d'équité car cela supprime les barrières qui sépare souvent les apprenants de l'enseignant, ce n'est plus l'enseignant qui sait tout et est le plus essentielle dans le processus d'enseignement, apprentissage. De cette façon, il y a plus de participation ou d'intégration dans les activités réalisées par l'enseignant.

6.2.4.8. Continuité

Un aspect à tenir en compte dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est la continuité qu'il a afin que les apprenants acquièrent des compétences communicatives dans la langue cible. Cependant, quand il s'agit de l'enseignement d'une langue étrangère dans l'éducation scolaire, le sujet devient une problématique car chaque nouvelle année scolaire il y a de nouveaux élèves à tous les niveaux.

En général, ceux-là n'ont pas eu l'occasion d'être en contact avec une langue

étrangère comme le français puisque peu d'écoles offrent son enseignement. Alors, qu'est ce que l'enseignant doit faire face à cette situation ? Peut-être doit-il retourner en arrière un peu et essayer de niveler les nouveaux apprenants, bien que cela soit un travail compliqué à faire et presque impossible car, dans le meilleur des cas, ils ont perdu une année de contact avec la langue.

6.2.4.9 Apprendre à lire et à écrire à des apprenants déjà lecteurs

Quand il s'agit de l'enseignement d'une langue étrangère, nous parlons des apprenants qui ont déjà une langue. C'est-à-dire qu'ils connaissent déjà le monde depuis la perspective et la logique de la langue, qu'ils sont capables de maîtriser parce qu'ils connaissent son fonctionnement, qu'ils ont aussi des valeurs et des attitudes établies qui constituent leurs valeurs culturelles. Par conséquent, apprendre à lire et à écrire dans une langue étrangère, est enseigner une autre logique ; et même si cette tâche semble consister seulement à « transférer d'une langue à une autre les capacités de décodage graphémique » (Gérard Vigner, 2004 :46), ce travail consiste réellement à aider les apprenants à s'approprier et assimiler le système phonologique et graphique de la langue étrangère, dans notre cas le français.

Si nous prenons le cas de l'espagnol, la relation son-graphie caractérisant cette langue n'est pas la même que celle du français car chaque langue a ses propres particularités. C'est pourquoi, les élèves ont tendance à lire et écrire en utilisant la logique de leur langue maternelle ; dans l'école « *Real Colegio San José* » nous avons perçu cette sorte de « difficulté » car les apprenants prononcent quelques mots avec la logique de prononciation de l'espagnol ; par exemple ils prononcent /tRois/ au lieu de /tRwa/. En conséquence la difficulté réside dans « la distance que l'élève doit prendre avec sa première langue » (2004 :46)

Cependant, nous considérons que plus qu'une difficulté, c'est un facteur normal dans le processus d'apprentissage car les apprenants ne peuvent pas oublier leur langue maternelle puisque dans leur langue leurs valeurs culturelles, leur façon d'être et de percevoir le monde sont construites; et à la fin elle peut devenir, dans une certaine mesure, une base pour apprendre une langue étrangère.

Par rapport à l'orthographe d'une langue étrangère, les élèves ont tendance à ne pas écrire les accents, la cédille car ils ne sont pas habitués à cette sorte de signes diacritiques². En plus, nous avons observé qu'ils écrivent souvent les mots qu'ils ont écoutés en utilisant la logique de leur langue maternelle ; par exemple, ils ont tendance à écrire « *catre* » au lieu de « *quatre* ». Ce fait, pouvant être considéré une difficulté par quelques enseignants, c'est seulement une preuve du processus d'apprentissage que les élèves expérimentent. Nous, en tant qu'enseignants, ne pouvons pas demander aux élèves de ne pas faire d'erreurs puisqu'elles sont présentes dans tout le processus d'apprentissage. D'ailleurs, comme Gérard Vigner (2004 : 71) affirme : « on ne saurait donc attendre d'enfants et d'adolescents à l'origine non francophones qu'ils acquièrent d'emblée une maîtrise que des adultes cultivés, dans leur langue d'origine, ont mis de nombreuses années à acquérir »

De plus, dans l'enseignement d'une langue étrangère aux enfants, il vaut mieux de mettre l'accent sur l'écoute parce que cela permet aux apprenants de s'habituer aux nouveaux sons. Cependant, dans l'éducation scolaire, il est difficile de proposer un cours abordant seulement l'écoute et la communication orale à cause des

² Selon la définition du dictionnaire "Le Robert" (2006) un signe diacritique est "un signe graphique (point, accent...) que l'on adjoint à une lettre (ex. les accents sur *à* et *dû*)"

exigences des parents qui attendent que leurs enfants écrivent dans leur cahier afin de s'assurer qu'ils travaillent pendant la classe.

En revanche, l'enseignant a la possibilité de préparer des exercices écrits permettant aux apprenants de se familiariser avec l'écriture, sans approfondir l'acquisition de ce code et sans exiger d'eux une écriture parfaite des mots car ils sont en train d'acquérir cette compétence dans leur langue d'origine comme Gérard Vigner assure :

« L'élève se familiarise ainsi avec l'écrit, mais sans entrer de façon prématurée dans l'acquisition d'un code qui n'a de sens que par rapport à une langue dont les bases doivent être acquises préalablement dans sa forme orale. On peut aussi se donner le temps de faire acquérir les premiers éléments de cette compétence tout en rassurant les familles. En revanche, commencer des activités de déchiffrage ou d'écriture sur une langue qui est encore étrangère pour l'enfant n'a aucun sens.

C'est là le plus sûr moyen de le mettre en difficulté. » (2004 : 45)

En conclusion, l'enseignement d'une langue étrangère d'une part demande de mettre l'accent sur l'écoute pour que l'apprenant commence à se familiariser avec les sons et à les reproduire, et d'autre part, il peut être convenable de familiariser l'apprenant avec l'écriture des mots pour qu'ils puissent aiguïser leur perception de l'écrit et à le différencier de celui de sa langue maternelle.

6.2.5 STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Les stratégies d'apprentissage ont été sujet d'analyse de la psychologie cognitive

laquelle considère l'apprenant comme un intervenant actif du processus d'apprentissage. En conséquence, il utilise des stratégies d'apprentissage lui permettant d'apprendre et d'être compétent ; autrement dit, les stratégies qu'il met en œuvre lui permettent de mettre en pratique ses connaissances dans un contexte réel.

Selon Weinstein et Mayer (1986) les stratégies d'apprentissage peuvent être définies comme des comportements et des pensées qu'un apprenant utilise pendant son apprentissage afin d'exercer une influence sur son processus de codification. Pour Danserau (1985) et Nisbet et Schucksmith (1987), les stratégies sont formées par des séquences intégrées des processus et activités qui sont choisis visant à faciliter l'acquisition et l'utilisation de l'information. D'autre part, d'autres auteurs comme Beltrán, García-Alcaniz, Moraleda, Calleja et Santuiste (1987) les définissent comme des activités ou opérations mentales employées pour faciliter la connaissance. Ils soulignent deux caractéristiques : les stratégies sont directes ou indirectement manipulables et elles ont un caractère intentionnel ou propositionnel.

Monereo (1994) définit les stratégies comme des processus de prise de décisions (conscientes et intentionnelles) où l'apprenant choisit et récupère les connaissances dont il a besoin pour atteindre un objectif déterminé, selon les caractéristiques de la situation éducative dans laquelle l'action est produite.

Cependant, dans le processus enseignement - apprentissage, l'apprenant n'est pas la seule personne qui utilise des stratégies visant à acquérir un apprentissage significatif. L'enseignant aussi les utilise pour améliorer le développement des capacités des apprenants en les accompagnant sur le chemin de la connaissance.

De cette perspective, les stratégies sont les différentes activités, tactiques ou techniques que l'enseignant met en œuvre dans la salle de classe et qui permettent aux apprenants de développer les diverses habiletés dans la langue étrangère.

Si nous prenons les affirmations avant mentionnées, nous pouvons préciser que les auteurs les plus remarquables dans ce domaine s'accordent à souligner quelques éléments de base sur le concept de stratégies : elles impliquent un ensemble d'activités ou tactiques afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage ; en plus, elles ont un caractère conscient et intentionnel dans lesquelles il y a des processus de prise de décisions adaptés aux objectifs qu'on essaie d'atteindre.

En outre, une affaire liée aux stratégies d'apprentissage fait référence à leur classification. Tenant compte de la grande diversité de classifications que nous pouvons trouver, il y a certaines coïncidences entre quelques auteurs qui établissent trois sortes de stratégies : cognitives, métacognitives et management de ressources.

Les stratégies cognitives font référence à l'intégration de matériel nouveau aux connaissances précédentes ; les métacognitives font allusion à la planification, au contrôle et à l'évaluation réalisés par les apprenants de leur propre cognition ; finalement celles-ci liées au management de ressources sont un ensemble de stratégies de support incluant différents types de ressources qui contribuent à ce que l'objectif de la tâche soit mené à bien. Une grande partie des stratégies incluses dans ce troisième groupe ont un rapport avec la disposition affective et motivationnelle de l'apprenant envers l'apprentissage.

6.2.5.1 Activités Pour la Classe en Langue Étrangère

Utilisation du matériel authentique

Pour apprendre une langue étrangère, il est nécessaire de multiplier les rencontres avec la langue cible au moyen des médias et de l'Internet puisque ceux-ci peuvent offrir un tas de matériels en la langue courante. L'intégration de différents documents authentiques³ place les apprenants et les enseignants en situation de découverte active de la langue comme Régis Kawecky (2004) assure : « les documents authentiques exposent nos élèves à une langue vraie, celle de la rue, de la télévision ou des journaux ». Cette sorte de documents inclut des mots et des expressions inconnus permettant aux apprenants d'inférer leur sens grâce au contexte. Comme Régis Kawecky (2004) affirme dans le texte « De l'utilité des documents authentiques » : « donner régulièrement à l'étudiant la possibilité de s'entraîner à utiliser le connu dans son déchiffrement de l'inconnu, est une compétence essentielle, une démarche heuristique, qui donnera confiance à l'apprenant en situation réelle et l'équipera d'un outil indispensable à sa progression professionnelle ou intellectuelle ».

Apprendre une langue étrangère demande d'être prêt à accepter ce qui n'est pas connu, à prendre le risque de découvrir une réalité différente. « Apprendre, c'est accepter le défi de l'apprentissage, s'entraider avec les autres apprenants pour surmonter les difficultés. Enseigner, c'est motiver à l'apprentissage, donner le goût du risque, développer avec les apprenants des projets de découverte de la réalité

³ Jean Claude Demari (2004, p.32) cite Bérangère Lesage, directrice adjointe de l'Alliance française de Taegu, en Corée qui affirme: «en classe de FLE, tout objet porteur d'une signification est un document authentique. Il peut être écrit, audiovisuel, informatique.... Il est présenté en classe tel quel, sans aucune modification apporté à ce pourquoi il a été conçu. C'est un document non composé à des fins pédagogiques, et destiné au départ à des locuteurs natifs »

linguistique. C'est désirer rester en contact avec la langue actuelle, continuer à apprendre. Enseigner, c'est apprendre » (Michel Boiron, 2002)

« L'enseignement du français est apprentissage de la communication et de l'expression » (Alfonso Buevas, 2001) Par conséquent, les enseignants de français doivent profiter de tous les outils que les médias et l'Internet leur offrent puisqu'ils traitent de sujets actuels qui nous aident à mieux comprendre ce qui se passe dans la société.

De même, l'utilisation de documents authentiques permet d'analyser diverses cultures, d'apprécier notre culture à partir d'autres façons de percevoir le monde, de nous exprimer dans la langue cible. Ainsi, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il ne s'agit pas d'étudier le langage dès une perspective grammaticale pour arriver à maîtriser les quatre compétences – compréhension écrite et orale, expressions écrite et orale - mais de comprendre ce qui se passe autour de nous, « de nous déterminer dans le monde et d'exercer notre esprit critique » (Alfonso Buevas, 2001).

- **Chanson**

L'un des outils les plus fonctionnels c'est l'utilisation de différentes chansons dans la langue étrangère qui rendent l'apprentissage plus dynamique comme le dit Jean-Claude Demari (2004) « Il est vrai que l'usage du document authentique a revivifié dans la classe une notion parfois oubliée : celle du plaisir. » En outre, l'utilisation de matériels authentiques tels que les chansons permettent de découvrir la langue dans son milieu naturel, de percevoir le français comme une langue vivante définissant une culture, une façon de vivre et d'être.

En plus, la chanson peut être une façon de motiver les apprenants parce que la plupart d'entre eux aiment la musique et aiment chanter. Ils se sentent plus intéressés parce qu'ils cherchent des chansons auxquelles ils peuvent s'identifier, ils ressentent de l'intérêt pour savoir ce que la chanson dit et en même temps, ils apprennent inconsciemment quelques aspects de la langue étrangère comme l'orthographe, des expressions habituelles, du vocabulaire, des aspects grammaticaux. Dora Nikou citée par Jean Claude Demari affirme : « Je considère que ce type de documents peut casser la routine de la classe et motiver les élèves, convaincus que le français est une langue vivante parlée par des personnes différentes au niveau culturel ». De même, Marinette Vilès dit que « Parmi tous les documents que les nouvelles didactiques ont fait entrer dans la classe, la chanson se trouve être l'un des plus riches. Toute chanson se veut une anecdote, une histoire ou une évocation que l'on peut travailler aussi bien qu'un texte littéraire en prose. »

Néanmoins, il est nécessaire de ne pas abuser de son utilisation parce que l'enseignant doit chercher différents matériels, dans lequel les élèves peuvent analyser différents types de langage (le langage écrit et oral). En plus, il doit analyser le matériel qu'il va apporter à la classe, il doit vérifier que le matériel soit approprié, pour le niveau, l'âge des apprenants, il doit être sûr que le matériel n'a pas d'erreurs que l'apprenant peut ensuite fossiliser.

- **Jeu**

Depuis l'antiquité, les termes jeu et éducation ont été considérés comme deux activités ne pouvant être ensemble car « le jeu est associé au loisir gratuit, futile et opposé au travail sérieux que sous-entend l'éducation » (Nathalie Zoé Fabert citée

par François Pradal, 2008). A partir des années 1970 le jeu a commencé à être considéré un outil pédagogique de travail avec l'apparition des approches communicatives.

Même si aujourd'hui beaucoup d'enseignants considèrent que le jeu permet de susciter une ambiance agréable dans la salle de classe, d'encourager la créativité et la participation des apprenants, il y a aussi l'idée que le jeu incite à une ambiance de bruit et d'indiscipline et que finalement c'est une perte de temps. (Bruno Jactat, 2008)

Le jeu peut être un outil permettant d'aborder des thèmes difficiles à expliquer et en même temps, il permet aux élèves de trouver du plaisir dans l'apprentissage car ils apprennent inconsciemment les différentes thématiques de la classe. En outre, on peut observer que les élèves ont envie de participer activement dans les différentes activités et ils apprennent souvent le vocabulaire plus vite parce qu'ils ont le défi d'apprendre du vocabulaire pour gagner.

Pourtant, il faut clarifier que le jeu n'est pas « la clé magique » qui répond à toutes les difficultés des apprenants ou les résout ; mais c'est une aide précieuse s'il est bien utilisé et bien préparé. En conséquence, il est nécessaire que l'enseignante tienne compte de divers aspects pour la bonne utilisation du jeu comme outil pédagogique dans la classe de langue étrangère :

- D'après l'article « Pause récréative ou méthode à part entière ? » la recherche du matériel ludique approprié pour les apprenants (selon leurs âges, leur niveau de langue) doit être solide, ensorcelant, curieux, flexible et polyvalent. « le jeu doit se préparer, se jouer, se manipuler et se ranger

facilement. » (Bruno Jactat, 2008)

- Tout jeu doit avoir des règles « dynamiques, intéressantes, simples et courtes » pour que ses objectifs soient atteints. La bonne formulation ou préparation du jeu permet que tous soient participants actifs sans n'exclure personne. En plus, le succès du jeu dépend de ce que les élèves connaissent ses objectifs et ses règles pour qu'ils cherchent des stratégies permettant d'extraire la plupart de l'information ; c'est pour cette raison que le jeu doit être défiant, comme Bruno Jactat (2008) affirme « l'activité force l'apprenant au processus d'extraction de l'information, étape intermédiaire cruciale dans tout apprentissage. »
- Le temps et l'espace sont deux éléments qui doivent être gérés pour que l'activité ludique fonctionne comme on l'avait envisagée. Une bonne alternative est choisir des jeux proches de ceux que les apprenants connaissent déjà car ils sont mieux acceptés et compris.

D'autre part, il faut préciser qu'on ne peut forcer les élèves à jouer, ni leur demander de prendre plaisir au jeu. On doit plutôt penser à la façon dont on présentera le jeu et si le jeu s'adapte aux goûts des élèves, aux objectifs linguistiques de la classe et à leur niveau de langue étrangère.

Les fonctions du jeu en classe de langue

Tout jeu réussi se caractérise pour avoir cinq fonctions principales : socialisation, authenticité, mise en œuvre de stratégies, développement cognitif et motivation.

- **Socialisation** : Le jeu demande de socialiser ses objectifs et ses règles

pour que les élèves puissent les suivre. Par conséquent, ils doivent apprendre à les respecter et à vivre avec leurs camarades. Ils doivent essayer de communiquer en langue étrangère ce qu'ils pensent et d'écouter l'opinion des autres encourageant ainsi la tolérance, le respect et l'autonomie. Comme Haydée Silva affirme « l'exploitation raisonnée du jeu permet souvent de multiplier le temps de parole individuelle personnalisée des apprenants, ainsi que leur temps de réflexion et de travail en autonomie » (2008).

- **Interaction authentique** : le jeu permet de promouvoir l'expression libre dans la langue étrangère avec différentes finalités, selon les objectifs et les règles du jeu. En plus, le jeu encourage l'improvisation en s'appropriant de la tâche ludique. Par conséquent, il « fait place à des expériences singulières, plus riches de sens et donc mieux ancrées dans la mémoire » (Haydée Silva, 2008).
- **Mise en oeuvre de stratégies** : Le jeu demande aux élèves de chercher différentes stratégies qui leur permettent de réussir. Autrement dit, il fait que les élèves appliquent diverses stratégies de jeu et d'apprentissage en utilisant et en profitant des capacités de chacun. Ainsi, la division entre « bons élèves » et « mauvais élèves » disparaît.
- **Développement cognitif** : le jeu est un outil qu'on peut utiliser avec des apprenants de n'importe quel âge. Il favorise le développement cognitif car il permet d'enrichir différentes capacités et d'élargir la connaissance en langue étrangère, de développer le sens critique et les facultés d'analyse. « Un « bon » jeu induit un comportement communicatif global, auquel participent aussi bien l'intellect que le corps et la sensibilité... » (Haydée Silva, 2008). Peu importe de gagner ou perdre, l'essentiel dans tout jeu est de s'amuser et d'apprendre.

- **Motivation** : le jeu est un instrument clé dans la création de la motivation dans la classe, « le jeu est un outil extrêmement attrayant » (Haydée Silva, 2008). Pour les élèves le jeu est quelque chose à part des thématiques de la classe ordinaire ; pour cette raison, il est motivant et attachant. D'ailleurs, les apprenants n'ont pas peur de faire des erreurs parce qu'ils se sentent décontractés car ils ne vont pas être jugés à différence de ce qu'ils sentent quand l'enseignant leur pose une question pendant la classe.

Utilisation des connaissances antérieures

L'utilisation des connaissances que les élèves maîtrisent déjà permet de faciliter l'apprentissage de nouvelles connaissances et d'aider à consolider les connaissances antérieures. Par conséquent, l'intégration d'autres matières dans l'apprentissage d'une langue étrangère devient un élément utile car quand un apprenant établit des liens entre deux matières il peut plus facilement ne pas oublier ses connaissances.

« Faire appel aux connaissances antérieures de l'élève en lui soulignant que ce qu'il connaît dans sa langue maternelle peut lui servir et que l'apprentissage de la langue seconde peut être un défi intéressant plutôt qu'une tâche ardue » (Carmen Picard, 2002)

Par exemple, nous avons pu observer que l'enseignant des langues étrangères de l'école « Real Colegio San José » essaye d'utiliser les connaissances que les élèves ont dans d'autres champs d'étude comme les mathématiques pour enseigner l'écriture des chiffres. L'addition et la multiplication ont été deux éléments qu'il a utilisés pour réviser et consolider cette thématique.

Cette stratégie fait partie des stratégies cognitives faisant référence à l'intégration du nouveau matériel avec la connaissance antérieure.

Utilisation d'exercices de motricité

Il y a deux types de motricité: la motricité fine et la motricité globale. Dans ce cas, nous traiterons la motricité globale car certains de ces exercices ont été introduits dans la classe de langue étrangère.

De façon générale, la motricité globale « caractérise les activités motrices nécessitant plusieurs ou l'ensemble des parties du corps et qui nécessitent l'intervention et la coordination de groupes musculaires importants »⁴.

Les exercices de motricité globale favorisent le développement de la coordination motrice en permettant aux élèves la prise de conscience de leur corps et de prendre possession de l'espace.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, il est possible d'utiliser la combinaison de plusieurs mouvements permettant aux élèves de développer et de perfectionner leurs capacités motrices en utilisant la langue étrangère comme un outil pour donner des instructions.

⁴www.wikipedia.com

La classe de langue peut être aussi un espace où les apprenants peuvent développer les capacités, qui leur permettra d'améliorer leurs facultés d'adaptation, c'est-à-dire la maîtrise de leur corps dans des situations variées.

L'enseignant utilise quelques exercices de motricité globale pour conserver l'attention des apprenants, par exemple, quand il perçoit que les enfants commencent à perdre le fil de la thématique de la classe, il leur propose des exercices où ces derniers doivent bouger leurs membres inférieurs et supérieurs pendant qu'ils répètent le vocabulaire. Cette sorte d'exercices devient un jeu pour les apprenants puisqu'ils doivent être très concentrés sur les mouvements (ils doivent étirer le bras droit avec la paume de la main en avant et contracter le bras gauche avec la paume de la main en arrière, et vice versa) et sur ce qu'ils doivent dire.

7. ANALYSE

Pendant nos observations à l'école « Real Colegio San José » et dans notre pratique pédagogique à l'école « Laura Valencia » nous nous sommes rendu compte qu'enseigner n'est pas transmettre différentes connaissances, c'est explorer diverses options visant à rendre la connaissance significative et fondamentale pour les élèves. Cela n'est pas seulement préparer quelques activités permettant à l'enseignant d'expliquer une thématique et d'attirer l'attention des apprenants. C'est aussi penser quelle est la signification d'être professeur, quelle est la responsabilité que nous avons face à nos élèves et être prêt à surmonter toutes les difficultés que nous pouvons trouver pendant le cours. En outre, comme enseignants nous devons être conscients que l'enseignement implique apprendre à maîtriser quelques facteurs tels que : la proximité, le temps, le mouvement, l'usage de la voix, la façon dont la salle de classe est organisée pour que la classe ait du succès.

Il est essentiel d'analyser ce que nous faisons pour manier ces facteurs pour savoir si nous devons changer quelques stratégies selon les goûts des élèves et les diverses situations pouvant se passer dans le cours. C'est-à-dire, que l'enseignant doit chercher des activités que les élèves aiment et éliminer celles qui n'attirent pas leur attention. L'enseignant peut se rendre compte des préférences des apprenants en observant leurs attitudes envers les diverses activités, techniques et matériaux que l'enseignant utilise ou présente dans le cours. (Alicia Hidalgo, Universidad de Nariño, (Colombia), Département de linguistique et langages).

Dans notre expérience comme professeurs, nous avons perçu que mettre en pratique ce que nous avons appris à l'université n'est pas aussi facile que nous l'avions cru car être professeur demande une réflexion constante sur nos actions éducatives et une recherche des différentes activités qui nous permettent d'atteindre nos buts en tenant compte que nous devons être en accord avec nos pensées à propos de l'éducation et du langage. Même si l'enseignement est un travail exigeant, il est réconfortant quand nous sentons que nous faisons de notre mieux et quand nous observons que nos élèves sont en train d'apprendre et sont intéressés à ce que nous leur enseignons.

Un autre aspect marquant est la proximité, penser à quel point nous devons nous rapprocher de nos élèves car d'une part, être si distant est un signe de froideur et d'autre part, être si proche peut faire que les élèves se sentent mal à l'aise. La façon dont nous traitons les élèves est un signe de rapprochement ou de distance. C'est-à-dire, si l'enseignant crie et gronde les apprenants tout le temps, ils vont avoir peur de parler et participer à la classe ceci va créer une distance entre lui et les apprenants. Un enseignant veut que ses élèves soient sûrs et sentent qu'ils peuvent lui parler, évidemment d'une manière respectueuse.

Le mouvement constant pendant la classe nous permet de savoir si les élèves travaillent aux tâches assignées, nous aide à nous rendre compte si les élèves ont compris la thématique de la classe et à résoudre leurs doutes. C'est-à-dire, que se déplacer dans la salle de classe permet de savoir ce qui se passe en classe si l'activité marche comme nous l'avons programmée. Pourtant, à l'école « Real Colegio San José » il est difficile de se rendre compte de tout ce qui se passe dans la salle de classe à cause de l'espace et du nombre d'élèves.

La voix est un outil précieux quand nous sommes en train de partager notre

connaissance, c'est l'instrument le plus fondamental de tout enseignant parce que c'est la manière dont nous attirons l'attention des apprenants. Nous avons besoin de parler fort, pour que les élèves puissent écouter ce que nous disons et conserver leur attention. Il faut clarifier que parler fort n'est pas la même chose que crier ; nous devons éviter de crier à nos élèves puisque cela est un manque de respect et une action désagréable.

Même si crier n'est pas une bonne action éducationnelle, certains enseignants la considèrent comme la seule façon d'attirer l'attention des élèves. Comme résultat ils s'habituent à être traités de cette manière-là, et quand un enseignant les traite d'une façon différente ils pensent qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent.

Il est essentiel de combiner le mouvement avec un bon ton de voix pour éviter que les élèves qui sont derrière ne fassent pas attention et commencent à parler. Par exemple, dans l'école « Real Colegio San José » les élèves s'assoient en rangs et quelques-uns des élèves qui sont derrière ne participent pas aux différentes activités parce qu'ils ne font pas attention à l'explication de l'enseignant. Il serait convenable que l'enseignant essaye de changer la position des apprenants s'il y a l'espace suffisant. Dans le cas des deux groupes observés à l'école « Real Colegio San José » il n'y a pas d'espace dans la salle de classe pour changer l'organisation des élèves. Cela devient l'une des difficultés les plus grandes trouvées surtout en classe de langue car le maniement d'un groupe si nombreux est compliqué.

Comme professeurs nous devons penser comment faire face à cette sorte de situations afin d'éviter de faire les mêmes choses pour contrôler nos élèves. Nous devons chercher des stratégies et des activités qui peuvent nous aider à motiver

les élèves à apprendre. En plus, nous devons tenir compte que nous enseignons non seulement une matière, mais aussi nous contribuons à éduquer des personnes intégrales.

Finalement, l'enseignement est une réflexion constante sur le rôle que nous jouons comme enseignants dans la société, sur la sorte d'enseignants que nous voulons être et sur nos actions éducatives, lesquelles sont reflétées dans chaque cours, dans la façon dont nous parlons, nous bougeons et dans la relation que nous avons avec nos élèves. En outre, en tant qu'enseignants nous devons chercher différentes stratégies nous permettant de surmonter les difficultés qui peuvent apparaître pendant la classe et aider les apprenants à avoir un apprentissage véritable, c'est-à-dire un apprentissage significatif.

7.1 NOTRE EXPÉRIENCE À L'ÉCOLE « REAL COLEGIO SAN JOSÉ »

Pour réaliser notre recherche à l'école « Real Colegio San José », nous avons observé deux groupes d'élèves, visant aussi à connaître comment est le processus d'apprentissage d'une langue étrangère chez eux.

Nous avons divisé notre analyse en deux étapes. Pendant la première étape de notre observation, nous avons observé les élèves de troisième et quatrième année de l'école primaire et au cours de la deuxième étape nous avons observé les mêmes groupes qui ont avancé à l'année scolaire suivante.

Dans le processus d'observation, nous avons remarqué que les difficultés

principales sont le manque d'attention des élèves, le temps qu'ils sont en contact avec la langue, l'espace et le nombre d'élèves dans chaque salle de classe. Ces difficultés font que l'apprentissage d'une langue soit plus difficile et plus lent car les conditions basiques pour son enseignement ne sont pas présentes.

Un autre facteur qui intervient comme facteur limitant d'une réussite est « un matériel pédagogique insuffisant, tant en quantité qu'en qualité. Rares sont les bibliothèques d'école, il y a peu de livres en dehors des manuels, qui ne sont d'ailleurs pas toujours présents dans les classes » (Gérard Vigner, 2004). En plus, l'absence d'utilisation d'un manuel ou d'un programme d'études peut nuire à la continuité du processus d'enseignement-apprentissage.

7.1.1 PREMIÈRE ÉTAPE

Nous avons observé le cours de français donné aux élèves de troisième et quatrième année de primaire. Le professeur Alfonso Pérez s'occupait des deux cours de français. La première impression que nous avons eue quand nous sommes entrées dans la salle de classe a été que les élèves n'avaient pas assez d'espace ; par conséquent, l'enseignant n'avait pas la possibilité de surveiller tous les élèves et de les organiser d'une façon différente de la traditionnelle.

Dans le groupe de troisième année, il y avait trente élèves entre huit et neuf ans. Comme tout enfant, ils sont agités, aiment changer de place et parler avec leurs camarades tout le temps. C'est pour cette raison, qu'il est nécessaire que l'enseignant se déplace sans cesse dans la salle de classe.

À cause de la proximité des pupitres, l'enseignant ne pouvait pas surveiller le travail de tous les élèves placés au fond. Nous avons observé que ceux-ci ne faisaient pas attention à ce que l'enseignant disait ou leur demandait de faire. Ils se mettaient à faire d'autres choses qui n'avaient aucune relation avec la thématique de la classe.

La démotivation était l'un des éléments les plus remarquables dans la salle de classe ; la plupart des élèves n'ont pas fait attention car, peut-être, ils ne considéraient pas essentiel l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français puisque d'après eux, son apprentissage n'était pas utile dans leur vie quotidienne.

De cette perspective l'enseignement d'une langue étrangère est une tâche totalement difficile car les élèves et même leurs parents ne considèrent pas l'apprentissage d'une langue étrangère comme un élément essentiel dans leur formation. C'est pourquoi, l'enseignant doit réfléchir à la façon dont il peut motiver les élèves et montrer que l'apprentissage d'une langue étrangère peut nous aider à être plus tolérants, comprendre mieux le monde et les façons d'agir d'autres personnes n'appartenant pas à notre culture.

Les possibilités d'arranger les pupitres d'une façon différente sont une bonne alternative pour créer une ambiance différente dans la salle de classe. Cependant, cela n'était pas une possibilité pour l'enseignant car il n'y avait pas d'espace pour changer la disposition des pupitres.

D'autre part, le temps du cours était très court : une heure par semaine. C'est-à-

dire que les élèves n'ont pas beaucoup d'opportunité d'être en contact avec la langue étrangère. L'enseignant consacrait la moitié du temps du cours à faire l'appel de tous les élèves, à essayer de les organiser et à écrire au tableau ce qu'ils devaient écrire sur le cahier. En conséquence, la classe devient une perte de temps parce que les apprenants n'ont pas la possibilité d'écouter et d'essayer de s'exprimer en langue étrangère pendant la classe qui est le seul moment où les élèves sont en contact avec la langue cible. Comme Elena Apanovitch (2002) affirme : «En l'absence du milieu naturel, l'étudiant, sorti de la classe, abandonne souvent le français jusqu'au moment de faire ses devoirs. Ensuite, il abandonne de nouveau la langue pour ne la retrouver qu'en classe. »

Dans le groupe de quatrième année se passait la même chose, mais il était plus difficile pour l'enseignant de les surveiller parce que le nombre d'élèves était plus élevé. Il y avait cinquante-quatre élèves dans une seule salle de classe. D'ailleurs, un environnement physique inadéquat occasionne incommodité, manque d'attention et de motivation, et détachement. En plus, l'absence de matériaux didactiques, le nombre d'élèves et le manque d'espace approprié pour donner la classe, constituent les facteurs les plus fréquents dans les institutions éducatives, causant des difficultés d'apprentissage. (Miranda, 1994).

7.1.2 DEUXIÈME ÉTAPE

Dans la deuxième étape nous avons eu l'opportunité de faire les observations dès le début de l'année scolaire. Les élèves que nous avons observés pendant la fin de l'année scolaire et dans la première étape de notre recherche avaient été promus à l'année suivante.

L'enseignant, Diego Calapsú, n'était pas le même que nous avons observé durant la première étape. En conséquence, le développement de la classe de français était totalement différent.

Nous avons observé que les élèves avaient changé d'attitude, ils semblaient plus attentifs à la classe car l'utilisation de chansons et de quelques jeux permettaient aux élèves de considérer la classe de langue, amusante. Peut-être, quelques-uns ne se rendaient pas compte qu'ils apprenaient pendant qu'ils chantaient ou faisaient des efforts pour comprendre les règles des jeux et pour les accomplir.

Pourtant, l'espace ne permettait parfois pas de développer certaines activités telles que les jeux qui demandent de bouger autour de la salle de classe. Nous considérons que dans l'enseignement pour enfants c'est très essentiel de préparer des activités où les apprenants doivent se déplacer constamment car ils se déconcentrent facilement. Il faut remarquer que cet inconvénient va continuer à exister tant qu'il n'existera pas la volonté de changer la situation et d'améliorer les conditions liées à l'espace.

De plus, les élèves de l'institution n'avaient pas la récréation en même temps, il y a différents horaires pour chaque groupe; en conséquence, les classes sont fréquemment interrompues par le bruit des enfants qui sont en traî de jouer dans la cour de récréation.

Il y avait aussi d'autres activités écrites parce que, dans une certaine mesure, dans l'éducation primaire on met l'accent sur l'apprentissage du vocabulaire, sur sa prononciation et sa façon d'écrire (l'orthographe). D'autre part l'école met l'accent sur l'écriture parce que c'est une preuve pour les parents que les apprenants

travaillent en classe, comme Gérard Vigner assure « par rapport aux attentes des familles, il est toujours difficile de proposer aux enfants des activités qui ne laisseraient pas quelque part des «traces», signe évident que l'élève travaille à l'école » (2004).

Il y a eu aussi l'introduction de quelques expressions comme les salutations et quelques ordres qui permettent aux élèves de les apprendre et d'essayer de les utiliser pendant la classe. Nous avons pu observer que la plupart des élèves étaient extrovertis et n'avaient pas peur d'utiliser des expressions telles que : « Bonjour », « Bonsoir » « Bonne nuit » « Comment allez-vous ? ». De plus, ils étaient curieux car ils voulaient savoir comment dire tous les mots venant soudainement à leur esprit. Ce comportement nous a démontré qu'ils s'intéressaient à apprendre de nouvelles choses.

L'enseignant a essayé d'utiliser les connaissances que les élèves avaient dans d'autres champs d'étude comme les mathématiques pour enseigner l'écriture des chiffres. L'addition et la multiplication ont été deux éléments qu'il a utilisés pour les réviser et les consolider. Il est curieux d'observer l'enseignant faisant appel aux connaissances des élèves pour leur apprendre ce qu'ils connaissent déjà dans leur langue maternelle dans une langue étrangère telle que le français. Cette stratégie fait partie des stratégies cognitives faisant référence à l'intégration du nouveau matériel à la connaissance antérieure.

Un aspect à noter dans notre observation, c'est que les élèves faisaient une combinaison entre les deux langues étrangères : Anglais et Français. Par exemple quand nous leur avons demandé comment on dit le nombre 23 en français, quelques-uns ont répondu : « *vingt-three* ». Nous avons pu même vérifier cette

combinaison dans les réponses de leurs examens car ils ont écrit quelques chiffres en anglais. Alors, nous nous posons la question à propos de l'enseignement de deux langues en même temps : est-ce que l'enseignement de deux langues à la fois est pertinent ou il est simplement une preuve de que les enfants sont en train d'assimiler l'information?

7.1.1.1. Activités développées pendant la deuxième étape.

Dans la deuxième étape, nous avons aidé l'enseignant de français au développement des cours car nous voulions contribuer à l'amélioration de l'enseignement du français dans l'institution. Il faut remarquer que nous n'avons pas joué le rôle d'enseignants à l'école, mais nous avons accompagné l'enseignant afin de l'aider à réaliser les activités préparées et d'exprimer nos idées par rapport aux activités pouvant être menées à bien dans le cours. En plus, il nous a donné l'espace pour réaliser quelques activités avec les élèves comme certains jeux pour réviser le vocabulaire qu'ils avaient appris dans les classes précédentes.

Il faut souligner qu'il n'est pas possible de réaliser beaucoup d'activités à cause du temps destiné à la classe -une heure hebdomadaire-. D'ailleurs, les apprenants de quatrième année ayant le cours tous les lundis perdaient souvent les classes à cause des lundis fériés.

L'utilisation des chansons : La plupart des élèves aiment la musique et chanter. Ils sentent de l'intérêt pour savoir ce que dit la chanson, ceci permet qu'ils apprennent inconsciemment quelques aspects de la langue étrangère comme l'orthographe, des expressions habituelles, du vocabulaire, des aspects

grammaticaux.

La chanson introduite dans le cours de français était une chanson très courte et avait pour but de réviser les parties du corps.

Jean Petit qui danse

Jean Petit qui danse

Jean Petit qui danse

De sa tête, il danse

De sa tête il danse

De sa tête, tête, tête

Ainsi danse Jean Petit

Jean Petit qui danse

Jean Petit qui danse

De son pied, il danse

De son pied il danse

De son pied, pied, pied

Ainsi danse Jean Petit

En premier lieu, l'enseignant a écrit les paroles de la chanson au tableau, par la suite, il a expliqué l'activité aux élèves pour qu'ils puissent mener à bien la tâche. Les élèves ont écouté la chanson deux fois et au même temps ils devaient suivre les paroles pour qu'ils sachent comment ils devaient les prononcer. Après, ils ont commencé à chanter et à apprendre par coeur les paroles.

Pour la classe suivante, les élèves savaient déjà la chanson, ils avaient l'air de l'aimer. Au fur et à mesure que les élèves chantaient la chanson, ils devaient changer la partie du corps par une autre indiquée par l'enseignant. Par exemple, ils changeaient « tête » par « bouche ».

Bingo : Le Bingo fait partie de ces jeux pouvant être réutilisés différemment. Le but de ce jeu était de pratiquer l'écoute des nombres à partir de zéro jusqu'à quarante. Chaque apprenant devait faire un carton semblable à celle du bingo dans leur cahier et écrire les nombres de zéro à quarante qu'il voulait dans les carrés. Après l'enseignant sortait d'un sac des fiches avec les nombres et les prononçait pour que les élèves marquaient les nombres qu'il disait. Les élèves devaient écouter attentivement pour savoir quel nombre était. Ils ont beaucoup aimé ce jeu et nous avons pu observer qu'ils faisaient beaucoup d'attention pour pouvoir gagner.

Robot : Ce jeu a eu pour but de réviser les parties du corps ; il consistait à choisir un élève pour qu'il joue le rôle du robot, il ne devait pas bouger. L'enseignant lui donnait un mot (une partie du corps) et les autres élèves devaient deviner le mot secret. Ils savaient qu'ils avaient deviné quand le robot bougeait la partie du corps qui était le mot secret.

Motricité : l'enseignant a utilisé des exercices de motricité pour faire que les élèves établissent un rapport entre leur corps et les mots représentant cette partie du corps. En plus, cette activité est un jeu pour les enfants et leur permet de coordonner leurs mouvements car celle-ci demande de faire un mouvement différent avec chaque main, chaque pied pendant que les apprenants répètent le vocabulaire. Par exemple, ils frappent leur tête avec leur main droite et avec la gauche ils frottent leur estomac en forme circulaire.

La bonne paire: ce jeu consistait à diviser les élèves en deux groupes et coller quelques fiches avec les nombres et la façon dont ils sont écrits. Chaque groupe devait choisir deux fiches tour à tour pour trouver les couples ; par exemple : ils

devaient trouver la fiche avec le chiffre « 1 » et celle avec le mot « un ». Si le groupe trouvait un couple, il gagnait un point.

Exercices d'écriture

Au cours de la deuxième étape, l'écrit a fait partie du processus d'apprentissage des apprenants car c'est une manière de familiariser les apprenants avec la langue cible. Comme Marie Honore (2005) affirme : « même si l'écrit reste secondaire par rapport à l'oral dans l'enseignement d'une langue étrangère à l'école, il ne faut pas le négliger ».

Les activités suivantes ont été réalisées afin de réviser l'écriture du vocabulaire appris pendant les classe de français et pour que les élèves commencent à se familiariser avec l'écriture de la langue française.

Mots mêlés : Cette activité était utilisée pour réviser vocabulaire divers ; c'est-à-dire, le vocabulaire concernant les parties du corps, les nombres, l'école, etc. En plus, elle aide les élèves à se familiariser avec l'écriture de la nouvelle langue.

Opérations mathématiques : l'enseignant utilisait des opérations mathématiques telles que l'addition et la multiplication pour repasser l'écriture des nombres. Les nombres devaient être écrits comme dans le exemple suivant: deux+dix = douze.

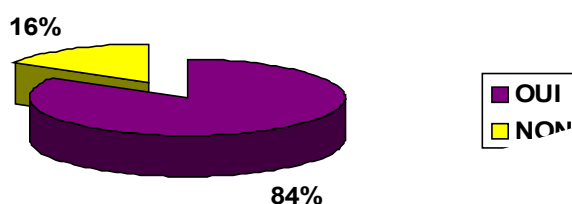
7.2 ANALYSE DE L'ENQUÊTE AUX APPRENANTS

Nous avons réalisé une enquête visant à connaître les intérêts des apprenants pour une langue étrangère, c'est-à-dire, leurs goûts, préférences, considérations par rapport au développement du cours de français à l'institution éducative « Real Colegio San José ».

Il faut souligner que nous avons choisi trente élèves des groupes observés pour qu'ils répondaient aux questions suivantes.

1. ¿Usted cree que es fundamental aprender una lengua extranjera?

(Croyez-vous qu'il est fondamental d'apprendre une langue étrangère?)



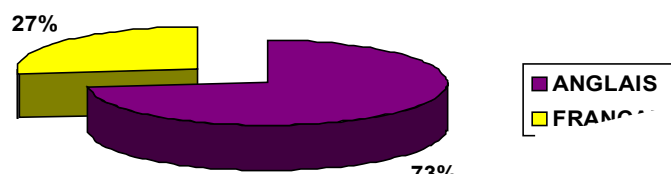
Dans la première question, on peut établir que 84% des élèves considèrent essentiel l'apprentissage d'une langue étrangère, alors que seulement 16% d'entre eux ne le considèrent pas indispensable dans leur formation éducative affectant ainsi leur motivation envers leur apprentissage.

Il est fondamental de clarifier que certains élèves ne savaient pas quelle était la signification de « langue étrangère ». De cette façon nous nous sommes rendu compte de l'importance de leur expliquer au début du cours ce qu'est une langue

étrangère, pourquoi nous considérons le français ou l'anglais comme une langue étrangère, où elles sont parlées et quelle est l'importance de leur apprentissage.

2. ¿Cuál de estas dos lenguas extranjeras cree usted que es más primordial aprender?

(Quelle langue croyez-vous qu'il est le plus essentiel d'apprendre?)



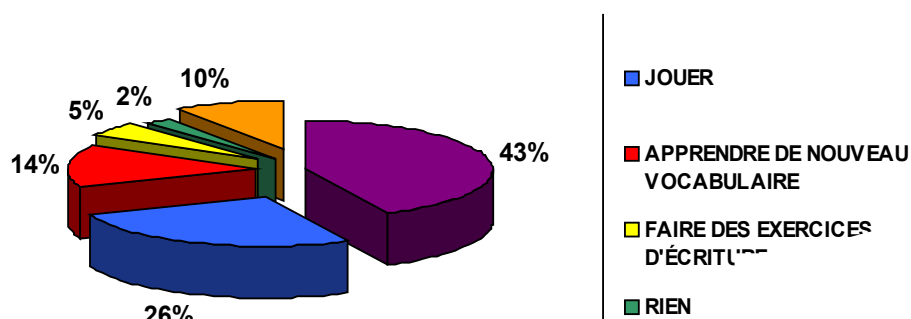
Si nous nous fondons sur les réponses données par les élèves, 73% de ceux-ci croient que l'anglais est la langue étrangère la plus importante pour apprendre, alors que seulement 27% d'entre eux considèrent le français comme la plus essentielle dans leur formation. Cela est peut-être causé par l'influence des médias où ils peuvent trouver beaucoup plus de programmes ou de musique en anglais qu'en français. Il est plus facile de trouver du matériel en anglais à cause des mesures établies par le Ministère de l'Éducation Nationale en ce qui concerne le Programme National de Bilinguisme ; c'est pourquoi il y a peu d'institutions offrant une langue étrangère en plus de l'anglais.

Nous pouvons observer que même les directives de l'institution considèrent plus essentiel l'enseignement de l'anglais puisque le temps consacré à son enseignement est plus long. Dans l'institution éducative « Real Colegio San José »

les heures destinées à l'anglais sont trois heures hebdomadaires, tandis que pour le français c'est seulement une heure par semaine.

3. ¿Qué es lo que más le gusta de la clase de lengua extranjera?

(Qu'est-ce que vous aimez le plus de la classe de langue étrangère?)



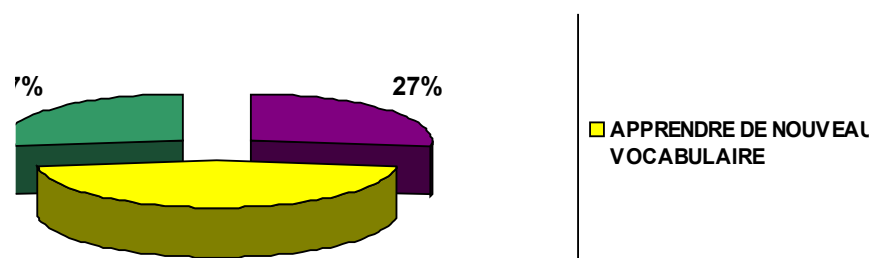
Dans la troisième question nous trouvons que 43% des élèves aiment chanter et 26% jouer pendant la classe de langue. Cela démontre que la chanson et le jeu peuvent devenir un outil clé dans la classe de langue car les élèves n'ont pas la sensation de pression ni d'angoisse qu'une autre activité pédagogique peut causer ; comme Marie Honore (2005 :15) affirme dans son travail « Le jeu et l'apprentissage d'une langue étrangère » « quand on joue, on travaille sans en avoir l'impression » puisque l'enfant fait attention au jeu et pas à la langue.

D'autre part, 14% aiment apprendre du vocabulaire, 5% sont intéressés à réaliser des exercices écrits qui leur permettent de se familiariser avec l'écriture de la langue et 2% affirment n'aimer aucune activité dans la classe de langue étrangère parce qu'ils ne sont pas motivés pour l'apprendre ou ne sentent pas qu'elle soit

essentielle dans leur développement cognitif et personnel. Finalement 10% n'ont pas répondu à la question ou ont donné une réponse non appropriée à la question préalable.

4. ¿Qué es lo que más se le dificulta?

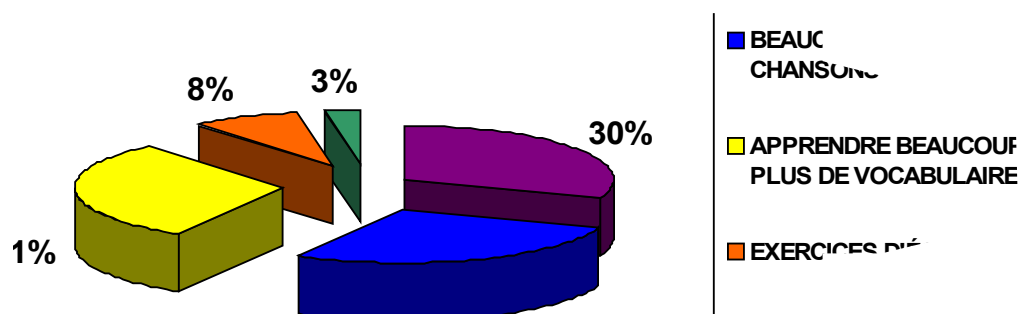
(Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile?)



Nous considérons de grande importance, connaître dans quelles thématiques ou activités les élèves sentent qu'ils ont des difficultés, Nous trouvons que 46% des élèves pensent que l'apprentissage du vocabulaire nouveau est le plus difficile dans l'apprentissage d'une langue étrangère. D'autre part, 27% trouvent difficile la prononciation des mots et l'autre 27% considèrent compliquée la réalisation des exercices écrits introduits pendant la classe. Peut-être que la difficulté réside dans l'orthographe en langue étrangère et par conséquent ils ont donc tendance à les prononcer de la façon dont ils les prononceraient en espagnol ; dans le cas de l'écriture, les élèves ont tendance à écrire les mots comment ils sont prononcés. Autrement dit, ils utilisent la logique son-graphie de l'espagnol car ils n'ont pas encore acquis la logique du français puisque cela demande du temps et un processus d'assimilation.

5. ¿Qué actividades le gustaría que se realizaran en la clase de lengua extranjera?

(Quelles activités aimeriez-vous que l'on réalise dans la classe de langue étrangère?)



Nous considérons que cette question peut donner à l'enseignant des indices à propos de ce que les élèves espèrent du cours de français, ce qu'ils veulent apprendre et quelles activités ils aiment beaucoup plus. 31% des élèves souhaitent apprendre plus de vocabulaire en langue étrangère ; pendant le développement de la classe en français, ils ont tendance à demander la façon dont on dit divers mots en français prouvant ainsi qu'ils considèrent l'apprentissage du vocabulaire, comme une partie fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. 30% des élèves aimeraient que l'enseignant prépare plus de jeux pour la classe du français, et ils ajoutent qu'ils préféreraient faire ces activités dans le patio de l'école. Cependant, cette demande est presque impossible car le nombre d'apprenants est nombreux et l'enseignant a du mal à contrôler le groupe dans un espace ouvert ; en outre, il y a d'autres élèves qui étaient, à ce moment-là, en train de jouer dans la cour parce que c'est leur heure de récréation.

D'autre part, 28% souhaitent apprendre d'autres chansons en français car ils se sentent libres au moment de chanter ; en outre, les chansons facilitent la mémorisation du vocabulaire et des expressions en aidant à améliorer la prononciation. Comme Marie Honore (2005 :18) affirme : « la chanson sollicite des capacités variées, différentes d'un élève à l'autre (expression corporelle, oreille interne, production de sons). Rythme et mélodie facilitent le travail de mémorisation et aident à la fixation des composantes linguistiques, comme la phonétique et la phonologie ».

8% aimeraient réaliser plus d'exercices écrits car ils considèrent que l'écriture est un élément essentiel dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et finalement 3% n'ont pas répondu à la question.

7.3 ANALYSE DE L'ENQUETE AUX ENSEIGNANTS

Dans le développement de notre recherche, nous avons fait une enquête à propos des facteurs affectant l'apprentissage d'une langue étrangère aux enseignants des langues étrangères de l'institution éducative « Real Colegio San José » afin de connaître leurs points de vue à ce propos.

Concernant la première question: ¿Qué factores cree usted que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera? (*Quels facteurs selon vous exercent une influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère?*) Les enseignants affirment que les medias exercent une grande influence sur l'apprentissage d'une langue

étrangère ainsi que le soutien des parents et l'intérêt personnel des apprenants à l'apprendre.

C'est pourquoi les élèves considèrent plus fondamental l'apprentissage de l'anglais que du français parce le premier est plus diffusé dans les medias et est considéré « *Langue universelle* ». De même, l'enseignement de l'anglais est plus flexible car l'acquisition des matériaux devient plus accessible du fait de sa diffusion.

À la question: ¿Cuáles son los factores que más frecuentemente afectan el desarrollo satisfactorio de la clase? (*Quels sont les facteurs affectant fréquemment un développement satisfaisant de la classe de langue?*) Les enseignants ont coïncidé que les principaux éléments affectant le développement du cours en langue étrangère sont le manque d'attention et de matériel en langue étrangère, notamment en français, et le nombre d'élèves dans chaque salle de classe. Ces facteurs peuvent créer des difficultés dans l'apprentissage de la langue cible.

À la question: ¿Qué dificultades encuentra en los niños durante la clase? (*Quelles difficultés trouvez-vous chez les apprenants pendant la classe?*) Les enseignants affirment que la plupart des élèves mélangent le français avec l'anglais. En plus, la continuité devient une difficulté car chaque année il y a de nouveaux élèves qui n'ont pas étudié le français et finalement le manque de motivation car ils ne comprennent pas l'importance du sujet dans leur formation académique.

Même si quelques-unes des difficultés trouvées à l'institution ne peuvent pas être surmontées facilement parce que cela dépend de facteurs externes au travail de l'enseignant, ils en ont fait quelques suggestions pour faire du processus

d'apprentissage une réussite tels que l'utilisation de chansons, de jeux, d'exercices écrits et thématiques d'autres matières que les élèves déjà maîtrisent. En plus, la participation active des parents au processus d'apprentissage des élèves peut être une grande aide pour les enseignants car il y aurait un processus de continuité aussi bien de l'école que du foyer de chaque apprenant.

Finalement, nous nous sommes rendus compte que les enseignants sont conscients que des facteurs tels que : la motivation, les activités utilisées pendant la classe (les stratégies), et les difficultés comme le nombre d'élèves, le manque de matériel affectent l'apprentissage d'une langue étrangère.

8. PARTICIPANTS

Les participants du stage sont : le tuteur de l'Institution, le directeur de la recherche, les élèves de l'institution et nous les étudiantes, qui avons réalisé notre recherche auprès de l'Institution Real Colegio San José en tant que « stagiaires ».

Le stage a été réalisé à l'école « Real Colegio San José » dans les cours de français des enfants de troisième, quatrième et cinquième du primaire. Un fonctionnaire de l'institution –dorénavant appelé tuteur- a été le responsable de surveiller notre travail à l'institution éducative et d'être en contact avec notre directeur de projet de fin d'études afin de rendre compte des activités que nous avons développées dans l'institution au cours des trois étapes qui ont fait partie du stage. En plus, il a veillé à ce que les deux stagiaires réalisent toutes les activités convenues dans le projet et aussi de qualifier leur performance au moyen d'un rapport.

D'autre part, le directeur nous a donné les outils nécessaires pour le développement du projet, a établi des liens avec l'institution éducative et a surveillé, avec le tuteur, toutes les activités programmées dans le projet de fin d'études pour qu'elles fournissent des apports significatifs à l'institution éducative.

Les stagiaires, pour leur part, ont mené à bien les activités convenues afin d'obtenir l'information nécessaire pour le développement du projet et contribuer ainsi au progrès de l'institution. En plus, elles ont obtenu l'information au moyen de

l'observation et de l'application des différentes stratégies pour ensuite analyser tous les résultats obtenus dans la recherche et rédiger un rapport à la fin de chaque étape.

9. LIMITATIONS

Pendant notre recherche à l'école « Real Colegio San José » nous sommes devenues un soutien et une aide pour l'enseignant de français de l'institution éducative puisque nous avons collaboré à développer diverses activités telles que jeux, révision d'exercices écrits, chansons, etc.

Cependant, nous n'avons pas pu mettre en pratique toutes les activités que nous voulions car nous n'étions pas enseignants, mais assistants. Malgré cette limitation, nous trouvons enrichissant le fait de pouvoir observer les classes de français dans l'institution car nous avons pu repérer que les attitudes des enseignants et les stratégies d'enseignement jouent un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage des élèves.

10. CONCLUSIONS

De nos jours, l'enseignement d'une langue étrangère dans les institutions éducatives de Popayán se centre sur l'anglais, lequel doit être appris dans toutes les écoles à cause de l'exigence du Programme National de Bilinguisme créé par le Ministère de l'éducation Nationale. En conséquence, il faut souligner l'initiative pédagogique de l'institution éducative « Real Colegio San José » d'inclure l'enseignement du français comme langue étrangère dans son Programme Éducatif Institutionnel (P.E.I.)

Dans ce travail de recherche nous voulions observer le processus d'apprentissage chez les élèves de quatrième et cinquième niveaux et quels étaient les facteurs affectant leur apprentissage. Dans nos observations dans cette institution, nous nous sommes rendues compte qu'il y avait des éléments externes – car l'enseignant ne peut rien faire à ce propos puisqu'il doit s'adapter aux conditions de l'institution éducative- qui exerçaient une influence sur l'enseignement de la langue tels que : le nombre d'élèves dans chaque salle de classe, l'espace, le manque de continuité du cours, le temps destiné à la classe.

Cette situation nous a fait penser à la tâche de l'enseignant dans le processus d'apprentissage car il doit chercher des stratégies lui permettant de créer les conditions pour que les apprenants aient un apprentissage significatif. Partant des observations du cours, nous croyons que les activités qui éveillent la motivation et le désir d'apprendre chez les apprenants, sont des stratégies devant être appliquées dans le cours pour atteindre l'objectif d'un apprentissage significatif,

telles que l'utilisation du matériel authentique, des connaissances antérieures, des exercices de motricité, du changement de l'organisation de la salle de classe, etc.

D'autre part, les attitudes des enseignants jouent un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage des élèves car il doit essayer de créer un lien affectif entre lui et les élèves. Cela leur permet de percevoir l'enseignant comme un soutien et un compagnon dans le processus d'enseignement – apprentissage au lieu d'avoir peur de s'exprimer librement et de croire que l'enseignant sait tout. De cette façon, l'apprentissage cesse d'être une affaire de transmission de connaissance en devenant une construction de connaissance entre les élèves et l'enseignant.

Finalement, nous, en tant qu'enseignants, ne devons pas nous borner à classer les élèves comme « bons » ou « mauvais », ou affirmer qu'ils ont échoué face à l'apprentissage. Mais, nous devons mettre l'accent sur les facteurs pouvant être les causes de l'échec scolaire afin de chercher ou créer des stratégies qui permettent de les surmonter et d'aider les élèves à continuer à avancer sur le chemin de la connaissance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AGUILERA, Antonio (2004). *Introducción a las Dificultades del Aprendizaje*. Madrid : MC Graw-Hill

APANOVITCH, Elena. (2002, Juillet-Août). *Apprenants Démotivés : Quel Remède ?* Le Français dans le Monde 322. p. 41

BAILLY-WEHRLE, Annick. (2004, Mai-Juin). *Enseigner Les langues de Spécialité*. Le Français dans le Monde 333. p.29

BEACCO, Jean-Claude. (2004, Mai-Juin). *Pour que Vivent les Langues Étrangères*. Le Français dans le Monde 333. p. 23

BOIRON, Michelle (2002, Novembre-Décembre). *Apprendre et enseigner avec Tv5*. Le Français dans le Monde 324. p.36

BROWN, Douglas (1994). *Principles of Language Teaching and Learning*. New Jersey: Pentice Hall, Inc.

BUELVAS, Alfonso, *Ecriture et nouvelles valeurs*. Actes du Congrès Mondial des Professeurs de Français. FIPF. Paris, 2001.

COURTILLON, Janine. (2004, Janvier-Février). *Organiser les Activités pour Apprendre*. Le Français dans le Monde 331. p. 25

DEFOINTAINE, Martine. (2004, Mai-Juin). *De l'Utilité de Promouvoir le Français*. Le Français dans le Monde 333. p. 10

DEMARI, Jean-Claude. (2004, Janvier-Février). « Authentique » Mode d'emploi. Le

Français dans le Monde 331. p. 32

FARACO, Martine et BOUMIER, Emmanuelle (2002, Novembre-Décembre). *Concilier Formation et Evaluation en Classe de Langue*. Le Français dans le Monde 324. p.27

HONORE, Marie (2005). Le Jeu et l'apprentissage d'une Langue Etrangère. http://langues.creteil.iufm.fr/mempro/2006/Marie_honore_all_2006.pdf. (Consulté en Mars 2010)

ITMA, Maha (2009). Quelles difficultés d'apprentissage chez les étudiants de français à l'université An-Najah de Naplouse? http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_ITMA_Maha_these.pdf (consulté en Mars 2009)

JACTAT, Bruno. (2008, Juillet - Août). *Pause récréative ou méthode à part entière*. Le Français dans le Monde 358. p. 30

KAWECKI, Régis. (2004, Janvier - Février). *De l'utilité des Documents Authentiques*. Le Français dans le Monde 331. p. 31

KOZANITIS, Anastassis (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf (consulté en Février 2010)

LARA GUERRERO, Juan et LARA RAGEL, Lorena (2004). Recursos Para Un Aprendizaje Significativo. http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20306&dsID=recursos_aprendizaje.pdf (consulté en Janvier 2010)

LEMEUNIER-QUERE, Magali. (2004, Janvier - Février). *Créer du Matériel*

Didactique. Le Français dans le Monde 331. p. 29

MARCHOIS, Corinne. Quels sont les facteurs qui favorisent l'apprentissage d'une langue étrangère chez les jeunes enfants?
http://www.edelsa.es/FLE/Article_Corinne_LUDO.pdf (consulté en Janvier 2010)

MERCELOT, Gérard. (2004, Mai-Juin). *Quelles Activités Orales pour quels Niveaux*. Le Français dans le Monde 333. p.30

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en Lenguas Extranjeras: ¡El Reto! lo que necesitamos saber y saber hacer.

MONTEALEGRE, Carmen Elena et PUERTO, Carlos Julio (2002). *Lengua Pensamiento Universo*. Colombia : Universidad del Cauca

PICARD, Carmen (2002). Principes Pour L'acquisition D'une Langue Seconde.
<http://sre.csmv.qc.ca/sasaf/Docorientation/06Princ%20et%20strat%20L2.pdf>. (consulté en Mars 2010)

PLOQUIN, Françoise. (2004, Mai - Juin). « *La Langue Avance comme un Glacier* ». Le Français dans le Monde 333. p.8

PORQUIER, Remy. (2007, Novembre- Décembre). *Grammaire Ordinaire, Source d'Activités*. Le Français dans le Monde 354. p. 27

PRADAL, François. (2008, Juillet - Août). *Souffler n'est pas jouer*. Le Français dans le Monde 358. p. 28

Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) Real Colegio San José. 2009

PUENTE, Aníbal, POGGIOLI, Lisette et NAVARRO, Armando (1995). *Psicología*

Cognoscitiva –Desarrollo y Perspectivas- .Venezuela : Torino.

REGOLI, Patricia. (2008, Juillet - Août). *Un Atelier qui Résonne !* Le Français dans le Monde 358. p. 40

ROCHE, Christian. (1993). Les Notions Philosophiques Le Langage. Paris : Bordas.

RODRIGUEZ RUIZ, Mayra et GARCIA-MERÁS GARCIA, Emilio (2001). Las Estrategias de Aprendizaje y sus Particularidades en Lenguas Extranjeras. <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF> (consulté en Février 2010)

SALLOUM, Jihad. (2002, Novembre- Décembre) *Définir les Besoins Langagiers en Contexte Scolaire*. Le Français dans le Monde 324. p. 41

SANMARTI, Neus, JORBA Jaume et IBAÑEZ, Victoria. (2002). *Aprender a Regular y a Autorregularse*. En Pozo, Juan Ignacio et Monerco, Carlos. El Aprendizaje Estratégico. P. 301- 322

SILVA, Haydée. (2008, Juillet - Août). *Concevoir des Jeux pour La Classe*. Le Français dans le Monde 358. p. 25

VIGNER, Gérard (2004). *Enseigner le Français comme Langue Seconde* .France: CLE international.

ANNEXES

CADRE D'OBSERVATION

Cours #	
Date	
Heure	
Nombre d'élèves	
Thématique du cours	
Activités	
But	
Matériaux	
Développement du cours et difficultés observées	
Participation des élèves	
Attitude des élèves	

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés
POPAYÁN
2010

Nombre: _____ Grado: _____

1. ¿Usted cree que es fundamental aprender una lengua extranjera?

Si ____

No ____

2. ¿Cuál de estas dos lenguas extranjeras cree usted que es más primordial aprender?

Francés ____

Inglés ____

3. ¿Qué es lo que más le gusta de la clase de lengua extranjera?

4. ¿Qué es lo que más se le dificulta?

5. ¿Qué actividades le gustaría que se realizaran en la clase de lengua extranjera?

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés
POPAYÁN
2010

1. ¿Qué factores cree usted que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera?

2. ¿Qué actividades creen que ayudan a que los niños aprendan una lengua extranjera?

3. ¿Cuáles son los factores que más frecuentemente afectan el desarrollo satisfactorio de la clase?

4. ¿Qué dificultades encuentra en los niños durante la clase?

5. ¿Cómo cree usted que estas se puedan superar o sobrellevar?
