

**ÉTUDE SÉMIO-PRAGMATIQUE DES ATTITUDES
D'ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES**

Yusuf Ziya AYHAN

**Juin, 2020
DENİZLİ**

**ÉTUDE SÉMIO-PRAGMATIQUE DES ATTITUDES
D'ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES**

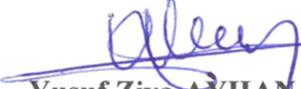
**Université de Pamukkale
Institut des Sciences Sociales
Thèse de Doctorat
Département de la Langue et de la Littérature Françaises**

Yusuf Ziya AYHAN

**Directrice de thèse :
Prof. Dr. Nurten SARICA**

**Juin, 2020
DENİZLİ**

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, arařtırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etięe ve akademik kurallara özenle riayet edildiđini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etięe uygun olarak kaynak gösterildiđini ve alıntı yapılan çalışmalara atıfta bulunulduđunu beyan ederim.



Yusuf Ziya AYHAN

ÉTUDE SÉMIO-PRAGMATIQUE DES ATTITUDES D'ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

AVANT-PROPOS

Connaître une langue étrangère est actuellement un véritable privilège dans le monde où nous vivons. Cela facilite les échanges culturels, scientifiques ou économiques entre les pays et les nations qui sont aujourd'hui plus rapides qu'avant grâce à des progrès technologiques et communicationnels. L'homme moderne doit avoir certaines qualités intellectuelles dont l'une des plus importantes est connaître une ou peut-être deux langues étrangères pour avoir plus de chances d'ouvrir son horizon à d'autres civilisations et à d'autres opportunités professionnelles ou culturelles. Plus on développe nos concitoyens des qualités intellectuelles, plus les humains et les sociétés se rapprochent, plus la démocratie, la tolérance et la paix gagnent du terrain et enfin plus l'écart entre les sociétés diminue.

Dans cet objectif, nous avons voulu étudier d'abord l'enseignement des langues étrangères en général et puis les attitudes des étudiants en classe du point de vue sémiotique et pragmatique dans l'enseignement des langues étrangères et préciser les attitudes favorables pour encourager nos étudiants à les accroître et les attitudes défavorables pour les transformer aux favorables.

Je tiens tout d'abord à remercier ma chère directrice de thèse, Dr. Nurten SARICA, Professeur des universités et mon premier directeur de thèse, Dr. Mustafa SARICA, Maître de conférences, qui m'ont soutenu avec une grande patience et bonne volonté dans mon aventure de doctorat.

Mes remerciements et ma gratitude vont aussi à mes chers professeurs, au chef de notre département, le doyen, Dr. Ertuğrul İŞLER, Professeur des universités, aux membres du comité de thèse, Dr. Abdullatif ACARLIOĞLU, Professeur des universités, Dr. Ertan KUŞÇU, Maître de conférences, Dr. Şevket KADIOĞLU, Maître de conférences pour leurs contributions remarquables et leurs expériences professionnelles, à mes chers professeurs de la Faculté Pédagogique, Dr. Turan PAKER, Professeur des universités et Dr. Recep Şahin ARSLAN, Maître de conférences, directeur de l'École Supérieure des Langues Étrangères pour leurs propositions précieuses, à ma chère collègue, Mme Gamze KOÇBAŞ et au M. Talel ZAHAF qui ont accepté avec une grande gentillesse de soutenir et relire ma thèse.

Je remercie aussi beaucoup ma famille et ma chère épouse qui m'ont cru et soutenu pendant ce processus.

RÉSUMÉ

ÉTUDE SÉMIO-PRAGMATIQUE DES ATTITUDES D'ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Yusuf Ziya AYHAN

Thèse de Doctorat

DÉPARTEMENT DE LA LANGUE ET DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISES

Programme de la Langue et de la Littérature Françaises

Directrice de thèse: Dr. Nurten SARICA, Professeur des universités

Juin 2020, IX+141 pages

Cette étude vise à étudier et commenter les attitudes des apprenants du point de vue sémiotique et pragmatique dans l'enseignement des langues étrangères à travers les opinions des enseignants et des étudiants que nous avons obtenus à l'aide des questionnaires d'enquête et de refléter une nouvelle perspective d'apprentissage et d'enseignement grâce à ces observations et ces commentaires issus directement du domaine. Donc les questionnaires, les observations et les opinions des participants vont nous aider à préciser les attitudes et les comportements à étudier ou à commenter d'une façon détaillée dans un cadre sémiologique et pragmatique.

Dans la première partie, nous avons étudié d'abord l'aspect général de notre étude, puis en deuxième, le cadre conceptuel de notre étude, les définitions, les notions concernant notre étude, l'enseignement des langues étrangères, la linguistique, la pragmatique, la sémiologie et les relations dynamiques entre ces notions linguistiques. Dans la troisième partie, nous nous sommes concentrés sur les données obtenues par une forme d'entretien avec les enseignants et les étudiants concernant les attitudes effectuées en classe par les apprenants dans le processus d'apprentissage et sur l'analyse de ces données du point de vue sémiotique et pragmatique.

À la fin de l'analyse des données de notre enquête, nous avons souvent rencontré une disparité entre les réponses des enseignants et des étudiants dans presque toutes les attitudes favorables et défavorables. Donc nous y avons eu une différence signifiante entre les moyennes des enseignants et des étudiants. Le module a aussi créé une différence signifiante entre les moyennes de ces derniers. Mais la langue cible, la faculté ou l'école où l'on étudie ou enseigne ne créent pas cette différence.

Mots clés : Enseignement, langue étrangère, attitude, étudiants, sémiotique, pragmatique

ÖZET

DİL ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİ TUTUM VE DAVRANIŞLARININ GÖSTERGEBİLİMSEL VE EDİMBİLİMSEL İNCELENMESİ

Yusuf Ziya AYHAN

Doktora Tezi

FRANSIZ DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

Fransız Dili ve Edebiyatı Programı

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Nurten SARICA

Haziran 2020, IX+141 sayfa

Bu çalışma yabancı dil öğretiminde öğrenci tutum ve davranışlarını, öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket sonucunda elde edilen görüşleri doğrultusunda göstergebilimsel ve edimbilimsel açıdan incelemeyi ve yorumlamayı, ve doğrudan alandan gelen bu gözlemler ve yorumlar ışığında yabancı dil öğretiminde yeni bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Katılımcıların bu görüşleri ve yorumları, hangi öğrenci tutum ve davranışlarının göstergebilimsel ve edimbilimsel açıdan detaylı bir şekilde incelenmesi ve yorumlanması gerektiğinin belirlenmesine yardımcı olacaktır.

Birinci bölümde önce çalışmamızın genel çerçevesi, daha sonra ikinci bölümde çalışmamızla ilgili yabancı dil öğretimi, dilbilim, edimbilim ve göstergebilim kavramları ve tanımları ve bu kavramlar arasındaki dinamik ilişkiler incelenmiştir. Üçüncü bölümde, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin sınıf ortamında gösterdikleri davranışlar hakkında öğrenci ve öğretmenlere uygulanan anketler sonucunda elde edilen verilere ve bu verilerin göstergebilimsel ve edimbilimsel açıdan analiz edilmesine odaklanılmıştır.

Anket verilerinin analiz edilmesi sonucunda, neredeyse tüm olumlu ve olumsuz davranışlarda öğrenci ve öğretmen görüşlerinde bir karşıtlık gözlenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Öğrenim görülen ve ders verilen modül de anlamlı farklılıklara neden olmuştur. Ancak, öğrenilen yabancı dil, öğretim görülen ve ders verilen fakülte ve yüksek okul anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretim, yabancı dil, davranış, öğrenci, göstergebilim, edimbilim

ABSTRACT**SEMIO-PRAGMATIC STUDY OF STUDENT'S ATTITUDES
IN LANGUAGE TEACHING**

Yusuf Ziya AYHAN

Doctoral thesis

FRENCH LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTEMENT

French Language Literature Program

Adviser of thesis: Prof. Dr. Nurten SARICA

June 2020, IX+141 pages

This research aims to study and comment on the attitudes of learners from the semiotic and pragmatic point of view in the foreign language teaching through the opinions of teachers and students that we obtained using survey questionnaires and to reflect a new perspective of learning and teaching under the guidance of these observations and comments coming directly from the field. So the questionnaires, observations and opinions of the participants will help us to specify the attitudes and behaviors to be studied or commented on in a detailed way in a semiological and pragmatic framework.

In the first part, we first studied the general aspect of our study, then in the second, the conceptual framework of our study, the definitions, the concepts concerning our study; foreign language teaching, linguistics, pragmatics, semiology and the dynamic relationships between these linguistic notions. In third part, we focused on the data obtained by a form of interview with teachers and students concerning the attitudes carried out in class by the learners in the learning process and on the analysis of data from a semiotic and pragmatic point of view.

At the end of the analysis of the data from our survey, we often found a disparity between the responses of teachers and students in almost all favorable unfavorable attitudes. So there was a significant difference between the averages of teachers and students. The module also created a significant difference the averages of teachers and students. But the target language, the faculty or the school where you study or teach does not make this difference.

Key words: Teaching, foreign language, attitude, students, semiotics, pragmatics

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iii
RÉSUMÉ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLES DES MATIÈRES	vii
INDEX DES TABLEAUX	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	3
L'ASPECT GÉNÉRAL	3
1.1 La problématique de l'étude	3
1.2 L'objectif de l'étude	5
1.3 L'importance de l'étude	5
1.4 Les délimitations de l'étude	6
1.5 Les définitions	6
CHAPITRE 2	8
LE CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	8
2.1 L'enseignement des langues étrangères	8
2.1.1. La problématique de l'enseignement des langues étrangères	9
2.1.2. Les méthodes appliquées dans l'enseignement des langues	13
2.1.3. Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues) dans l'enseignement des langues	16
2.1.4. L'enseignement des langues étrangères en Turquie	16
2.1.5. L'enseignement du FLE (français langue étrangère) en Turquie	17
2.2. Les sciences du langage et l'enseignement	19
2.2.1. La linguistique	19
2.2.1.1. La linguistique structurale	20
2.2.1.2. La linguistique appliquée	21
2.2.2. La pragmatique	24
2.2.2.1. L'utilisation individuelle du langage, l'énonciation	26
2.2.3. La sémiologie / La sémiotique	27
2.2.3.1. Le signe linguistique	30
2.2.4. Les relations dynamiques entre la linguistique, la sémiologie et la pragmatique	32
2.2.4.1. La méthode sémio-pragmatique	34
CHAPITRE 3	36
LA MÉTHODOLOGIE	36
3.1 La méthode de l'étude	36
3.2 Le modèle de l'étude	36

3.3 La population et l'échantillon de l'étude	36
3.4 L'outil de collecte de données	39
3.5 La collecte des données	39
3.6 L'analyse des données	40
3.7 Les abréviations	40
3.8 L'interprétation des résultats	40
CONCLUSION	114
La conclusion et les recommandations	114
BIBLIOGRAPHIE	121
ANNEXES	133
CURRICULUM VITAE	141

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1. Répartition de l'échantillon	37
Tableau 2. Répartition des enseignants	37
Tableau 3. Répartition des étudiants	38
Tableau 4. Les opinions des enseignants et des apprenants sur les attitudes des étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères	41
Tableau 5. Les moyennes des enseignants d'après la langue enseignée	45
Tableau 6. La comparaison des moyennes des groupes dans les attitudes favorables et défavorables	46
Tableau 7. Les moyennes des réponses des enseignants sur les attitudes d'étudiants d'après la faculté où l'on enseigne	47
Tableau 8. Les opinions des enseignants et des étudiants sur les attitudes d'étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après le module où l'on enseigne ou l'on étudie	47
Tableau 9. Les opinions des enseignants et des étudiants sur les attitudes favorables et défavorables des étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après le module	48
Tableau 10. Les opinions des enseignants sur les attitudes d'étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après le module	49
Tableau 11. Les opinions des enseignants sur les attitudes favorables et défavorables des étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après le module	49
Tableau 12. Les opinions des étudiants sur leurs attitudes en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après le module	50
Tableau 13. Les opinions des étudiants sur leurs attitudes favorables et défavorables en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après le module	51
Tableau 14. Les opinions des enseignants sur les attitudes des étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après la langue enseignée.	52
Tableau 15. Les opinions des étudiants sur leurs attitudes en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après la langue étudiée	55
Tableau 16. Réponses des étudiants pour la question "Comment doit être un bon enseignement des langues étrangères d'après vous?	59

INTRODUCTION

Pour l'homme, l'intérêt ou encore le besoin d'apprendre une langue étrangère augmente de plus en plus. Aujourd'hui, on parle de la nécessité d'apprendre plusieurs langues au lieu d'une seule. Dans une époque où la mondialisation est reine et où les frontières deviennent de plus en plus fines et ce, grâce aux progrès technologiques et au développement des moyens de télécommunications durant toutes ces dernières années. En déclarant l'année 2001, « L'Année des Langues de l'Europe », Le Conseil de l'Europe met l'accent sur la valeur primordiale des langues parlées sur le «vieux continent» que ce soit pour la vie économique, sociale ou culturelle mais également sur l'importance d'être capable d'utiliser au moins deux ou trois langues vivantes européennes (Uslu ve Özek, 2004). Le rétrécissement du monde, devenant plus petit qu'il était autrefois grâce aux NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) plus rapides et plus étendues, rend plus important et plus indispensable le fait de connaître une ou plusieurs langues étrangères dans la vie sociale, académique ou culturelle (Kocaman, 1983). L'Europe reconnaît le plurilinguisme dès l'année 2001 où elle a proposé à ses membres d'adopter un Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues (CECRL) dans l'apprentissage ou l'enseignement des langues étrangères pour suivre "un cadre commun" dans tous les États membres et pour encourager l'apprentissage ou l'enseignement des langues étrangères (Genç, 2012).

Le processus d'enseignement des langues étrangères nécessite une collaboration permanente entre l'enseignant et l'apprenant. Les deux parties ont des devoirs et des responsabilités à accomplir dans ce processus. Comme cela a été cité dans le Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues (CECRL), "... Au près de la surveillance du développement personnel des apprenants, les enseignants ont en même temps, la mission de découvrir les stratégies de pouvoir discerner, analyser et résoudre leurs problèmes et leurs aptitudes individuelles. Il est aussi primordial de pouvoir concevoir d'une perspective large les processus d'apprentissage..." (CECRL, 2001:146). Les apprenants sont, à leur tour, des individus directement liés à ce processus d'apprentissage et d'enseignement. S'ils n'ont pas pu encore développer leurs capacités et leurs stratégies d'acquérir ces aptitudes d'apprentissage, ils ont toujours cette mission de développer les activités et les devoirs qui contribueront à réaliser d'une façon efficace la pratique et la communication en langue cible et les processus qui nécessitent une participation active dans cette activité d'apprentissage (CECRL, 2001:

146). Mais la plupart des apprenants ne sont malheureusement pas au courant de cette méthode et ne savent pas comment apprendre la langue cible, quelles stratégies doivent-ils utiliser au cours du processus d'apprentissage de cette langue et comment doivent-ils percevoir cette dernière pour réaliser un bon apprentissage et une communication efficace. Cette situation rend plus difficile l'apprentissage. On a donc besoin des travaux et des recherches scientifiques qui pourront aider les apprenants et les enseignants à prendre conscience de ces sujets essentiels (Özçelik, 2013).

CHAPITRE 1

L'ASPECT GÉNÉRAL

1.1. La problématique de l'étude

Dans ce présent travail, nous visons à étudier l'enseignement des langues étrangères à travers les attitudes des apprenants du point de vue sémio-pragmatique. L'homme moderne a besoin de plusieurs moyens dont la langue est l'un des plus importants et plus efficaces outils, pour communiquer avec le monde qui l'entoure. C'est avec la langue et ses dérivés qu'il peut facilement entrer en contact avec son entourage. La langue étrangère, à son tour, est désormais un besoin vital de l'homme moderne voulant être un citoyen du monde, considéré aujourd'hui comme un grand village sans frontières sous l'effet des progrès scientifiques et technologiques, et voulant avoir des relations culturelles, scientifiques et économiques avec les autres cultures. Connaître une langue étrangère ou peut-être deux est aujourd'hui accepté comme une nécessité dans les pays développés surtout en Europe qui veulent doter leurs citoyens d'une haute culture plurilingue, d'une éducation multiculturelle et multidimensionnelle. *«La diversité linguistique et culturelle est l'un des principaux atouts de l'Union Européenne»*, a déclaré Androulla Vassiliou, membre de la Commission européenne chargée de l'éducation, de la culture, du multilinguisme et de la jeunesse. *« L'apprentissage des langues facilite la communication entre les peuples et les pays et stimule la mobilité transfrontalière et l'intégration des migrants. Je suis heureuse de constater que même les plus jeunes citoyens européens se voient offrir les joies de la découverte des langues étrangères. J'encourage aussi à voir plus loin que les langues les plus fréquemment utilisées afin de pouvoir apprécier l'incroyable diversité linguistique de l'Europe. »* (IP/12/990-Communiqué de presse de la Commission Européenne, 2012).

Le problème est aujourd'hui centré sur la question suivante : Comment mieux apprendre la langue étrangère ou le français comme langue étrangère ? Grâce aux progrès de l'informatique et de la technologie, l'apprentissage d'une langue étrangère a gagné une autre dimension. On peut trouver plusieurs sources accessibles sur Internet à propos de l'enseignement des langues mais le succès de l'informatique ou des moyens technologiques en langue étrangère ne nous garantissent pas le succès dont on a vraiment besoin dans l'enseignement des langues étrangères vu qu'on y exclut le facteur

humain. L'enseignement des langues, étant un phénomène social et communicatif de nature, nécessite des milieux naturels et authentiques que les milieux virtuels ne peuvent pas assurer (Özçelebi, 2007).

Étant au courant de tous les domaines de la linguistique, il nous faut organiser donc un enseignement multidimensionnel, en tenant compte de tous les aspects possibles de cette activité didactique. L'activité d'enseignement est une sorte de jeu où entrent en relation dans une communication humaine l'individu, la société et les langues. Donc, l'enseignement des langues étrangères peut être considéré comme un échange communicationnel. Enseigner, c'est mettre en relation des systèmes linguistiques et les variables de la situation touchent à la fois, à la psychologie du sujet parlant et au fonctionnement social en général. On commence à apprendre une langue, on l'acquiert et on la pratique après, dans un contexte biologique, sociologique et historique (Martins, 2007).

L'enseignement des langues est une activité sociale. La société et le milieu social où les apprenants se trouvent, contribuent énormément à cette activité, à la fois, sociale, communicationnelle, pédagogique et psychologique. Donc nous devons aborder la réalité sociolinguistique du milieu d'apprentissage. Ainsi, pour mieux comprendre ce contexte social, les problèmes qui peuvent résulter de cette vérité, nous allons étudier et observer les attitudes et comportements que les apprenants exposent tout au long de cette période d'apprentissage.

L'enseignement des langues, étant également une activité personnelle, est étroitement lié aux particularités personnelles des apprenants comme la confiance en soi, les échecs et les réussites qu'ils ont déjà vécus, les aptitudes de communication. Pour cela, il est nécessaire d'expliquer les obstacles que les apprenants peuvent rencontrer pendant ce processus. Il est encore primordial d'avoir des compétences linguistiques pour un bon apprentissage des langues étrangères (Genç, 2012).

L'analyse documentaire du domaine a montré que notre étude dont le sujet est « **Étude Sémio-Pragmatique Des Attitudes d'Étudiants Dans L'Enseignement des Langues** » n'a pas déjà fait l'objet d'une thèse de maîtrise ou de doctorat. Dans le domaine, on peut citer quelques études dont l'une est celle de Genç (2012), effectuée pour étudier les attitudes des apprenants de français envers la compétence de l'expression orale à l'École Supérieure des Langues Étrangères de l'Université Gazi. Dans son étude, Genç étudie surtout la compétence de l'expression orale des étudiants et les attitudes des ces derniers envers cette compétence. Turanlı (t.y.) effectue une étude

concernant les attitudes indésirables des étudiants dans l'apprentissage des langues étrangères et concernant les approches pour y remédier. Une autre étude de Turanlı (2009) est sur les perceptions des élèves à l'égard des comportements de soutien socio-émotionnel des enseignants et la satisfaction des élèves face à l'atmosphère de la classe. On peut aussi citer l'étude de Jelaković (2014) sur la motivation et les attitudes des apprenants de la langue française. Une autre étude est celle de Rocher-Hahlin (2014) sur la motivation pour apprendre une langue étrangère - une question de visualisation? : Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois. Pour une autre étude, peut être citée celle de Göçmen (2014) qui étudie les traces de la pragmatique linguistique dans les manuels récents du français langue étrangère "Le Nouveau Taxi-1-2, Alter Ego-1-2" et "Adosphère-1-2". Quant à Özer et Korkmaz (2016), ils étudient les facteurs qui influencent la réussite des étudiants dans l'enseignement - l'apprentissage des langues étrangères. Onursal Ayırır (2005) élabore dans son étude "Les apports de la linguistique pragmatique à l'enseignement des langues étrangères », (Thèse de doctorat publiée par les Éditions Universitaires Européennes en 2011).

1.2. L'objectif de l'étude

L'objectif de ce présent travail est d'étudier et de commenter du point de vue sémio-pragmatique les attitudes d'étudiants pour un bon enseignement des langues étrangères qui est l'un des besoins primordiaux de l'homme moderne dans les dernières années. Bien qu'on accepte son importance et qu'on fasse tout pour atteindre le succès à ce propos, les efforts restent insuffisants et infructueux ayant constaté le mauvais résultat à l'échelle nationale depuis des années en Turquie. L'étude sémio-pragmatique et les commentaires des attitudes d'étudiants dans le processus d'enseignement peuvent nous offrir une bonne occasion pour ce problème pédagogique chronique.

1.3. L'importance de l'étude

Le sujet sur lequel nous étudions est important dans notre pays du fait que nous n'avons pas pu y trouver une solution efficace depuis des années sur le plan national. Nous pouvons citer quelques bons exemples au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur, constituant seulement une petite partie de l'enseignement général. À travers ce travail, nous essayerons de trouver les réponses aux questions suivantes souvent

posées par les parties étroitement intéressées par l'enseignement des langues : Quelles sont les attitudes des apprenants face à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Leurs attitudes ou leurs actes influencent-ils leurs succès ? Y-a-t-il d'autres facteurs qui contribuent à leurs succès ou à leurs échecs ? Quels sont ces facteurs ? Ces sujets seront étudiés à travers les observations et les expériences des enseignants et des étudiants.

1.4. Les délimitations de l'étude

Le travail est dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Dans ce cadre, les sources à propos de la linguistique, de la sémiologie, de la pragmatique, de l'enseignement des langues seront prises en compte et étudiées.

Les enseignants, les académiciens ainsi que les étudiants de l'École Supérieure des Langues Étrangères, des Départements de Langue et Littérature Anglaises et Françaises de la Faculté des Lettres, du Département d'Anglais de la Faculté d'Éducation, tous prenant place au sein de l'Université de Pamukkale constitueront le corpus de notre travail. La durée de l'étude sera de quatre semestres académiques.

1.5. Les définitions

La linguistique : Elle est la discipline faisant l'étude scientifique de la langue.

La sémiologie : C'est l'étude des signes verbaux et non-verbaux.

La pragmatique : Elle étudie l'utilisation de signes ou d'énoncés dans les actes de communication ou d'énonciation.

L'acquisition : Ce terme est généralement utilisé pour faire référence aux situations informelles d'appropriation des langues, lorsque celles-ci ne font pas l'objet ou du moins, pas exclusivement- d'un enseignement organisé.

L'enseignement : Concerne le plus souvent, a contrario, les situations formelles d'appropriation des langues; celles-ci sont alors enseignées dans un cadre institutionnel.

L'apprentissage : Fait d'apprendre un métier manuel ou technique ; ensemble des activités de l'apprenti.

La communication: Ensemble des activités et connaissances concernant la communication au moyen de signes, notamment entre les êtres humains (Le Petit Robert de la langue française, 2001).

L'attitude : Évaluation ou appréciation d'un objet, pouvant être positive, négative ou neutre.

Ensemble de croyances qui fondent nos représentations à l'égard d'un objet, d'un fait, ou d'une langue étrangère, notamment les gens appartenant à la communauté qui la parle (Yang, 2016).

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE

2.1. L'enseignement des langues étrangères

L'enseignement des langues étrangères est un sujet dont les racines remontent jusqu'à l'antiquité. Une langue étrangère était alors enseignée par les instructeurs qui la parlaient. Lorsque le pays des Sumériens avait été envahi par les Akkads qui étaient un peuple sémitique, les soldats sumériens avaient enseigné la langue sumérienne aux dirigeants Akkads. Pour ceci, les sumériens avaient recueilli les mots et les idiomes sumériens et avaient trouvé les réciproques de ces mots et idiomes dans la langue Akkad (Teflek, 2013).

Les Romains, quant à eux, avaient enseigné et appris le grec en tant que langue étrangère, à leurs enfants dès leurs petits âges. On confiait les enfants romains aux esclaves ou tuteurs pour que ceux-ci leur enseignent le grec. Donc le grec était enseigné au pays romain avec une méthode qui rappelait la méthode directe. Vers le VI^e siècle, le grec a perdu sa popularité et le latin a commencé à gagner le territoire après le grec. Le latin est utilisé comme langue d'éducation, de religion, d'administration et même de commerce le long du moyen âge. Dans cette période, le latin occupe tous les domaines en Europe auprès des langues nationales tandis que l'arabe l'est dans le monde musulman. Après le moyen âge, le latin perd son influence en voyant naître les pays nationaux voulant utiliser leurs propres langues. Puis on voit le français et l'allemand comme langues étrangères privilégiées en Europe jusqu'à la deuxième guerre mondiale. Après la deuxième guerre mondiale, l'anglais gagne du territoire comme langue étrangère et cela continue en croissant à travers le monde et dans tous les domaines jusqu'à nos jours (Teflek, 2013).

Actuellement, l'anglais exerce son influence dans le monde entier avec l'effet de la globalisation. On voit quand-même l'enseignement de quelques langues vivantes comme le français, l'allemand, l'espagnol, le chinois et le russe du fait du pouvoir culturel et économique des pays d'origine mais l'anglais est dominant partout. Cependant la globalisation et les relations culturelles et économiques entre les pays renforce et nécessite l'apprentissage des autres langues. Cela est devenu un besoin vital de l'homme moderne qui s'occupe de la science, de la politique et du commerce. Plus

les relations culturelles, économiques et politiques entre les pays s'accroissent, plus la nécessité d'enseigner ou d'apprendre une langue étrangère gagne de l'importance.

2.1.1. La problématique de l'enseignement des langues étrangères

La didactique des langues étrangères a considérablement évolué dans les dernières années grâce aux recherches qui s'accroissent sur les nouvelles approches, méthodes et perspectives, les pratiques proposées à l'apprenant, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, la place accordée aux composantes langagières et communicatives, les difficultés subies par l'apprenant qui contribuent beaucoup à ce problème qui reste sans solution depuis quelques dizaines d'années. Les chercheurs qui se focalisent sur l'enseignement des langues étrangères cherchent les meilleures méthodes d'enseigner la langue étrangère. Le problème est que chaque méthode ne convient pas à chaque groupe ayant différents besoins, objectifs, niveaux de motivations et objectifs d'apprentissage.

La langue, en tant que moyen de communication, a beaucoup contribué aux développements des technologies éducatives et communicationnelles. Et vice-versa, les technologies de l'informatique, de communication et Internet ont énormément contribué à l'apprentissage des langues étrangères qui est devenu le besoin essentiel dont l'homme moderne ne pourra pas se passer. Allant de pair avec ce phénomène, les méthodes d'enseignement ont également beaucoup évolué à l'heure actuelle. On voit l'Europe encourager le multilinguisme et l'apprentissage des langues aux fins *de promouvoir le dialogue interculturel et une société plus inclusive, de développer dans l'opinion publique un sentiment de citoyenneté européenne, d'offrir aux jeunes des possibilités d'étudier et de travailler à l'étranger et d'ouvrir de nouveaux marchés pour les entreprises de l'UE à l'échelle mondiale* (IP/12/990-Communiqué de Presse de la Commission Européenne, 2012).

L'objectif visé est une Europe où chacun apprend, dès le plus jeune âge, au moins deux langues en plus de sa langue maternelle. L'objectif « langue maternelle + 2 » a été fixé par les chefs d'État et de gouvernement européens au sommet de Barcelone en mars 2002 (IP/12/990-Communiqué de Presse de la Commission Européenne, 2012). Pour encourager les progrès vers la réalisation de cet objectif, la nouvelle stratégie « Repenser les compétences » de la Commission, qui devrait être adoptée en novembre, proposera des critères de référence pour l'apprentissage des langues. On rencontre aussi

le même effort dans les autres régions du monde, de l'Amérique jusqu'à l'Extrême Orient. Les pays veulent à tout prix développer les connaissances et les compétences des langues étrangères de leurs citoyens pour qu'ils puissent intégrer dans le nouveau monde technologique et communicatif ce qui est plus visible grâce à plusieurs recherches réalisées sur ce sujet.

La didactique des langues étrangères n'est pas une discipline bien déterminée et encore moins une science bien établie. Dans un domaine en constante réflexion et en rapide évolution, les enseignants doivent se positionner comme des praticiens réflexifs cherchant à concilier des principes méthodologiques et le pragmatisme réfléchi afin de proposer un enseignement à la fois moderne, efficace et réaliste, mais également adapté aux élèves, à leurs attentes, leurs besoins et leurs habitudes d'apprentissage.

En fait, tout enseignant, quelle que soit son expérience, a des représentations de son métier et a acquis des habitudes professionnelles dont il aura parfois des réticences à se défaire, presque, dans la mesure où elles ont pu et peuvent encore se révéler particulièrement performantes, même si elles ne sont plus promues par le courant méthodologique le plus récent.

Le seul objectif de tout enseignant doit être de donner à son cours le plus d'efficacité possible, ce qui sous-entend notamment des apprentissages utiles, rapides, valides et pérennes. Dans cette perspective, chacun sera conduit à construire sa propre approche méthodologique, qui reposera à la fois sur les avancées de la réflexion en didactique des langues mais aussi sur ses expériences, compétences et appétences, ainsi que sur la prise en compte d'éléments contextuels toujours spécifiques, parmi lesquels les attentes institutionnelles ne peuvent être occultées.

En didactique, et notamment dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, cette ouverture correspondrait à l'adoption et à la mise en œuvre dans les classes de principes issus de différents courants méthodologiques, à l'évidente condition que ces principes soient conciliables et aillent dans le sens d'une plus grande efficacité des cours. Dans l'enseignement des langues, les approches pédagogiques comme souvent préconisées et imposées unilatéralement par des décideurs en politique éducative, ne peuvent pas apporter uniformément de réponse satisfaisante pour tous les publics et tous les contextes (Lescure, 2010:219).

La mondialisation des échanges et les progrès de la construction européenne ne cessent d'évoluer. Le plurilinguisme est devenu l'une des composantes majeures d'un monde globalisé qui abrite cette diversité culturelle et cela est considéré comme facteur

de la paix et de la démocratisation, du développement et d'une mondialisation plus équitable. Il est indispensable d'y parler plusieurs langues. Dans quelques régions du monde dans lesquelles les sociétés différentes vivent ensemble, on voit enlever les frontières, ce qui dirige les hommes sur la communication en diverses langues étrangères. Ce phénomène est devenu un besoin essentiel pour les hommes. C'est pourquoi, les études et les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères voient une augmentation croissante au cours de ces dernières années.

L'enseignement des langues étrangères peut être souvent une activité très pénible et prend aujourd'hui beaucoup de temps. Par conséquent, dans un premier temps de processus d'enseignement des langues étrangères, il faut d'abord préciser enseigner quoi, comment, où, quand, à qui et identifier les priorités des exigences de l'apprenant. Pour ce faire, les facilitateurs doivent maîtriser l'enseignement et peuvent utiliser les méthodes, les techniques nécessaires de la théorie à la pratique (Coşkun, 2013: 7).

Ces dernières années, en Turquie, il a été réalisé de grandes réformes sur le plan éducatif, en commençant premièrement par changer les programmes de l'enseignement primaire et secondaire, y compris les programmes des cours des langues étrangères à partir de la deuxième classe de l'école primaire jusqu'à la dernière classe du lycée. Les nouveaux programmes ont été préparés d'après l'approche constructiviste où l'apprenant est au centre du processus pédagogique et où l'enseignement est organisé selon les besoins sociaux et intellectuels des apprenants. Il s'agit d'un enseignement plus démocratique, plus libre et plus diversifié et personnalisé et plus conforme aux nécessités du jour. Ces nouveaux programmes datent de 2011 et 2013, changeant selon les niveaux de classes. Nous espérons voir les effets positifs de ces réformes dans les années à venir sur le plan national. À partir de l'année scolaire 2017-2018, Le ministère de l'éducation a également annoncé que la 5e classe sera une classe préparative où sera enseignée seulement la langue étrangère et quelques autres cours fondamentaux, ce qui apportera une vision positive et une certaine réussite à la fin, à l'enseignement des langues étrangères qui est un grand problème resté à résoudre depuis des dizaines d'années.

L'enseignement des langues étrangères a besoin d'une source de motivation qui éveillera chez les apprenants un désir d'apprendre la langue étrangère ce qui peut être par exemple d'introduire des questions de langue étrangère dans les examens universitaires. Il est malheureusement question d'un échec, d'une insuffisance dans l'enseignement des langues étrangères y compris le français, malgré tous les efforts

réalisés dans les programmes ou les approches d'apprentissage et malgré toutes les décisions prises à propos de ce sujet dans les dernières années. Le problème est qu'on veut appliquer la même approche dans toutes les écoles, dans toutes les régions sans beaucoup faire attention aux différences régionales ou au niveau entre les apprenants, ce qui pose de grandes questions à l'échelle nationale.

Il est indispensable de noter aussi les approches utilisées par les enseignants dans les cours, ce qui influence beaucoup la qualité et la réussite de l'enseignement. Dans la plupart des classes, les professeurs utilisent les méthodes d'enseignement classiques comme la méthode grammaire-traduction ou la méthode directe au lieu des approches communicative ou actionnelle que la Commission Européenne conseille pour mieux traiter les cours. On ne dit pas qu'il est obligatoire d'utiliser seulement ces méthodes ou approches. L'enseignant doit pouvoir décider quelle méthode utiliser d'après le déroulement du cours, ce qu'on appelle la méthode éclectique, tout en accentuant l'aspect communicatif et fonctionnel de la langue cible.

Il faut aussi noter que les nombres des élèves dans les classes pour plusieurs régions du pays sont trop élevés, ce qui empêche de réaliser des leçons réussies et de satisfaire tous les besoins des élèves. Les classes doivent être dotées de certains matériaux technologiques pour les cours des langues étrangères. Dans les dernières années, on a beaucoup fait sur ce sujet mais il existe encore certaines régions qui en manquent.

Quant aux enseignants, qui influencent beaucoup, la qualité et la réussite des cours des langues étrangères, il y existe aussi des problèmes. Pour certains enseignants, l'adaptation aux nouvelles méthodes ne pose aucune difficulté: ils peuvent facilement s'y adapter, effectuer les nécessités de ces méthodes ou utiliser les nouveaux moyens technologiques dans leur cours. Par contre, pour certains, ceci constitue un grand problème puisqu'ils ne connaissent pas suffisamment les nouvelles méthodes, puisqu'ils continuent à des enseignements classiques (exercices écrits dans les cours, pas de place à l'oral), ne veulent pas utiliser les moyens technologiques et ne s'expriment pas assez aux apprenants dans la langue cible au cours des leçons. Ils négligent généralement l'aspect communicatif et fonctionnel de la langue cible et se basent sur un enseignement des règles de grammaire et sur les exercices de grammaire (Paker, 2006; Çakır, 2013; Can ve Can, 2014; Özer ve Korkmaz, 2016).

Pour pouvoir tenir compte de toutes les variables contextuelles et donc être efficace, l'enseignant doit bénéficier d'une latitude d'action qui va le responsabiliser

tout en le valorisant. On peut cependant craindre un éclectisme excessif et irréfléchi qui conduirait à la juxtaposition d'éléments parfois incompatibles, voire opposés, ce qui nécessite des enseignants bien informés et bien formés. En effet, le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble incohérent de techniques d'enseignement, ce qui exige d'une part des enseignants réflexifs et d'autre part des enseignants bien formés, capables de composer son cours avec de divers éléments méthodologiques (Roux, 2014).

Pour les apprenants, il est possible de dire qu'ils ne soient pas assez motivés sur le plan national, en dehors d'une petite minorité, pour l'apprentissage des langues étrangères. Ils ne s'efforcent pas assez pour apprendre une autre langue à cause des difficultés qu'ils rencontrent pendant cette période d'apprentissage, mais aussi à cause de l'importance et de la préférence données aux autres matières comme les mathématiques, la langue turque, les sciences naturelles ou l'histoire du fait qu'ils sont les matières clés du concours d'entrée à l'université (Paker, 2006). Il se peut y ajouter aussi la connaissance insuffisante de la langue maternelle qui compte beaucoup dans l'apprentissage de la langue étrangère. Une bonne acquisition, une bonne conscience et un emploi correct de la langue maternelle sont à la base d'un bon apprentissage des langues étrangères (Sarica, 2014). Donc, ceux qui manquent de ces qualités cruciales vivent de grandes difficultés dans l'apprentissage des langues étrangères.

2.1.2. Les méthodes appliquées dans l'enseignement

Dans l'enseignement du français, langue étrangère (FLE), un professeur de français a le plus souvent recours à une **méthode** qui est elle-même le reflet d'une **méthodologie**. Le terme *méthodologie* désigne :

- soit l'étude des méthodes et la façon dont elles sont appliquées;
- soit « un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options et de discours théorisants ou théories d'origine diverses qui le sous-tendent » (Cuq & Gruca, 2002: 234).

La linguistique appliquée qui avait cours dans les années 60-70 répondait au simple bon sens. Elle permettait une synthèse entre les apports de différentes disciplines en vue de l'application pratique à des problèmes concrets rencontrés en classe. Les méthodologues de cette époque avaient une formation suffisamment solide en linguistique pour en emprunter des concepts. L'entreprise n'était ni simple ni exempte

de risques. De fait, telle notion linguistique nouvelle est d'abord destinée à l'intention des linguistes, non des pédagogues -la théorie des actes de langage pour ne donner qu'un exemple-. Il incombe au didacticien d'adapter le concept aux besoins spécifiques des acteurs de la classe. Cette « pédagogisation », étant une théorie en construction, risque de dénaturer le concept, de le rendre inefficace ou inopératoire et le détache de son cadre conceptuel avec les dangers inhérents.

Les années 60-70 sont celles où dominent les méthodes audio-visuelles -MAV-. Celles-ci sont des méthodes d'enseignement, centrées sur l'enseignant qui reçoit une formation spécifique pour utiliser le matériel pédagogique, qui peut référer à un *livre du maître* lui donnant toutes instructions et précisions utiles, si nécessaire, pour animer chaque leçon, image par image et séquence sonore par séquence sonore. Les concepteurs des MAV s'appuyaient sur des acquis de la linguistique structurale, de la théorie de la communication, de la psychologie, compte tenu des connaissances de l'époque. Les années 80 sont marquées par les Approches Communicatives qui se démarquent de la période précédente. La méthodologie des Méthodes Audio-Visuelle est jugée trop lourde et dogmatique. Nous préférons le terme *d'approche* plus souple, plus ouvert, moins rigide. Les approches communicatives favorisent des pratiques centrées non sur l'enseignement mais sur l'apprentissage. Désormais, l'apprenant est au centre du dispositif. Nous tenons compte de ses intérêts, de ses motivations, de ses aspirations. La compétence de communication est devenue une notion fondamentale de la nouvelle méthodologie mais certains didacticiens réduisent cette notion à une « capacité à gérer efficacement des échanges oraux en situation de face à face » et certains séparent la compétence de communication et la compétence linguistique, considérée comme secondaire (Türkmen, 1992: 18).

L'approche communicative est surtout concentrée sur des diverses pratiques et des démarches hétérogènes pour enseigner la compétence de communication. La langue y est perçue dans sa dimension culturelle et sociale. Le discours dans son aspect global et le sens sont privilégiés : toutes ces démarches sont signes de l'**éclectisme** avec une « **méthodologie-compromis** » (Puren, 2012).

Nous voyons dominer l'éclectisme dans les années 90. Aucune méthodologie n'offre des miracles dans l'enseignement des langues ou du FLE. Chacune a des avantages ou des insuffisances ou des lacunes. C'est au professeur de choisir parmi les méthodologies d'après ses objectifs, ses besoins ou sa formation. Au fond, l'enseignant

est libre dans son choix. En cas d'insuffisance, l'éclectisme nous permet d'essayer tout et n'importe quoi (Billières, 2016).

Nous expliquons pour la méthodologie dans le Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues (CECRL) que les approches à utiliser pour l'enseignement des langues sont à choisir d'après leur efficacité afin d'atteindre les objectifs définis pour les apprenants dans leur environnement social. Cette efficacité est liée aux caractéristiques et aux motivations des apprenants et à la nature des ressources humaines et matérielles qu'on utilise. Ce principe fondamental nécessite donc une grande variété d'objectifs et une grande variété de méthodes et de matériels. Le Cadre de Référence n'a pas pour but de développer une méthode d'enseignement particulière mais de présenter des choix (Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues, 2001, p. 110).

Avec les approches et la méthodologie, le profil d'un bon apprenant est aussi important à citer pour un bon apprentissage des langues étrangères. Le profil du bon apprenant est un modèle proposé par Naiman en 1978, sur les stratégies d'apprentissage. Il consiste à s'intéresser à ceux qui ont des facilités dans l'apprentissage des langues, et à étudier les stratégies qu'ils mettent en place, pour ensuite les proposer à ceux qui rencontrent des difficultés.

Selon l'auteur, le bon apprenant possède le profil suivant:

- « Il adopte une approche active face à son apprentissage,
- Il est conscient du fait que la langue cible est un système qu'il essaie de découvrir (il se réfère à sa L1),
- Il reconnaît que la langue cible est un instrument de communication,
- Il sait prendre en compte la dimension affective inhérente à l'apprentissage d'une L2,
- Il surveille sa performance. » (Naiman, 1978).

<https://glossairecourantspedagogiques.wordpress.com/le-bon-apprenant-naiman/>

Dans les années 2000, surtout après les principes du CECRL en 2001, nous voyons progresser une nouvelle approche d'apprentissage dite "**actionnelle**" qui vise à faire de l'apprenant un « acteur social à part entière », capable de s'adapter et de s'intégrer effectivement dans le pays de la langue qu'il apprend. Dans cette approche, la compétence linguistique ne suffit pas: l'apprenant doit aussi être capable de gérer les interactions auxquelles il est confronté tous les jours (saluer et répondre à un salut en

vouvoyant ou tutoyant son interlocuteur) ou connaître les règles de structuration et organisation de différents types de textes (comment construire un texte argumentatif ou une synthèse). Il s'agit donc ici, de la compétence pragmatique. L'apprenant doit savoir utiliser la langue correctement dans les différentes situations de la vie quotidienne (faire les courses, téléphoner, demander des renseignements, etc.). Il s'agit là de la compétence sociolinguistique, peut-être la plus subtile, la plus proche de la composante culturelle de la langue car elle implique notamment la connaissance des règles de politesse, indispensable pour établir un véritable échange (Richerme, Delcea, n.d.).

Dans cette approche, on vise à préparer les apprenants à l'utilisation active de la langue, à la mise en oeuvre d'un groupe de capacités non seulement intellectuelles mais également émotionnelles. Nous pensons les apprenants dans des situations sociales comme « acteurs sociaux » (Lascu, 2008). Dans l'approche actionnelle, l'apprenant est un utilisateur de langue susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral. De ce fait, l'approche actionnelle demande à l'apprenant non seulement d'évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de se développer en personne sur le plan socioaffectif (Saydı, 2015).

2.1.3. Le CECRL dans l'enseignement des langues

Les auteurs du CECRL posent fortement d'une part, l'idée d'agir, d'autre part la distinction entre usage et apprentissage. Mais ils ne proposent pas, comme il aurait été de ce fait nécessaire, un concept pour agir d'usage et un autre pour agir d'apprentissage. Il se trouve en effet que, dans l'histoire de la didactique des langues, toutes les méthodologies ont eu leur propre perspective actionnelle, toutes se sont constituées en fonction d'un certain agir d'usage de référence, et il se trouve que la tâche d'apprentissage de référence a toujours été conçue dans une relation d'homologie maximale avec cet agir social. En d'autres termes, on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves. Dans l'AC (Approche Communicative) par exemple, pour enseigner aux élèves à communiquer en société, on les fait communiquer en classe comme s'ils étaient en société. De la même manière, dans la méthodologie active scolaire des années 1920-1960, on leur faisait faire du commentaire des documents authentiques pour leur donner la capacité de maintenir plus tard un contact à distance avec la langue ou la culture étrangère, l'« explication de textes » apparaît maintenant comme une activité artificielle,

mais c'est seulement parce que l'objectif social de référence a évolué. Si cette loi d'homologie continue à fonctionner pour l'approche actionnelle du CECRL, on va donc devoir désormais, pour préparer les élèves à l'action sociale, privilégier en classe des actions sociales. Le modèle d'enseignement correspondant est connu et disponible depuis déjà longtemps, et c'est ladite pédagogie du projet, à laquelle on peut donc prédire un bel avenir dans l'enseignement des langues en Europe au cours des décennies à venir (Bordallo, Ginestet, 2006).

2.1.4. L'enseignement des langues étrangères en Turquie

L'évolution historique de l'enseignement des langues étrangères en Turquie comprend une longue période qui débute dès le début du règne de l'Empire Ottoman, et qui continue jusqu'à nos jours. Pendant l'Empire Ottoman, l'arabe et le persan étaient les langues étrangères les plus enseignées en Turquie. L'enseignement des langues étrangères au sens moderne commence avec l'inauguration des écoles militaires nommées en Turc ancien « Mühendishane-i Bahri Hümayün et Mühendishane-i Berri Hümayün » dans les années 1773 et 1796 où le français était enseigné en tant que langue étrangère (Demirel, 2012:5). C'est avec ces écoles qu'entre dans les programmes scolaires la matière « langue étrangère ». Puis, pendant le règne de Mahmud II, le français a été la langue d'enseignement dans la première faculté de médecine nommée « Mekteb-i Tıbbiyye-i Adliye-i Şahane », chose qui a été vivement critiquée (Ergün, 1973, akt. Demirel, 2012:6). En dehors de l'éducation de médecine, le français est entré dans les programmes comme langue étrangère à la faculté des sciences politiques nommée « Mekteb-i Mülkiye ». Ensuite, en 1868 est inauguré le lycée Galatasaray qui est un lycée d'état dont la langue d'enseignement est le français. Puis, entrent en scène les écoles privées des étrangers comme le collège Robert, le collège Américain d'Üsküdar pour filles et les autres écoles privées des minorités où l'enseignement se faisait en langues étrangères « français, anglais, allemand ou italien » (Demirel, 2012:8).

Avec la proclamation de la République Turque, l'enseignement des langues étrangères se limite à trois langues occidentales, « anglais, français et allemand », dans les écoles secondaires. Aujourd'hui, ces trois langues sont encore celles les plus enseignées en Turquie bien que l'anglais soit prioritaire avec un taux de 98,4% ; viennent ensuite l'allemand et le français (1,6 %), comme deuxième langue étrangère au niveau secondaire et supérieur, mais, les autres langues comme l'arabe, l'iranien,

l'ottoman, le russe, l'italien ou le chinois sont aussi enseignées dans certaines écoles et universités (Teflek, 2013).

Aujourd'hui, l'apprentissage des langues étrangères est accepté comme une nécessité vitale dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Dès la deuxième année de l'école primaire, les élèves commencent à apprendre une langue étrangère mais du fait des méthodes classiques utilisées sur le plan national, les résultats sont peu satisfaisants.

2.1.5. L'enseignement du FLE (Français langue étrangère) en Turquie

Les premières relations entre les Turcs et les Français ont commencé pendant les croisades avec les commerçants français installés dans les territoires turcs voyant ce pays au carrefour des voies de commerces. Puis pendant le règne de Kanuni Sultan Süleyman, connu en France sous le nom « Soloman, Le Magnifique » et celui du roi François Ier, les portes de l'Empire ottoman ont été ouvertes aux français avec un traité signé en 1535 (Güven, 1995:81)

Le français, langue occidentale, est l'une des langues les plus parlées dans le monde entier. Elle est aujourd'hui utilisée comme langue de communication en dehors de la France, dans plusieurs pays en Europe, en Afrique, en Asie et en Amérique. Elle est également l'une des langues officielles de l'Union Européenne et des Nations Unies.

En Turquie, le français était la première langue étrangère ayant été enseignée et étudiée dans les écoles publiques depuis le début de la période de Tanzimat jusqu'à la deuxième guerre mondiale. Après ces dates-là, l'anglais est devenu la première langue étrangère la plus privilégiée et étendue en Turquie comme dans le monde. Le français et l'allemand ont continué à être enseignés dans très peu d'écoles. Mais après les années 1990, le français est reculé en troisième rang après l'allemand qui est popularisé par nos citoyens allés travailler en Allemagne dans les années 1970, y compris les politiques de la France sur la question arménienne dans les années 1980.

En 1999, Le Conseil de L'Europe a annoncé l'année 2001 comme « l'année des langues d'Europe » ce qui avait pour but de développer une vision d'une Europe multiculturelle et multilingue ayant adopté le patrimoine langagier et culturel européens dans le but de développer la volonté d'apprendre au moins deux langues étrangères outre les langues maternelles des pays membres dans les esprits des citoyens européens. La Turquie, membre du Conseil de L'Europe, a décidé d'introduire le français et

l'allemand comme deuxième langue étrangère dans certaines écoles secondaires à partir de l'année scolaire 2001-2002, et dans tous les lycées anatoliens à partir de l'année scolaire 2004-2005 (MEB, 2006:2). Le français est encore au troisième rang après l'allemand à cause du manque d'enseignants de français dans les lycées, dû aux conséquences des politiques d'éducation du ministère de l'éducation. Au niveau universitaire, il existe une dizaine de départements de professorat et de langue et littérature françaises dans les universités turques, y compris l'Université de Galatasaray ayant, comme langue d'enseignement, le français. On peut compter quelques lycées français ou privés donnant leur éducation en français comme le lycée de Galatasaray, le lycée Saint Benoît, le lycée Saint Joseph, le lycée Saint Michel, le lycée Saint-Pulchérie et le lycée de Tevfik Fikret.

2.2. Les sciences du langage et l'enseignement

2.2.1. La linguistique

La linguistique, comme on le sait, est la discipline faisant l'étude scientifique de la langue, étant une institution sociale qui se distingue par plusieurs traits des autres institutions politiques, juridiques etc., et aussi un code et un système de signes exprimant des idées (De Saussure, 1995:33). La sémiologie est, à son tour, l'étude des signes linguistiques à la fois verbaux ou non-verbaux. On utilise des signes tantôt verbaux tantôt non-verbaux dans la communication quotidienne qui constituent notre style communicatif avec les autres. Saussure définit la sémiologie comme la science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale. La pragmatique étudie cette utilisation de signes ou d'énoncés dans les actes de communication ou d'énonciation.

« On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale (...) nous la nommerons sémiologie (...) elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent. (...) La linguistique n'est qu'une partie de cette langue générale. Les lois que découvrira la sémiologie sont imputables à la linguistique, mais celle-ci se retrouvera ainsi attachée à un domaine bien défini dans l'ensemble des faits humains. » (De Saussure, 1995:33).

On définit en général la linguistique comme l'étude scientifique du langage, aspect d'utilisation de la langue. Mais cette discipline s'intéresse surtout à des langues. Comme déjà appuyé par Hjelmslev la linguistique a pour objet spécifique la langue et pour objet étudié le langage. De là il en est conclut que la linguistique est à la fois la description des langues et l'étude du fonctionnement du langage. L'étude linguistique de la langue peut se faire d'après trois méthodes principales : études synchronique et diachronique, études théoriques et appliquées, études contextuelles et indépendantes. La linguistique synchronique dite descriptive, étudie la langue à un moment donné de son histoire mais la linguistique diachronique dite aussi historique s'intéresse surtout à son histoire, aux changements qu'elle a subis au cours du temps. La linguistique théorique étudie la structure de la langue, essaie de décrire d'une façon générale une langue quelconque ou le langage humain en général. La linguistique appliquée, à son tour, s'intéresse surtout à l'utilisation de la langue dans d'autres domaines comme didactique des langues secondes, éducation bilingue, acquisition et développement des langues secondes et premières, sociolinguistique, psycholinguistique, phonétique, traduction ou linguistique informatique. On divise généralement la linguistique théorique en domaines séparés plus ou moins indépendantes comme phonétique, phonologie, morphologie, lexicologie, sémantique, stylistique et pragmatique. Tous ces domaines dont chacun s'interagit les uns avec les autres selon les linguistes, étudient les aspects différents de la langue. La linguistique contextuelle étudie les interactions entre le langage et la société, tandis que l'étude indépendante considère le langage pour lui-même, indépendamment de ses conditions extérieures (Steindlova, 2006).

2.2.1.1. La Linguistique structurale

Face à des différents courants de la linguistique générale, Saussure a donné naissance à un renouvellement de la recherche linguistique en accentuant sur une pensée visant à étudier la nature de l'objet que le langage constitue et la méthode par laquelle il est possible de l'étudier. Il étudie d'abord la notion de signe linguistique, qui est pour lui, « *une entité psychique qui unit non une chose et un nom, mais un concept (ou signifié) et une image acoustique (ou signifiant)* ». On constate un rapport arbitraire entre le signifiant et le signifié. Il explique que le signe renvoie nécessairement à une chose, à une personne, à une idée, bref à un référent. Ce qui l'intéresse, c'est la langue et son ordre propre, car les signes ne peuvent être définis et délimités que par leurs

relations mutuelles à l'intérieur d'un système qu'est la langue. Les mots possèdent non seulement une signification mais aussi et surtout une valeur. L'aspect différentiel de la langue vient de ce concept. Pour lui, la langue est un système dans lequel il est seul à observer la forme des phénomènes et de là, il résulte que la langue doit être étudiée à un moment donné, selon une perspective synchronique non pas par une perspective diachronique visant à une étude historique de la langue. On l'accepte comme le fondateur du structuralisme en linguistique avec sa théorie du signe linguistique, ses définitions, ses principes, ses approches de l'objet de la linguistique (Cisse, Diakite, 2007).

Saussure met l'accent sur la fonction principale de la langue dont on n'était plus au courant jusqu'alors, en admettant que la langue est un instrument de communication. Il distingue nettement la langue, la parole et le langage. Dans la pensée saussurienne, le langage, étant la faculté de communication, apparaît à travers les langues dont l'acquisition est strictement culturelle. Il existe donc un langage et les langues, produits socioculturels de l'activité langagière. Une langue est liée à un système virtuel de signes-types comme morphèmes ou mots dont chacun associe un son particulier à un sens particulier (Cisse, Diakite, 2007). Le langage est la faculté innée de pouvoir communiquer et chaque individu naît avec cette capacité de produire des sons et donc de parler. Pourtant cette capacité ne suffit pas à assurer une communication au sein d'une communauté. Il est indispensable d'utiliser un instrument élaboré selon un contrat collectif et commun. Cet instrument est la langue. "La langue est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez l'individu" (Saussure 1968:25). Elle est un ensemble d'éléments et de structures qui appartient à la communauté linguistique par laquelle elle est utilisée. Contrairement au langage, la langue n'est pas innée, elle est acquise et apprise. Quant à la parole, c'est l'utilisation individuelle de la langue, la mise en œuvre par un sujet parlant du repertoire de signes et de règles que constitue la langue. Pour Saussure, la parole, en tant que faculté du langage, est la source de la créativité et de l'organisation des signes en phrases. Chaque individu, étant dans une situation de communication, fait son propre choix parmi les éléments de la langue et les utilise selon les lois internes de celle-ci ayant le but d'exprimer ses idées, ses intentions et ses désirs (Onursal Ayırır, 2005).

La langue, étant un fait social et non pas un organisme vivant, est un composant de la communauté sociale, de son histoire et elle aide à la former à son tour en tant que

communauté parlante. Elle constitue donc l'infrastructure de la culture. Le fonctionnement de toute langue obéit à des règles que les sujets parlants adultes mettent en œuvre individuellement sans connaître explicitement le système dont elles relèvent. Ceux-ci ne connaissent pas les lois d'évolution de la langue qu'ils parlent. Ils obéissent à des contraintes de structure. Il s'agit de rendre compte des énoncés, non de la situation de communication ou de l'intention de l'émetteur.

2.2.1.2. La linguistique appliquée

La linguistique appliquée est un domaine interdisciplinaire de recherche et de pratique qui étudie les problèmes de langue et de communication en s'adressant à des théories, méthodes et résultats inspirés de la linguistique ou en développant de nouvelles théories ou méthodes pour analyser ces problèmes. Elle nous sert donc à identifier, analyser ou résoudre ces problèmes de langage et de communication en appliquant les connaissances linguistiques (www.lex Tutor.ca/cv/not_ling.../not_ling_applied_fr.htm). Elle apparaît comme l'application des théories, des analyses à la pédagogie des langues ou aux techniques de communication voulant améliorer la compréhension et les conditions de la communication linguistique. Quant à la linguistique structurale, elle vise à décrire un état, généralement contemporain, de la langue parlée par un individu ou par une communauté. Saussure, ayant insisté sur le caractère social de la langue, écarte de la description linguistique, tous les facteurs concernant l'emploi individuel de la langue étant un instrument de communication dans une communauté c'est-à-dire, le domaine de la parole. Avec cette perspective, on envoie à l'emploi de différents sous-codes selon les situations et décrit seulement une variété de langue. On néglige les unités supérieures à la phrase, texte, dialogue, discours en général qui relèvent de la parole. Par conséquent, même si les structuralistes fournissent après Saussure, des descriptions nouvelles et plus précises des langues parlées, ils n'apportent aucune information sur l'emploi de ces structures dans les différentes situations de communication de la vie quotidienne et sur la manière de combiner ces structures dans le texte ou le dialogue. La grammaire traditionnelle apparaît dans les manuels scolaires comme une grammaire de la phrase, visant à enseigner à l'élève, la capacité de construire des phrases correctes pour elles-mêmes en dehors de toute situation de communication. Elle présente une langue monolithique, pure, homogène qui ne s'emploie dans aucune situation de communication. La grammaire générative de

Chomsky vient à son tour, renforcer notre connaissance du système de la langue, elle caractérise la compétence ou la capacité de construire des phrases grammaticale indépendamment de toute situation de communication mais elle ne nous apprend rien sur l'emploi de la langue et de ses différents aspects (sous-codes) comme instruments de communication.

Ces manques des théories linguistiques les plus couramment appliquées à l'enseignement ont été mis en évidence au colloque « Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics » organisé en mai 1972 à l'Université de Neuchâtel. Dans sa communication sur le statut des grammaires pédagogiques, C. Candlin a insisté sur la nécessité d'introduire dans celles-ci la pragmatique de l'emploi d'une langue. Pour l'enseignement, Il accentue sur l'importance des fonctions linguistiques, d'actes sémiotiques, tels que, « poser une question, donner un ordre, répondre à un ordre, saluer, avertir, conseiller, etc. » qui peuvent être réalisés par des phrases souvent très différentes en surface, et propose de réorganiser les cours de langues en mettant au premier plan la communication avec ses différents actes de sémiotiques mais subordonnés aux précédents, leurs différentes réalisations dans la langue. W. Abraham a aussi montré qu'une grammaire ne peut être utile à des fins pédagogiques que si elle prenait en considération les facteurs liés aux participants de l'acte de communication, locuteur et destinataire du message. H.-G. Widdowson a insisté sur la nécessité, pour permettre à l'élève d'acquérir la compétence de communication remplaçant la grammaire de la phrase par une grammaire du discours présentant les règles d'emploi des phrases dans des actes de communication.

Ces linguistes appliqués, partant de préoccupations pédagogiques, rejoignent un courant de recherches assez ancien qui est resté longtemps en marge de la linguistique de la langue avant de se développer, ces dix dernières années sous l'impulsion de Dell Hymes qui en définissait le domaine en 1962 comme le suivant : « Il s'agit de ce qu'un enfant doit savoir de la parole, au-delà des règles de grammaire et du dictionnaire, pour devenir membre dans une communauté linguistique ou de ce qu'un étranger doit apprendre des activités verbales d'un groupe pour pouvoir participer de manière appropriée et effective aux activités langagières et verbales de celui-ci. L'ethnographie de la parole traite des situations et des emplois, des structures et des fonctions de la parole considérée comme une activité pour elle-même. ».

La caractéristique de cette approche qu'on peut nommer « linguistique appliquée » est d'examiner globalement les activités verbales d'une communauté

linguistique et d'étudier toutes les variétés de la langue qu'elle utilise, autrement dit son répertoire verbal au lieu de se concentrer seulement à la description de l'un de ces codes ou sous-codes. Les échanges verbaux au sein d'une communauté sont analysés en situations de communication (chasse, repas, cour à une jeune fille...) qui se subdivisent en événements de communication plus limités et essentiellement verbaux, formés eux-mêmes d'actes de communication. La linguistique appliquée, ayant cours dans les années 60-70, répond au simple bon sens. Elle permet une synthèse entre les apports de différentes disciplines en vue de l'application pratique à des problèmes concrets rencontrés en classe. Les méthodologues de cette époque ont une formation suffisamment solide en linguistique pour en emprunter des concepts. De fait, une telle notion linguistique nouvelle est d'abord destinée à l'intention des linguistes, non des pédagogues -la théorie des Actes de langage pour ne donner qu'un exemple-. Il incombe au didacticien d'adapter le concept aux besoins spécifiques des acteurs de la classe.

2.2.2. La pragmatique

Presque tous les linguistes s'accordent pour définir la pragmatique comme l'étude de l'utilisation du langage, comme la description du langage en action, du langage "en contexte", par opposition à l'étude du système linguistique, qui concerne à proprement parler la linguistique. La pragmatique étudie l'utilisation du langage dans le discours et les marques spécifiques qui accentuent l'aspect discursif dans la langue. Elle vient s'inscrire dans le cycle de progression des études linguistiques dans les années 70. Après le développement de la syntaxe, puis celui de la sémantique, est survenu l'essor de la pragmatique. Une autre explication se trouve dans son contenu ; la pragmatique représente en effet un cadre théorique plus large et permet de rompre avec la dichotomie langue/parole. Le sens renvoie non au contenu mais à l'usage. Elle s'intéresse surtout au fait que chaque énoncé est porteur d'intention de faire ou de faire faire quelque chose. Plutôt qu'étudier l'énonciation, elle s'intéresse d'abord aux éléments de signification du discours qui ne sont pas forcément inclus dans la langue. Presque tous les linguistes pensent qu'on peut définir la pragmatique comme l'étude de l'utilisation du langage ou comme la description du langage en action ou même langage « en contexte » s'opposant à l'étude du système linguistique qu'est la linguistique. Le terme d'utilisation du langage est un concept théorique et méthodologique ayant des limites imprécises et mouvantes, ce qui entraîne des interprétations inconvenantes à cause de son champ

d'investigation si large et si varié. Les questions suivantes peuvent nous aider à saisir l'objet de l'étude de la pragmatique : Que fait-on lorsqu'on parle ? ; Quel est l'effet du langage ou son utilité ? ; Que vise un locuteur lorsqu'il s'adresse à son interlocuteur ?... En fait, la pragmatique relève non seulement de la linguistique, mais aussi de la philosophie du langage, de la sociologie et de l'éthique (w3.gril.univ-tlse2.fr/.../lecons/pragmatique.htm...).

Avec la pragmatique, utiliser le langage n'est pas seulement dire quelque chose, c'est aussi réagir. Grice propose de remplacer la notion d'intention de communication avec celle de signification. D'après lui, « vouloir dire » c'est vouloir qu'un énoncé exerce un certain effet sur un auditoire ce qui peut être défini faire comprendre le contenu de l'énoncé. C'est-à-dire, communiquer, c'est plutôt transmettre une information que faire aboutir une intention (Grice, 1975). Pour Ducrot la pragmatique s'intègre davantage à la linguistique par un double processus : celui de la signification et celui du sens (du signifiant au référent et inversement) à travers deux composantes, linguistique et rhétorique.

La pragmatique doit relever d'une communication conçue comme "tentative d'ajustement" où l'on doit ajouter au transport de l'information, le jeu des rôles et des actes par quoi les interlocuteurs se reconnaissent comme tels, agissent comme tels et fondent ainsi des communautés linguistiques dans un monde humain. La communication est au cœur de la pragmatique (Caelen, n.d.).

Morris, philosophe et sémioticien américain, définissant la pragmatique comme le domaine spécifique de l'étude du langage, divise l'appréhension de tout langage, formelle ou naturelle, en trois domaines: 1. La syntaxe, 2. La sémantique, 3. La pragmatique qui correspondent aux trois relations fondamentales qu'entretiennent les signes: avec d'autres signes (syntaxe), avec ce qu'ils désignent (sémantique), avec leurs utilisations (pragmatique). Ainsi, de quel langage qu'il s'agisse, toute expression possède une propriété syntaxique, qu'elle soit bien ou mal formée, ou une propriété sémantique, qu'elle soit vraie ou fausse, pour les utilisateurs virtuels ou actuels de ce langage. Dans cette conception, la pragmatique regroupe l'étude des actes du discours. Le philosophe britannique John Austin introduit ici une notion centrale pour la pragmatique, la notion d'acte de langage, défendant l'idée selon laquelle le langage ne possède pas une fonction descriptive mais une fonction actionnelle dans la communication (w3.gril.univ-tlse2.fr/.../lecons/pragmatique.htm...).

Les actes de parole doivent être étudiés toujours dans un contexte déterminé par des données spatio-temporelles et socio-historiques. La pragmatique a pour but de montrer comment ces données interagissent dans le système de la langue et comment le sens apparaît au sein d'un contexte situationnel défini (Austin, 1970, tiré par Fortin, 2007). Le contexte est donc un concept clé de la pragmatique, du fait que celle-ci essaie d'expliquer comment le langage s'exerce concrètement dans des contextes spécifiques et comment ce fonctionnement échappe en partie à la syntaxe et à la sémantique mais comment il est aussi présent en partie, à travers elles. La pragmatique est donc surtout concernée par notre usage du langage. Elle vise à montrer aussi comment une grande partie de notre activité communicationnelle est de situer sa parole contre celles des autres et comment le sens des énoncés dépend pour la plupart des positions respectives des interlocuteurs dans un échange conversationnel (Fortin, 2007).

2.2.2.1. L'utilisation individuelle du langage, l'énonciation

Le linguiste cherche à systématiser les traces que l'activité langagière laisse dans l'énoncé. Ainsi le langage n'est pas une simple activité qui s'efface derrière les choses qu'il « présente ». C'est donc non seulement ce qui est dit, mais aussi l'action de le dire ou l'énonciation qui se définit dans la structure de l'énoncé. La théorie étudie donc comment l'acte d'énonciation peut référer ou l'aspect individuel se définit dans les structures langagières. Lorsqu'on voit que l'énonciateur entretient une relation avec son propre énoncé on doit penser aussi à la problématique de l'énonciation dans les énoncés divers. Nous pouvons résulter que l'énonciation est l'ensemble des phénomènes observables se mettant en branle lors d'un acte communicationnel. L'énonciation est ainsi opposée à l'énoncé et cette distinction pose plusieurs problèmes. D'abord l'ensemble des facteurs impliqués à travers la production d'un énoncé peut être pris en considération mais ce n'est pas seulement cela que les linguistes s'intéressent lorsqu'ils parlent de l'énonciation, ils visent à montrer l'événement énonciatif dans les traces que celui-ci marque dans l'énoncé. (w3.gril.univ-tlse2.fr/.../lecons/pragmatique.htm...).

L'énonciation est la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. Avant l'énonciation par la parole, la langue n'est qu'une possibilité de la langue. Mettre au centre l'énonciation, c'est mettre au centre une activité dont on ignorait souvent l'existence. Cette activité, c'est d'abord rendre possible les énoncés et ensuite les structurer. Donc celle-ci, étant ni à l'intérieur ni à l'extérieur de la langue,

s'organise à partir d'elle. C'est-à-dire, c'est voir le discours comme un langage en activité, en fonctionnement (Maingueneau, 1999:10).

La notion d'énonciation, apportant complètement une nouvelle vision, est au centre des recherches à propos de la linguistique. Benveniste a été le premier qui exprime la nécessité de prendre en considération la personne parlante et qui s'intéresse au langage en fonctionnement. Il est donc nécessaire de penser ensemble le langage et le sujet parlant en les définissant dans une relation mutuelle parce que le langage, étant d'une nature subjective, fonctionne d'après son utilisation par les sujets parlants (Benveniste, 2001:261). Benveniste accentue que l'homme existe toujours dans la langue et qu'il laisse derrière lui des traces dans les éléments linguistiques ou dans l'énoncé qu'il produit. Un énoncé gagne sa signification ou son sens dans son contexte, dans la situation de production, sinon il serait incompréhensible bien qu'il soit grammaticalement correct (Özçelebi, 2007).

2.2.3. La sémiologie ou la sémiotique

On peut définir le terme « sémiologie » comme la théorie ou la science des signes. Le philosophe John Locke (1632-1704) utilise le premier le terme de sémiotique au sens de « connaissance des signes » et à envisager l'importance pour la compréhension du rapport de l'homme pour ce domaine d'étude. Les termes « sémiologie » et « sémiotique » sont souvent employés indifféremment dans de diverses situations. Pourtant, L'Association internationale de sémiotique fondée par le comité international a accepté en janvier 1969, le terme de « sémiotique » comme celui recouvrant tous les sens de ces deux termes sans exclure l'emploi de « sémiologie ». En France, le terme de « sémiotique » est le plus souvent employé dans le sens de « sémiotique générale ». Pour le philosophe et scientifique américain C.S.Pierce, la sémiotique est un autre nom de la logique : « la doctrine formelle des signes ». Dans cette perspective, la sémiotique peut être définie comme « la théorie générale des signes et de leur articulation dans la pensée ». Pour C. Morris dont les recherches suivent celles de Pierce, la sémiotique est à la fois une science parmi les sciences ce qui est la science des signes et un instrument de celles-ci.

Le célèbre linguiste suisse F.de Saussure définit le terme de « sémiologie » dans son livre « Cours de linguistique générale » comme « *une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale* ». Cette science générale des signes porte sur les

systèmes signifiants verbaux et non verbaux et constitue une théorie scientifique de la signification. En linguistique, F. de Saussure rompt avec la tradition diachronique de l'étude de la langue pour la considérer dans une approche synchronique comme un système. Il oppose la langue (le modèle) à la parole (le phénomène). La langue est envisagée alors comme un ensemble de conventions dont le sujet parlant fait usage pour communiquer avec ses interlocuteurs par la parole. Il conçoit donc la langue comme un système autonome structuré constitué d'un ensemble de relations conventionnelles. En étudiant la langue, F. de Saussure fonde la méthodologie « structuraliste » qui sera appliquée par la suite à d'autres types de faits culturels et sociaux que les faits de langue. Le terme « sémiologie » renvoie donc à toute une tradition européenne active dans le champ des sciences humaines et sociales. Saussure décrit le domaine de la sémiologie comme le suivant :

« La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes. On peut concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; [...] nous la nommerons sémiologie [...]. Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent. Puisqu'elle n'existe pas encore, on ne peut dire ce qu'elle sera; mais elle a droit à l'existence, sa place est déterminée d'avance. La linguistique n'est qu'une partie de cette science générale, les lois que découvrira la sémiologie seront applicables à la linguistique [...] La tâche du linguiste est de définir ce qui fait de la langue un système spécial dans l'ensemble des faits sémiologiques »(De Saussure, 1995:32-33).

Sous l'influence de Roland Barthes, la sémiologie a connu un développement très important à partir du milieu des années soixante dans le domaine de lettres. Les recherches sémiologiques concernant le cinéma en particulier ont vu un essor avec les travaux de Christian Metz. On voit Barthes donner naissance à des études sémiologiques sur le « langage » des communications de masse. Il met l'accent sur les recherches sémiologiques dans sa préface de la revue de Communications et il écrit :

« Prospectivement, la sémiologie a [...] pour objet tout système de signes, quelle qu'en soit la substance, quelles qu'en soient les limites: les images, les gestes, les sons mélodiques, les objets, et les complexes de ces substances que l'on retrouve dans des rites, des protocoles ou des spectacles constituent sinon des "langages" du moins des systèmes de signification » (Barthes, 1965).

Selon Barthes, la sémiologie est une science qui vise à étudier comment est élaborée la signification et qui concerne toutes les productions sociales, en particulier celles qui sont mises au jour par les systèmes de communication de masse. Barthes a beaucoup contribué aux travaux de Saussure sur les sciences linguistiques mais il considère que la linguistique, étant une perspective générale, comprend la sémiologie qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale. Il explique ses travaux comme le suivant:

« La sémiologie est peut-être appelée à s'absorber dans une trans-linguistique, dont la matière serait tantôt le mythe, le récit, l'article de presse, bref tous les ensembles signifiants dont la substance première est le langage articulé, tantôt les objets de notre civilisation, pour autant qu'ils sont parlés (à travers la presse, le prospectus, l'interview, la conversation et peut-être même le langage intérieur, d'ordre fantasmatique).[...] nous espérons élargir peu à peu l'étude des communications de masse, rejoindre d'autres recherches, contribuer avec elles à développer une analyse générale de l'intelligible humain ».

Roman Jakobson définit à son tour, la sémiotique, comme étude de la communication de toutes les sortes de messages, d'après lui, elle est le cercle concentrique le plus petit qui entoure la linguistique, dont le domaine de recherche se limite à la communication des messages verbaux. Le cercle concentrique suivant, plus large, est une science intégrée de la communication qui embrasse l'anthropologie sociale, la sociologie et l'économie (Jakobson, 1973, tiré par Domenjoz, 1998).

En tant qu'enseignants, nous connaissons seulement la signification, la forme et non la substance. La sémiologie désigne à l'enseignant l'objet codé, monocodé ou pluricodé. Dans les multiples messages qui se passent dans le monde contemporain ou dans le champ clos de la classe, le récepteur utilise une sélection rapide non raisonnée.

La communication s'y caractérise par sa rapidité. Ce qui est normal et applicable pour l'homme de la rue ne l'est également pas pour l'enseignant. Comme tout récepteur, l'enseignant vérifie la cohérence du message, sa signification globale et sa réception par autrui. Ces pratiques sont normales quand tout se passe bien, mais perdent leur efficacité quand l'émetteur ne domine ni le code ni la situation de communication. C'est le cas des élèves qui commencent à découvrir les systèmes codés ou qui vivent des difficultés dans les apprentissages traditionnels (Massetot-Girard, 1983).

La sémiologie devient en didactique, un moyen de diagnostic et de thérapie, ce qui nécessite une structure scolaire différente de ce que nous connaissons actuellement. À part des performances d'un enfant, d'après les mêmes procédures, il est fructueux d'observer les échanges dialogiques, l'interaction verbale ou non verbale à l'intérieur d'un groupe en situation scolaire.

2.2.3.1. Le signe linguistique

Le signe, qu'il soit verbal ou non verbal, quelle que soit sa nature, est toute configuration qui signifie. Il peut être envisagé comme élément d'un processus de communication ou comme un élément d'un processus de signification. D'abord, il est considéré comme une entité employée pour transmettre une information intentionnelle par le biais d'un canal physiologique ou technique. Un destinataire envoie un message à un destinataire pour un objet composé de signes pouvant être de différentes natures, choisis dans un repertoire et assemblés selon des règles déjà établies que l'on appelle code. Ensuite il est envisagé par ses effets selon qu'il constitue une entité signifiante dans un contexte d'utilisation. On peut nommer sémiosis ou signification ce processus à partir duquel quelque chose fonctionne comme signe pour quelqu'un. Morris considère qu'une chose ne peut être appelée qu'un signe quand elle est acceptée comme le signe de quelque chose par un interprète (Morris, Guérette, Latraverse, Paillet, 1974).

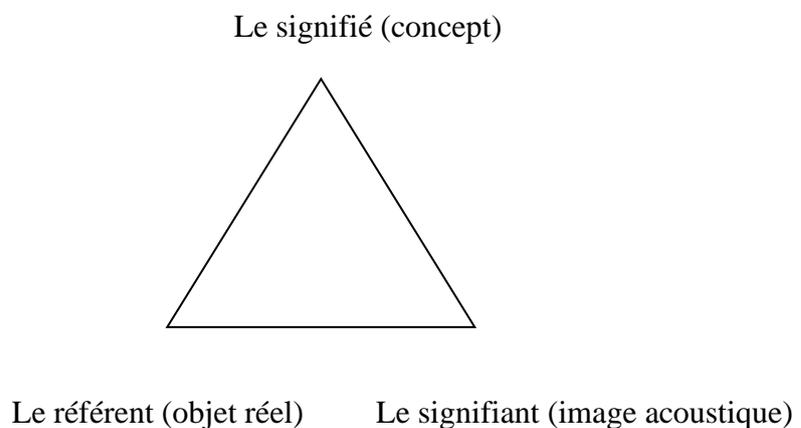
Comme une définition générale, le signe peut être considéré comme *quelque chose qui est mis à la place de quelque chose d'autre*. Il est là, présent, désignant ou signifiant quelque chose d'absent, qu'elle soit concrète ou abstraite. Saussure décrit le signe linguistique comme une entité psychique ayant deux faces inséparables, un signifiant (les sons désignants, l'image acoustique) et un signifié (le concept désigné). Le rapport établi entre deux faces du signe constitue la signification, le procès du signe (Domenjot, 1998). Il est à dire que le signe n'est pas une réalité matérielle mais une

“construction mentale”, une représentation psychique. En d’autres termes, le signe n’est pas la chose représentée ou l’objet : “la carte n’est pas le territoire”. Selon Saussure, le signe linguistique unit une idée (un concept, le signifié) et une “image acoustique” (le signifiant) non pas une chose et un nom :

« [...] la langue [...] est un système de signes où il n’y a d’essentiel que l’union du sens et de l’image acoustique, et où les deux parties du signe sont également psychiques » (De Saussure, 1995:32).

Ce qui définit l’aspect systémique du langage, la langue est un ensemble de signes : Tout signe, étant défini comme l’articulation d’un signifié et d’un signifiant. Pour Saussure, le signe est seulement fondé dans la langue, il est à dire que le signifiant n’est pas le son réel, mais « une image acoustique » et le signifié n’est pas un objet, mais un concept. Le rapport entre signifié et signifiant est décrit par Saussure à la fois arbitraire et dépendant de son existence dans le système, donc le signe est généralement défini par son rôle dans des séries d’autres signes (Fortin, 2007).

Pour expliquer le processus sémiotique, Saussure propose le triangle suivant où l’on peut introduire un quatrième élément, l’interprète, soit un individu (Domenjoz, 1998).



Etant au courant de tous ces domaines et éléments de la linguistique, il nous faut organiser donc un enseignement multidimensionnel, en tenant compte tous les aspects possibles de cette activité didactique. L’activité d’enseignement est une sorte de jeu où entrent en relation dans une communication humaine l’individu, la société et les langues. Donc, L’enseignement des langues étrangères peut être considéré comme un échange communicationnel. Enseigner, c’est mettre en relation des systèmes linguistiques et les variables de la situation touchent à la fois, à la psychologie du sujet

parlant et au fonctionnement social en général. On commence à apprendre une langue, on l'acquiert et on la pratique après, dans un contexte biologique, sociologique et historique (Martins, 2007).

L'homme est subjectif de nature. L'enseignement des langues est une activité humaine et sociale et l'homme transmet sa subjectivité à sa parole et c'est ainsi que la subjectivité apparaît dans le langage (Özçelebi, 2007). L'enseignement, étant une action subjective, dépend de la capacité d'enseigner des enseignants et de celle de compréhension des étudiants. Donc les apprenants prennent ce que nous leur transmettons d'après leur faculté de recevoir et de comprendre. En plus tout apprenant, en tant qu'homme et ayant une capacité individuelle, est subjectif. De là, il nous faut personnaliser, ou individualiser l'enseignement autant que possible. L'organisation de l'acte d'enseignement d'après les capacités réceptrices individuelles des apprenants rendra plus efficace cette activité didactique, ce qui nécessite une meilleure connaissance des étudiants.

La subjectivité qui est une particularité essentielle du langage, occupe une grande place dans la communication humaine. On la rencontre comme terme, dans l'énonciation en linguistique moderne. Les travaux réalisés par Emile Benveniste et Catherine Kerbrat-Orecchioni dans le domaine de la linguistique appliquée, de la subjectivité et de l'énonciation nous ont aidés beaucoup à mieux comprendre ces notions clés (Özçelebi, 2007).

L'homme, étant un être subjectif, fait et expliqué par l'ensemble de ses attitudes et de ses expériences de vie, s'exprime premièrement par l'aide de ses paroles puis de ses attitudes, comportements, gestes et mimiques. Chaque homme a son style de s'exprimer, d'utiliser les paroles ou de montrer les comportements, gestes et mimiques. Donc, la subjectivité ne doit pas étudier seulement le style d'expression des sentiments et des pensées de la personne parlante, mais aussi le choix du lexique et des mots de l'énonciateur et les rapports qu'il établit avec ce qu'il veut dire.

Il est d'une grande importance de noter l'influence de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère. Elle joue un rôle primordial sur les questions sémantiques, syntaxiques et pragmatiques que l'apprenant peut rencontrer dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Durant cette période, ce dernier utilise de différentes stratégies, réalise de diverses opérations linguistiques et applique les ressources qu'il possède en ce sujet (Martins, 2007).

L'enseignement des langues est une activité sociale. La société et le milieu social où les apprenants se trouvent, contribuent énormément à cette activité, à la fois, sociale, communicationnelle, pédagogique et psychologique. Donc nous devons aborder la réalité sociolinguistique du milieu d'enseignement. Pour mieux comprendre ce contexte social, les problèmes qui peuvent résulter de cette vérité, nous allons étudier et observer les attitudes et comportements que les apprenants montrent tout au long de cette période d'apprentissage.

2.2.4. Les relations dynamiques entre la linguistique, la sémiologie et la pragmatique

La linguistique, étant l'étude scientifique de la langue comme un système ou un code de communication, mais en même temps le système ou le code le plus utilisé, comprend plusieurs domaines différents qui étudient une partie de la langue comme lexicologie, phonétique, sémantique, morphologie, syntaxe, étymologie, pragmatique, sémiologie (selon Barthes, 1965) et stylistique. Toutes ces disciplines étudient les différents aspects de la langue dont les deux, sémiologie et pragmatique ont été les domaines qu'on a utilisés pour notre présente étude. Pour Morris, la linguistique et la pragmatique interfèrent par les modalités énonciatives (ordre, question, assertion, etc.) avec lesquelles on rencontre souvent dans le processus de l'enseignement. Pour Ducrot (Benoît, 1982), la pragmatique s'intègre davantage à la linguistique par un double processus : celui de la signification et celui du sens (du signifiant au référent et vice versa) à travers deux composants, linguistique et rhétorique. Ensuite, il faut noter l'énonciation qui est définie par Benveniste, comme la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation, ce qui doit être cité dans le domaine de la pragmatique. La pragmatique doit relever d'une communication connue tentative d'ajustement où l'on doit ajouter au transport de l'information, le jeu des rôles et des actes par quoi les interlocuteurs se reconnaissent comme tels, agissent comme tels et fondent ainsi des communautés linguistiques dans un monde humain. La communication est donc au cœur de la pragmatique. La sémiologie, comme on l'a déjà citée, étudie les signes verbaux ou non verbaux dans la vie sociale. Tout acte qu'on effectue en communiquant est un signe, qu'il soit verbal ou non verbal, ayant un sens et voulant transmettre un certain message.

2.2.4.1. La méthode sémio-pragmatique

La méthode sémio-pragmatique se caractérise par un souci d'extrême précision dans la définition des différents niveaux d'analyse : contexte, modes, processus, opérations. L'historique de la théorie de la sémio-pragmatique est très lié à la sémiologie qui est définie comme « *la science des signes* ». Développée à partir des travaux de Charles Peirce, Ferdinand de Saussure et Roland Barthes, la sémiologie se définit comme l'étude des systèmes de signes non linguistiques. « *Elle a donc pour objet tout système de signes, quelle qu'en soit la substance, quelles qu'en soient les limites : les images, les gestes, les sons mélodiques, les objets et les complexes de ces substances que l'on retrouve dans les rites, des protocoles ou des spectacles constituent, sinon des langages du moins des systèmes de signification* » (Barthes, 1965, tiré par Muhindo Matabaro, 2013). Pour mieux le définir, la sémiologie traite des systèmes signifiants, donc des sciences humaines puisqu'elle considère les pratiques socio-historiques qui font l'objet de ces sciences (mythe, religion, littérature) comme des systèmes de signes.

La notion de « sémio-pragmatique », à ses débuts, est utilisée particulièrement pour l'activité cinématographique par Roger Odin. La démarche sémio-pragmatique d'Odin propose une approche rationalisée des modes de production de sens en jeu dans la communication médiatisée, diffusée ou sociale. Empruntant ses outils à la sémiologie, théorie générale des signes et des processus interprétatifs, ainsi qu'à la pragmatique, étude du sens d'un énoncé en ce qu'il tient à la situation de discours, sa méthode se présente comme un effort de renouvellement en la matière (Buillaguet, 2012). Principal théoricien en cinéma, Roger Odin étudie le processus qui permet d'entretenir une relation d'intersubjectivité entre le récepteur et l'émetteur ou en d'autres mots, la manière dont le film naît par le regard du spectateur. Bien que ce dernier semble inactif par sa position physique lors du visionnement, il est placé au centre de la réflexion théorique, on parle désormais du rôle actif du lecteur, du spectateur, de l'activité d'interprétation, de l'expérience esthétique du spectateur comme foyer réceptif et cognitif. Pour cet auteur, le spectateur comme stratégie discursive est ainsi au cœur des préoccupations de cette approche (Torres, 2007). De là en matière d'apprentissage, l'apprenant est ou doit être toujours au centre de nos préoccupations dans l'enseignement des langues. Donc les attitudes, les comportements, les actes, les gestes ou mimiques qu'il effectue pendant ce processus d'apprentissage en classe sont à observer et commenter pour un meilleur résultat dans cette activité vitale pour nous

tous. En analysant tous ces actes en classe, il nous est indispensable de les définir comme étant tous signes qui signifient un certain sens et intention que les apprenants veulent communiquer (articuler) explicitement ou implicitement aux autres acteurs du processus. Les rôles de récepteur ou d'émetteur peuvent changer selon la situation et les circonstances en classe, ce qui est plus important, c'est la communication et le processus de communication et enfin le bon résultat en matière d'enseignement.

Selon R. Odin, l'approche sémio-pragmatique ouvre les horizons afin de « comprendre comment les textes sont construits ». S'intéressant en priorité aux grandes modalités de la production de sens et d'affects ainsi qu'à leurs conditions de mise en œuvre (Odin, 2000), la méthode utilisée en sémio-pragmatique dégage les effets potentiels du texte, élaborant la relation qui se réalise entre lui et son lecteur, notamment par l'étude des traces laissées par l'émetteur dans le message et de la manière dont celles-ci font sens pour le spectateur (Hanot, 2002, tiré par Muhindo Matabaro, 2013). L'émetteur laisse une trace de son « vouloir-dire » dans le message qu'il transmet, le récepteur fait intervenir une part plus ou moins importante de son inconscient lors de la réception et un regard sémio-pragmatique permet de le relever (Janssen et al, 2009). Étant une approche communicationnelle, elle prend en compte les locuteurs et le contexte (Muhindo Matabaro, 2013). Pour la sémio-pragmatique, un public est avant tout une communauté de faire : le public caractérise un ensemble d'individus réunis par la mise en œuvre d'un système de modes de production de sens, ce qu'on nomme la langue. En étudiant la langue, comme instrument de communication, et en l'utilisant dans la communication en pleine société ou dans l'enseignement de la langue comme langue étrangère, il est primordialement indispensable de prendre en considération ses aspects sémio-pragmatiques qui influencent largement la qualité et les résultats de cette communication ou de cet enseignement.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

3.1 La méthode de l'étude

Dans cette recherche, afin d'explicitier les attitudes et les comportements des étudiants et des enseignants dans le processus de l'enseignement et de connaître leurs opinions relatives à l'apprentissage des langues étrangères, une approche méthodologique éclectique a été adoptée, où l'union des données quantitatives et qualitatives permet de procurer une compréhension plus complète du problème de la recherche.

3.2. Le modèle de l'étude

Il a été recours à la méthode éclectique convergente parallèle où le chercheur collecte les données quantitatives et qualitatives au même moment et intègre les informations obtenues dans l'interprétation des résultats. Dans ce cadre, les enseignants et les étudiants ont été invités à remplir un questionnaire d'opinion semi-structuré dans lequel le recueil des données quantitatives était dominant et celui des données qualitatives s'est fait par l'intermédiaire de questions ouvertes.

3.3. La population et l'échantillon de l'étude

La population cible se compose d'étudiants et d'enseignants de langues étrangères des universités en Turquie. Pour la méthode d'échantillonnage, la technique probabiliste n'a pas été employée, c'est plutôt l'échantillonnage de commodité qui a été appliqué dans cette recherche. La méthode non probabiliste signifie que chaque élément de la population cible n'a pas la probabilité égale de faire partie de l'échantillon. La technique de commodité consiste à intégrer dans l'étude les participants disponibles aux circonstances, au contexte. Dans ce cadre, les participants à l'étude ont été constitués d'enseignants et d'étudiants de l'École Supérieure des Langues Étrangères, des Départements de Langue et Littérature Anglaises et Françaises de la Faculté des Lettres, du Département d'Anglais de la Faculté Pédagogique de l'Université de Pamukkale et

de 10 enseignants de différentes universités. Il a été question de 48 enseignants et 40 étudiants volontaires à remplir les questionnaires constituant les outils de collecte de données de notre étude.

Tableau 1. Répartition de l'Échantillon

<i>Variable</i>	<i>Qualité</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Profession	<i>Enseignant (1)</i>	48	54,5
	<i>Apprenant (2)</i>	40	45,5
	<i>Total</i>	88	100,0
Faculté / École	<i>Ecole des Langues Etrangères (1)</i>	60	68,2
	<i>Faculté de Lettres (2)</i>	17	19,3
	<i>Faculté Pédagogique (3)</i>	11	12,5
	<i>Total</i>	88	100,0
Langue	<i>Français(1)</i>	37	42,0
	<i>Anglais(2)</i>	51	58,0
	<i>Total</i>	88	100,0
Module	<i>A2+ (1)</i>	10	11,4
	<i>B1 (2)</i>	44	50,0
	<i>B2 (3)</i>	34	38,6
	<i>Total</i>	88	100,0

Pour la répartition générale de l'étude, concernant les enseignants et les étudiants, on a eu les chiffres suivants pour résultat dans le *tableau 1*, à la fin de l'analyse de fréquence ; 88 sujets ont participé à notre étude dont 48, soit 54,5 % sont enseignants et 40, soit 45,5 % sont étudiants. Pour le lieu de l'enseignement, 60 participants, soit 68,2 % enseignent ou étudient à l'école des langues étrangères; 17, 19,3 %, à la faculté des lettres et 11, 12,5 % à la faculté pédagogique. Pour la langue d'enseignement, 37 sujets, soit 42 % des participants enseignent ou étudient la langue française; 51 sujets, soit 58 % des participants enseignent ou étudient la langue anglaise. Pour le module, 10 participants soit 11,4 % sont au module A2+; 44 participants, soit 50 % au module B1; et 34 participants, soit 38,6 % sont au module B2.

Tableau 2. Répartition des Enseignants

<i>Variable</i>	<i>Qualité</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Faculté / École	<i>Ecole des Langues Etrangères</i>	40	83,3

	(1)		
	<i>Faculté de Lettres (2)</i>	7	14,6
	<i>Faculté Pédagogique(3)</i>	1	2,1
	<i>Total</i>	48	100,0
Langue	<i>Français(1)</i>	17	35,4
	<i>Anglais(2)</i>	31	64,6
	<i>Total</i>	48	100,0
Module	<i>A2+ (1)</i>	3	6,3
	<i>B1 (2)</i>	31	64,6
	<i>B2 (3)</i>	14	29,2
	<i>Total</i>	48	100,0

Pour la répartition des enseignants, on a obtenu les résultats suivants; 40 enseignants soit 83,3 % enseignent à l'école des langues étrangères; 7 enseignants, 14,6 %, à la faculté des lettres; un enseignant seulement, 2,1 % enseigne à la faculté pédagogique. Pour la langue d'enseignement, 17 enseignants soit 35,4 % enseignent la langue française, 31 enseignants soit 64,6 % enseignent la langue anglaise. Pour le module, 3 enseignants soit 6,3 % enseignent au module A2+; 31 enseignants soit 64,6 % enseignent au module B1; et finalement, 14 enseignants soit 29,2 % enseignent au module B2.

Tableau 3. Répartition des Étudiants

Variable	Qualité	f	%
Faculté / École	<i>Ecole des Langues Etrangères (1)</i>	20	50,0
	<i>Faculté de Lettres (2)</i>	10	25,0
	<i>Faculté Pédagogique (3)</i>	10	25,0
	<i>Total</i>	40	100,0
Langue	<i>Français(1)</i>	20	50,0
	<i>Anglais(2)</i>	20	50,0
	<i>Total</i>	40	100,0
Module	<i>A2+ (1)</i>	7	17,5
	<i>B1 (2)</i>	13	32,5
	<i>B2 (3)</i>	20	50,0
	<i>Total</i>	40	100,0

Pour la repartition des étudiants, on a eu les résultats suivants : 20 étudiants, soit 50 %, étudient à l'école des langues étrangères; 10 étudiants, soit 25 %, à la faculté des lettres ; 10 étudiants, soit 25 % étudient à la faculté pédagogique. Pour la langue d'enseignement, 20 étudiants soit 50 % étudient la langue française, 20 étudiants, soit 50 % étudient la langue anglaise. Pour le module, 7 étudiants, soit 17,5 % étudient au module A2+; 13 étudiants, soit 32,5 % étudient au module B1; ces étudiants étudient le français comme langue étrangère et finalement, 20 étudiants, soit 50 % étudient au module B2 et ceux-ci apprennent l'anglais comme langue étrangère.

3.4. Les outils de collecte de données

Deux questionnaires semi-structurés ont été utilisés pour collecter les données relatives aux attitudes et comportements d'étudiants pendant le processus d'enseignement. L'un était destiné aux enseignants et l'autre aux étudiants. Ces deux outils ont été élaborés par le chercheur après une recherche sur le terrain et selon les recommandations et expériences des experts travaillant dans le domaine des langues étrangères (Yalçın Tılfarlıoğlu, Kazaz Akyürek, 2016; Tertemiz, Ağıldere, 2015; Aydoğdu, Ercanlar, Aydınalp, 2017; Özer, Korkmaz, 2016; Bozavlı, 2014; Turanlı, (t.y.); Turanlı, 2009; Akpınar Dellal, Çınar, 2011; Jelaković, 2014; Genç, 2012; Göçmen, 2014 ; Rocher-Hahlin, 2014 ; Lang 2010 ; Bénoit, 2016).

Le questionnaire pour les enseignants se compose de 41 items (données quantitatives) et de questions à réponses ouvertes (données qualitatives). Celui qui est destiné aux étudiants se compose aussi de 41 items et de trois questions à réponses ouvertes.

3.5. La collecte des données

Les données ont été collectées en Mai 2017 par le biais de deux questionnaires semi-structurés. Un questionnaire a été appliqué à 38 enseignants travaillant à l'École Supérieure des Langues Étrangères et dans les départements de langue étrangère à la Faculté de Lettres et à la Faculté Pédagogique de l'Université de Pamukkale. Un second questionnaire a été administré à 40 étudiants faisant leurs études dans les départements de langue étrangère et à l'École Supérieure des Langues Étrangères de la même université. Par ailleurs, le questionnaire destiné aux enseignants a également été

envoyés au début du Novembre 2017 à 20 enseignants de français langue étrangère en fonction dans diverses universités turques mais seulement 10 enseignants y ont répondu.

3.6. L'analyse des données

Pour analyser les données quantitatives, nous avons eu recours aux pourcentages. Quant aux données qualitatives, elles ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Pour analyser ces données obtenues par des questionnaires des enseignants et des étudiants, on a utilisé le programme statistique SPSS 22.00, les statistiques descriptives pour la détermination des moyennes, des variances et des fréquences, le Test-t, l'analyse de variances à un facteur : one-way ANOVA dans ce logiciel, l'analyse du contenu de la méthode qualitative.

3.7. Les Abréviations

N / f = Nombre des sujets

% = Pourcentage

Es /ES = Erreur standart

E-t = Écart-type

p = Signifiante

\bar{X} = Moyenne

ddl = Degré de liberté

F = Distribution des variances (ANOVA)

t = Distribution des groupes (t test)

3.8. L'interprétation des résultats

Pour faire part des attitudes d'étudiants les plus fréquemment répétées, il a été recours aux réponses données par les enseignants et les étudiants. Les résultats sont montrés en pourcentage à travers les tableaux qui nous ont permis de faire des comparaisons entre les réponses données d'une part par les enseignants et d'autre part par les étudiants.

Pour voir les différences entre les réponses des enseignants et des étudiants dans les attitudes d'étudiants en classe, on a réalisé l'analyse de fréquence dans le logiciel SPSS 22.

Tableau 4. Les opinions des enseignants et des apprenants sur les attitudes des étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères

Attitudes	Réponse	Enseignants		Apprenants		Ens.	Appr.	Es
		N	%	N	%	\bar{x}	\bar{x}	Es
1- Être désireux pour une participation effective aux cours	Oui	19	39,6	29	72,5	1,39	1,72	,494
	Non	29	60,4	11	27,5			,452
2- Prendre régulièrement des notes pendant les cours	Oui	18	37,5	31	77,5	1,37	1,77	,489
	Non	30	62,5	9	22,5			,422
3- Être réticent pour la participation aux cours	Oui	35	72,9	7	17,5	1,72	1,17	,449
	Non	13	27,1	33	82,5			,384
4- Avoir un absentéisme fréquent dans les cours	Oui	37	77,1	6	15,0	1,77	1,15	,424
	Non	11	22,9	34	85,0			,361
5- Réviser régulièrement les cours	Oui	11	22,9	23	57,5	1,22	1,57	,424
	Non	37	77,1	17	42,5			,500
6- Posséder les manuels nécessaires pour les cours	Oui	30	62,5	29	72,5	1,62	1,72	,489
	Non	18	37,5	11	27,5			,452
7- Rechercher des sources différentes pour les cours	Oui	10	20,8	20	50,0	1,20	1,50	,410
	Non	38	79,2	20	50,0			,506
8- Ne pas faire les devoirs	Oui	28	58,3	9	22,5	1,58	1,22	,498
	Non	20	41,7	31	77,5			,422
9- Chercher et trouver des sources supplémentaires pour les cours	Oui	11	22,9	15	37,5	1,22	1,37	,424
	Non	37	77,1	25	62,5			,490
10- Arriver en retard en classe	Oui	32	66,7	7	17,5	1,66	1,17	,476
	Non	16	33,3	33	82,5			,384
11- Ne pas prendre régulièrement des notes	Oui	32	66,7	6	15,0	1,66	1,15	,476
	Non	16	33,3	34	85,0			,361
12- S'asseoir aux	Oui	20	41,7	28	70,0	1,41	1,70	,498

premiers rangs dans la salle de classe pour une bonne compréhension	Non	28	58,3	12	30,0			,464
13- Regarder dehors pendant les cours	Oui	19	39,6	6	15,0	1,39	1,15	,494
	Non	29	60,4	34	85,0			,361
14- Préférer s'asseoir dans les derniers rangs pour ne pas participer aux cours	Oui	34	70,8	5	12,5	1,70	1,12	,459
	Non	14	29,2	35	87,5			,334
15- Participer sans réviser les cours	Oui	39	81,3	10	25,0	1,81	1,25	,394
	Non	9	18,8	30	75,0			,438
16- Préparer le sujet qu'on va aborder	Oui	12	25	14	35,0	1,66	1,35	3,02
	Non	36	75	26	65,0			,483
17- Faire les exercices des sujets déjà abordés	Oui	23	47,9	17	42,5	1,47	1,42	,504
	Non	25	52,1	23	57,5			,500
18- Bavarder pendant les cours	Oui	30	62,5	9	22,5	1,62	1,22	,489
	Non	18	37,5	31	77,5			,422
19- Écouter silencieusement l'enseignant en classe	Oui	23	47,9	29	72,5	1,47	1,72	,504
	Non	25	52,1	11	27,5			,452
20- S'occuper de son portable pendant les cours	Oui	40	83,3	12	30,0	1,83	1,30	,376
	Non	8	16,7	28	70,0			,464
21- Consulter l'enseignant lorsqu'on ne comprend pas le sujet	Oui	25	52,1	30	75,0	1,52	1,75	,504
	Non	23	47,9	10	25,0			,438
22- Répéter avec les amis les sujets qu'on n'a pas compris	Oui	16	33,3	19	47,5	1,33	1,47	,476
	Non	32	66,7	21	52,5			,505
23- Consommer des vivres et des boissons dans les cours	Oui	24	50,0	11	27,5	1,50	1,27	,505
	Non	24	50,0	29	72,5			,452
24- Lire des journaux et des revues pendant les cours	Oui	5	10,4	1	2,5	1,10	1,02	,308
	Non	43	89,6	39	97,5			,158
25- Faire des études supplémentaires et poser des questions à l'enseignant pour consolider les sujets	Oui	11	22,9	17	42,5	1,22	1,47	,424
	Non	37	77,1	23	57,5			,505
26- Ne pas faire d'absentéisme en dehors des cas d'obligation	Oui	14	29,2	24	60,0	1,29	1,27	,459
	Non	34	70,8	16	40,0			,452
27- Jouer avec les clés ou de telles choses	Oui	15	31,3	5	12,5	1,31	1,02	,468
	Non	33	68,8	35	87,5			,158

28- Enregistrer dans le portable des programmes concernant les cours	Oui	26	54,2	25	62,5	1,54	1,42	,503
	Non	22	45,8	15	37,5			,500
29- Essayer d'utiliser la langue qu'on apprend dans le quotidien	Oui	16	33,3	29	72,5	1,33	1,60	,476
	Non	32	66,7	11	27,5			,496
30- Déranger ses amis pendant les cours	Oui	13	27,1	2	5,0	1,27	1,12	,449
	Non	35	72,9	38	95,0			,334
31- Faire des efforts pour enrichir son vocabulaire	Oui	15	31,3	23	57,5	1,31	1,62	,468
	Non	33	68,8	17	42,5			,490
32- Noter les mots qu'on a appris dans les cours et faire des phrases avec ces mots	Oui	15	31,3	16	40,0	1,31	1,72	,468
	Non	33	68,8	24	60,0			,452
33- Ne pas se préparer aux examens et tricher	Oui	20	41,7	2	5,0	1,41	1,05	,498
	Non	28	58,3	38	95,0			,220
34- Oublier les dates des examens	Oui	9	18,8	3	7,5	1,18	1,07	,394
	Non	39	81,3	37	92,5			,266
35- Communiquer en langue étrangère qu'on apprend avec les enseignants et leur poser des questions	Oui	17	35,4	16	40,0	1,35	1,40	,483
	Non	31	64,6	24	60,0			,496
36- S'endormir pendant les cours	Oui	26	54,2	10	25,0	1,54	1,25	,503
	Non	22	45,8	30	75,0			,438
37- Parler en langue étrangère qu'on apprend avec des amis	Oui	8	16,7	17	42,5	1,16	1,42	,376
	Non	40	83,3	23	57,5			,500
38- Être volontaire pour répondre aux questions des enseignants	Oui	19	39,6	26	65,0	1,39	1,35	,494
	Non	29	60,4	14	35,0			,483
39- Se déplacer en classe sans demander la permission	Oui	8	16,7	1	2,5	1,16	1,02	,376
	Non	40	83,3	39	97,5			,158
40- Regarder des films et des vidéos en langue étrangère qu'on apprend	Oui	30	62,5	32	80,0	1,37	1,80	,489
	Non	18	37,5	8	20,0			,405
41- Poser des questions hors sujet dans les cours	Oui	29	60,4	6	15,0	1,60	1,15	,494
	Non	19	39,6	34	85,0			,361
Les Attitudes favorables	Oui	18	39,11	22	55,90	1,37 (28,50)	1,16 (35,05)	,579
	Non	30	60,89	18	44,1			,534
Les Attitudes	Oui	32	66,15	8	20,14	1,63	1,84	,416

défavorables	Non	16	33,85	32	79,86	(36,33)	(31,27)	3,48
	Total	48	100,0	40	100,0	1,45	1,37	5,45

À la fin de l'analyse de fréquence dans le logiciel SPSS 22, on a obtenu les résultats suivants concernant les opinions des enseignants et des étudiants à propos des attitudes d'étudiants en classe. Pour la première attitude « *Être désireux pour une participation effective aux cours* », la plupart des enseignants soit 60,4 % déclarent que les étudiants ne participent pas effectivement aux cours, 39,6 % des enseignants ont répondu que leurs étudiants y participent effectivement. Par contre, la grande majorité des étudiants soit 72,5 % pensent qu'ils participent effectivement aux cours, seul 27,5 % de ceux-ci acceptent qu'ils n'y participent pas effectivement. La moyenne des réponses des enseignants est mesurée 1,39 et celle des étudiants 1,72 ; ($Ens-\bar{X}=1,39$; $Étu-\bar{X}=1,72$). Cette différence entre deux groupes peut être causée par l'interprétation de la notion de l'effectivité des deux groupes pour la participation en classe.

Pour l'attitude 2 aussi, « *Prendre régulièrement des notes* », on observe presque les mêmes résultats que ceux de la première attitude. 62,5 % des enseignants dénoncent que les apprenants ne prennent pas régulièrement des notes dans les cours tandis que 27,5 % de ceux-ci disent que leurs apprenants le font. En revanche, 77,5 % des apprenants disent qu'ils prennent régulièrement des notes alors que 22,5 % de ces derniers acceptent qu'ils ne le font pas régulièrement. On observe aussi une différence frappante entre les moyennes des deux groupes ($\bar{X}=1,37$; $\bar{X}=1,77$). Pour l'attitude 3 « *Être réticent pour la participation aux cours* », on rencontre la même contraste entre les réponses des enseignants et des étudiants. La plupart des enseignants soit 72,9 % pensent que les étudiants sont réticents dans les cours tandis que 27,1 % de ces derniers n'acceptent pas cette réticence. Quant aux étudiants, une grande partie de ceux-ci soit 82,5 % disent qu'ils ne sont pas réticents pendant les cours alors que 17,5 % seulement des étudiants acceptent qu'ils y sont réticents. Les moyennes des deux groupes sont comme les suivants ($\bar{X}=1,72$; $\bar{X}=1,17$).

Les différences entre les réponses des enseignants et des étudiants sont les mêmes pour toutes les attitudes favorables et défavorables. Les enseignants répondent négativement pour les attitudes favorables des étudiants tandis qu'ils répondent affirmativement pour les attitudes défavorables des étudiants. Ils expriment donc majoritairement soit 60,89 % contre 39,11 % que les étudiants n'effectuent pas en classe les attitudes favorables et qu'ils y préfèrent faire les actes défavorables soit 66,15 %

contre 33,85 %. Par contre, la plupart des étudiants disent qu'ils effectuent généralement en classe les attitudes favorables soit 79,86 % ; alors qu'une petite partie accepte d'en effectuer celles défavorables soit 20,14 %. Il est à noter qu'il est indispensable d'étudier les causes de ces différences d'une façon détaillée dans une autre étude qualitative en faisant des entretiens face à face avec des enseignants et des étudiants.

On a obtenu quelques résultats intéressants à noter dans certaines attitudes comme l'attitude 20 « *S'occuper de son portable pendant les cours* ». Pour cette attitude, la grande majorité, soit 83,3 % des enseignants ont marqué que les étudiants s'occupent de leurs téléphones portables pendant les cours et cela est un grand obstacle pour la concentration des apprenants dans les cours. Seul 16,7 % des enseignants ont cité que les étudiants n'y utilisent pas trop leurs portables. En revanche la plupart des étudiants soit 75 % disent qu'ils ne s'occupent pas de leurs portables tandis que 25 % seulement acceptent qu'ils les utilisent trop pendant les cours. Pour l'attitude 10 « *Arriver en retard en classe* » par exemple, 66,7 % des enseignants disent que leurs étudiants arrivent en retard en classe tandis que 82,5 % de ceux-ci refusent de l'avoir fait. On voit presque les mêmes résultats pour l'attitude 11 « *Ne pas prendre régulièrement des notes* » ; 66,7 % des enseignants disant « oui », contre 85 % des étudiants disant « non », et les mêmes résultats pour l'attitude 15 « *Participer sans réviser les cours* », 81,3 % des enseignants disent « oui » contre 75 % des apprenants disent « non ». On a eu un résultat intéressant dans l'attitude 16 « *Préparer le sujet qu'on va aborder* », les enseignants et les étudiants ont cité avec presque les mêmes pourcentages qu'on ne se prépare pas pour le sujet qu'on va aborder, 65 % contre 75 % ; les apprenants ont même dix points de plus par rapports aux enseignants.

Pour voir s'il existe une différence significative entre les moyennes des enseignants d'après la langue enseignée, on a fait le *test t* dont on peut voir les résultats dans le tableau 5.

Tableau 5. Les moyennes des enseignants d'après la langue enseignée

	Langue	N	\bar{x}	ES	ddl	t	p
Parmi les groupes	Français	17	61,35	6,63	46	,889	,378
	Anglais	31	59,54	6,77	33,65		

* $p < ,05$

D'après le *test t* qu'on a exécuté, malgré une petite différence entre les groupes ($\bar{X}=61,35$; $\bar{X}=59,54$), on n'a pas eu une différence significative entre les moyennes des enseignants ($p=,378 > ,05$). De là, on peut résulter que les enseignants de français et d'anglais ont presque les mêmes idées sur les attitudes d'étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères.

Pour tester les différences des moyennes entre les groupes "enseignants et étudiants" dans les attitudes favorables et défavorables, on a réalisé le *test t* qui est un test servant à montrer les différences ou les ressemblances entre deux groupes sur un sujet quelconque.

Tableau 6. La comparaison des moyennes des groupes dans les attitudes favorables et défavorables

Attitudes	Profession	N	\bar{X}	ES	ddl	t	p
Favorables	Enseignant	48	36,33	6,48	86	3,94	,000
	Etudiant	40	31,27	5,34	85,99		
Défavorables	Enseignant	48	28,50	4,97	86	-7,01	,000
	Etudiant	40	35,05	3,48	83,67		

* $p < ,05$

À la fin du *test t* dans le tableau 6, on a eu une différence significative ($p=,000 < ,05$) entre les moyennes des enseignants et des étudiants dans les attitudes favorables. Les mêmes résultats, cette fois-ci, à l'inverse dans les attitudes défavorables ($p=,000 < ,05$). Les enseignants ayant une moyenne ($\bar{X}=36,33$) disent que leurs étudiants ayant une moyenne ($\bar{X}=31,27$) ne font pas ces attitudes favorables tandis que les étudiants ayant une moyenne ($\bar{X}=35,05$) disent qu'ils ne font pas ces attitudes défavorables contre la moyenne de leurs maîtres ($\bar{X}=28,50$). Cela montre que les enseignants et les étudiants ont des idées totalement différentes sur les attitudes favorables et défavorables en classe dans l'enseignement des langues étrangères.

Pour avoir les résultats des moyennes des enseignants selon la faculté où l'on enseigne, on a analysé les données avec le *test t*.

Tableau 7. Les moyennes des réponses des enseignants sur les attitudes d'étudiants d'après la faculté où l'on enseigne

	Faculté	N	\bar{x}	ES	ddl	t	p
Parmi les groupes	École des Langues Étr.	40	60,52	7,11	46	,776	,442
	Faculté de Lettres	8	58,50	4,00	17,42		

* $p < ,05$

À la fin du *test t* dans le tableau 7, malgré une petite différence en faveur des enseignants travaillant à l'école des langues étrangères ayant les moyennes $\bar{X}=60,52$ contre $\bar{X}=58,50$, on n'a pas eu une différence significative ($p= ,442 > ,05$). Donc, on peut en résulter que l'école ne fait pas de grande différence. Peu importe où l'on enseigne ou l'on étudie, le profil des étudiants à propos de leurs attitudes en classe ne change pas trop.

Pour comparer les moyennes des groupes de module, on a utilisé le *test ANOVA* qui est un test qui sert à tester s'il existe une différence significative entre les groupes plus de deux. On a réalisé notre test d'abord dans le groupe général qui se compose de 48 enseignants et de 40 étudiants, puis entre les enseignants et enfin entre les étudiants.

Tableau 8. Les opinions des enseignants et des étudiants sur les attitudes d'étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après le module où l'on enseigne ou l'on étudie

	Module	N	\bar{x}	ES	ddl	F	p
Parmi les groupes	A2+	10	68,60	6,39	2	2,87	,062
	B1	44	65,86	5,36			
Parmi les groupes	B2	34	64,14	4,97	85	,776	,442
Parmi les groupes	Total	88	65,51	5,45	87	,776	,442

* $p < ,05$

À la fin du *test ANOVA*, les enseignants et les étudiants qui enseignent ou étudient dans le module A2+ ont eu une moyenne plus haute que les autres groupes ($\bar{X}=68,60$ contre $\bar{X}=65,86$ et $\bar{X}=64,14$). Cela montre que ce groupe est plus vigilant

pour les attitudes favorables que les autres groupes. Malgré cette différence marquante entre les groupes, on n'a pas eu une différence significative à la fin du test ($p = ,062 > ,05$).

Pour voir la répartition des moyennes des groupes dans les attitudes favorables et défavorables, on a effectué le *test ANOVA*.

Tableau 9. Les opinions des enseignants et des étudiants sur les attitudes favorables et défavorables des étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après le module

Attitudes	Module	N	\bar{x}	ES	ddl	F	p
Favorables	A2+	10	37,00	4,47	2	2,36	,100
	B1	44	34,61	6,84			
Parmi les groupes	B2	34	32,41	6,18	85	,776	,442
Parmi les groupes	Toplam	88	34,03	6,47	87	,776	,442
Défavorables	A2+	10	31,60	5,60	2	,078	,925
	B1	44	31,25	5,83			
Parmi les groupes	B2	34	31,73	4,99	85	,776	,442
Parmi les groupes	Total	88	31,47	5,43	87	,776	,442

* $p < ,05$

À la fin du test ANOVA pour voir s'il existe une différence significative entre les moyennes des groupes « enseignants et étudiants » d'après le module dans les attitudes favorables et défavorables en classe, on n'a pas eu une différence significative malgré les résultats significatifs dans les attitudes favorables ($p = ,100 > ,05$), ($\bar{X} = 37,00$ contre $\bar{X} = 34,61$ et $\bar{X} = 32,41$). Dans les attitudes défavorables aussi, on n'a pas eu une différence significative et les résultats sont proches les uns des autres ($p = ,925 > ,05$), ($\bar{X} = 31,60$, $\bar{X} = 31,25$ et $\bar{X} = 31,47$). Donc, on peut résulter que le module n'influence pas trop les opinions des enseignants et des étudiants sur les attitudes d'étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères.

Pour comparer les moyennes des enseignants d'après le module où l'on enseigne, on a effectué le *test ANOVA*.

Tableau 10. Les opinions des enseignants sur les attitudes d'étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après le module

	Module	N	\bar{x}	ES	ddl	F	p
Parmi les groupes	A2+	3	58,00	7,00	2	,209	,812
	B1	31	60,12	7,30			
Parmi les groupes	B2	14	60,78	5,52	45	,776	,442
Parmi les groupes	Total	48	60,18	6,70	47	,776	,442

* $p < ,05$

Après le *test ANOVA* pour tester les moyennes selon le module des enseignants, vu les résultats des groupes très proches les uns des autres, on n'a pas eu une différence significative ($p = ,812 > ,05$), ($\bar{X} = 58,00$, $\bar{X} = 60,12$ et $\bar{X} = 60,18$). Donc, on peut inférer que le module où l'on enseigne ne crée pas une différence importante dans les opinions des enseignants sur les attitudes d'étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères.

Pour comparer les moyennes des enseignants sur les attitudes favorables et défavorables des étudiants en classe, on a réalisé le *test ANOVA*.

Tableau 11. Les opinions des enseignants sur les attitudes favorables et défavorables des étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après le module

Attitudes	Module	N	\bar{x}	ES	ddl	F	p
Favorables	A2+	3	25,33	5,13	2	,738	,484
	B1	31	28,90	6,28			
Parmi les groupes	B2	14	29,92	5,31	45	,776	,442
Parmi les groupes	Total	48	28,97	5,94	47	,776	,442
Défavorables	A2+	3	31,66	5,13	2	,281	,756
	B1	31	30,00	5,35			
Parmi les groupes	B2	14	29,35	3,81	45	,776	,442
Parmi les groupes	Total	48	29,91	4,87	47	,776	,442

* $p < ,05$

À la fin du *test ANOVA* pour voir s'il y a une différence significative entre les moyennes des enseignants sur les attitudes favorables et défavorables des étudiants en classe, on n'a pas obtenu une différence significative, vu les résultats très proches les uns des autres des groupes, ($p = ,484 > ,05$), ($\bar{X}=25,33$, $\bar{X}=28,90$ et $\bar{X}=29,92$) ; ($p = ,756 > ,05$), ($\bar{X}=31,66$, $\bar{X}=30,00$ et $\bar{X}=29,35$). De là, on peut résulter que le module n'exerce pas une influence importante sur les opinions des enseignants à propos des attitudes favorables et défavorables d'étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères et que les enseignants interrogés pensent en général de la même manière sur les attitudes favorables et défavorables des étudiants en classe.

On a réalisé le même *test ANOVA* pour comparer les moyennes des étudiants de différents modules d'abord sur les attitudes en général (tableau 12) puis sur les attitudes favorables et défavorables (tableau 13).

Tableau 12. Les opinions des étudiants sur leurs attitudes en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après le module

	Module	N	\bar{x}	ES	ddl	F	p
Parmi les groupes	A2+	7	53,00	4,89	2	3,65	,036
	B1	13	56,61	2,72			
Parmi les groupes	B2	20	57,40	3,84	37	,776	,442
Parmi les groupes	Total	40	56,37	3,97	39	,776	,442

* $p < ,05$

D'après les résultats obtenus du *test ANOVA* sur les attitudes en général, les différences entre les moyennes des groupes sont significatives ($p = ,036 < ,05$). La moyenne des étudiants qui étudient dans le module A2+ ($\bar{X}=53,00$) est plus basse que les moyennes des ceux qui étudient dans les modules B1 et B2 ($\bar{X}=56,61$ et $\bar{X}=57,40$). Donc, on peut inférer de ces résultats que les étudiants des modules B1 et B2 possèdent plus d'attitudes favorables en classe que les étudiants du module A2+. À la fin du *test Scheffé* qui est réalisé pour définir entre quels groupes existe-t-elle cette différence significative, on a vu que cette dernière est significative entre les moyennes des étudiants du module A2+ et celles des étudiants du module B2. Mais les résultats des modules B1 et B2 sont très proches l'un de l'autre.

Tableau 13. Les opinions des étudiants sur leurs attitudes favorables et défavorables en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après le module

Attitudes	Module	N	\bar{x}	ES	ddl	F	p
Favorables	A2+	7	28,85	2,73	2	5,03	,012
	B1	13	35,15	2,88			
Parmi les groupes	B2	20	33,10	5,23	37	,776	,442
Parmi les groupes	Total	40	33,02	4,65	39	,776	,442
Défavorables	A2+	7	22,85	3,13	2	2,79	,074
	B1	13	20,15	1,62			
Parmi les groupes	B2	20	22,80	4,11	37	,776	,442
Parmi les groupes	Total	40	21,95	3,48	39	,776	,442

* $p < ,05$

À la fin du *test ANOVA* pour examiner les écarts des moyennes des étudiants de différents modules sur les attitudes favorables et défavorables en classe, on a eu une différence significative dans les attitudes favorables ($p = ,012 < ,05$), mais on n'en a pas eu dans les attitudes défavorables ($p = ,074 > ,05$). Les moyennes des étudiants qui étudient dans le module B1, ($\bar{X} = 35,15$) sont plus hautes que les moyennes des ceux qui étudient dans les modules B2, ($\bar{X} = 33,10$) et A2+, ($\bar{X} = 28,85$) dans les attitudes favorables. D'après ces résultats, on peut dire que les attitudes des étudiants du module B1 sont plus positives que celles des étudiants des modules B2 et A2+. Cette différence proche à être significative se définit encore une fois dans les attitudes défavorables pour le module B1, ($\bar{X} = 20,15$) ayant une moyenne plus basse que les autres modules B2 ($\bar{X} = 22,85$) et A2+, ($\bar{X} = 22,80$). Le *test Scheffé* a montré que cette différence significative étant apte à être étudiée d'une façon détaillée se révèle entre les moyennes des étudiants du module B1 et celles des étudiants du module A2+ dans les attitudes favorables.

On a réalisé le *Test t* pour comparer les opinions des enseignants sur les attitudes des étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après la langue enseignée.

Tableau 14. Les opinions des enseignants sur les attitudes des étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après la langue enseignée

Attitudes	Langue	N / %	\bar{x}	Es	t	p
1- Être désireux pour une participation effective aux cours	Français	17 / 35,4	1,47	,514	,773	,444
	Anglais	31 / 64,6	1,35	,486		
2- Prendre régulièrement des notes pendant les cours	Français	17 / 35,4	1,47	,514	1,00	,321
	Anglais	31 / 64,6	1,32	,475		
3- Être réticent pour la participation aux cours	Français	17 / 35,4	1,70	,469	-,263	,793
	Anglais	31 / 64,6	1,74	,444		
4- Avoir un absentéisme fréquent dans les cours	Français	17 / 35,4	1,76	,437	-,073	,942
	Anglais	31 / 64,6	1,77	,425		
5- Réviser régulièrement les cours	Français	17 / 35,4	1,29	,469	,781	,439
	Anglais	31 / 64,6	1,19	,401		
6- Posséder les manuels nécessaires pour les cours	Français	17 / 35,4	1,70	,469	,846	,402
	Anglais	31 / 64,6	1,58	,501		
7- Rechercher des sources différentes pour les cours	Français	17 / 35,4	1,35	,492	1,85	,070
	Anglais	31 / 64,6	1,12	,340		
8- Ne pas faire les devoirs	Français	17 / 35,4	1,47	,514	1,16	,250
	Anglais	31 / 64,6	1,64	,486		
9- Chercher et trouver des sources supplémentaires pour les cours	Français	17 / 35,4	1,29	,469	,781	,439
	Anglais	31 / 64,6	1,19	,401		
10- Arriver en retard en classe	Français	17 / 35,4	1,52	,514	1,49	,141
	Anglais	31 / 64,6	1,74	,444		
11- Ne pas prendre régulièrement des notes	Français	17 / 35,4	1,58	,507	-1,43	,162
	Anglais	31 / 64,6	1,70	,461		
12- S'asseoir aux premiers rangs dans la salle de classe pour une bonne compréhension	Français	17 / 35,4	1,17	,392	-2,62	,012
	Anglais	31 / 64,6	1,54	,505		
13- Regarder dehors pendant les cours	Français	17 / 35,4	1,35	,492	-,441	,661
	Anglais	31 / 64,6	1,41	,501		
14- Préférer s'asseoir dans les derniers rangs pour ne pas participer aux cours	Français	17 / 35,4	1,47	,514	-2,85	,007
	Anglais	31 / 64,6	1,83	,373		

15- Participer sans réviser les cours	Français	17 / 35,4	1,76	,437	-,618	,540
	Anglais	31 / 64,6	1,83	,373		
16- Préparer le sujet qu'on va aborder	Français	17 / 35,4	1,23	,437	-,171	,865
	Anglais	31 / 64,6	1,25	,444		
17- Faire les exercices des sujets déjà abordés	Français	17 / 35,4	1,58	,507	1,11	,272
	Anglais	31 / 64,6	1,41	,501		
18- Bavarder pendant les cours	Français	17 / 35,4	1,82	,392	2,16	,036
	Anglais	31 / 64,6	1,51	,508		
19- Écouter silencieusement l'enseignant en classe	Français	17 / 35,4	1,35	,492	-1,29	,202
	Anglais	31 / 64,6	1,54	,505		
20- S'occuper de son portable pendant les cours	Français	17 / 35,4	1,88	,332	,664	,510
	Anglais	31 / 64,6	1,80	,401		
21- Consulter l'enseignant lorsqu'on ne comprend pas le sujet	Français	17 / 35,4	1,64	,492	1,29	,203
	Anglais	31 / 64,6	1,45	,505		
22- Répéter avec les amis les sujets qu'on n'a pas compris	Français	17 / 35,4	1,41	,507	,842	,404
	Anglais	31 / 64,6	1,29	,461		
23- Consommer des vivres et des boissons dans les cours	Français	17 / 35,4	1,52	,514	,296	,769
	Anglais	31 / 64,6	1,48	,508		
24- Lire des journaux et des revues pendant les cours	Français	17 / 35,4	1,17	,392	1,20	,233
	Anglais	31 / 64,6	1,06	,249		
25- Faire des études supplémentaires et poser des questions à l'enseignant pour consolider les sujets	Français	17 / 35,4	1,23	,437	,073	,942
	Anglais	31 / 64,6	1,22	,425		
26- Ne pas faire d'absentéisme en dehors des cas d'obligation	Français	17 / 35,4	1,23	,437	-626	,535
	Anglais	31 / 64,6	1,32	,475		
27- Jouer avec les clés ou de telles choses	Français	17 / 35,4	1,47	,514	1,77	,083
	Anglais	31 / 64,6	1,22	,425		
28- Enregistrer dans le portable des programmes concernant les cours	Français	17 / 35,4	1,64	,492	1,07	,288
	Anglais	31 / 64,6	1,48	,508		
29- Essayer d'utiliser la langue qu'on apprend dans le quotidien	Français	17 / 35,4	1,35	,492	,209	,835
	Anglais	31 / 64,6	1,32	,475		
30- Détranger ses amis pendant les cours	Français	17 / 35,4	1,52	,514	3,23	,002
	Anglais	31 / 64,6	1,12	,340		

31- Faire des efforts pour enrichir son vocabulaire	Français	17 / 35,4	1,35	,492	,439	,663
	Anglais	31 / 64,6	1,29	,461		
32- Noter les mots qu'on a appris dans les cours et faire des phrases avec ces mots	Français	17 / 35,4	1,17	,392	-1,51	,138
	Anglais	31 / 64,6	1,38	,495		
33- Ne pas se préparer aux examens et tricher	Français	17 / 35,4	1,41	,507	-0,50	,960
	Anglais	31 / 64,6	1,41	,501		
34- Oublier les dates des examens	Français	17 / 35,4	1,17	,392	1,42	,888
	Anglais	31 / 64,6	1,19	,401		
35- Communiquer en langue étrangère qu'on apprend avec les enseignants et leur poser des questions	Français	17 / 35,4	1,29	,469	-,633	,539
	Anglais	31 / 64,6	1,38	,495		
36- S'endormir pendant les cours	Français	17 / 35,4	1,64	,492	1,07	,288
	Anglais	31 / 64,6	1,48	,508		
37- Parler en langue étrangère qu'on apprend avec des amis	Français	17 / 35,4	1,17	,392	1,32	,895
	Anglais	31 / 64,6	1,16	,373		
38- Être volontaire pour répondre aux questions des enseignants	Français	17 / 35,4	1,47	,514	,773	,444
	Anglais	31 / 64,6	1,35	,486		
39- Se déplacer en classe sans demander la permission	Français	17 / 35,4	1,35	,492	2,70	,010
	Anglais	31 / 64,6	1,06	,249		
40- Regarder des films et des vidéos en langue étrangère qu'on apprend	Français	17 / 35,4	1,29	,469	-,846	,402
	Anglais	31 / 64,6	1,41	,501		
41- Poser des questions hors sujet dans les cours	Français	17 / 35,4	1,70	,469	1,05	,296
	Anglais	31 / 64,6	1,54	,505		

* $p < ,05$

A la fin du *Test t*, effectué pour voir s'il existe une différence significative entre les opinions des enseignants selon la langue enseignée, on n'a pas eu une différence significative dans la plupart des attitudes. Mais dans l'attitude 12, « *S'asseoir aux premiers rangs dans la classe pour une bonne compréhension* », on a eu une différence significative ($p = ,012 < ,05$). Les enseignants de la langue française ont une moyenne plus basse que les enseignants de la langue anglaise ($\bar{X} = 1,17 / \bar{X} = 1,54$). Les enseignants d'anglais pensent que leurs apprenants préfèrent s'asseoir au premier rang pour une bonne compréhension. Dans les classes du français aussi, on voit généralement les

étudiants brillants dans les premiers rangs. Mais cela dépend quand même de l'installation de la classe.

On rencontre le même résultat dans l'attitude 14, « *Préférer s'asseoir dans les derniers rangs pour ne pas participer aux cours* » du fait que ces attitudes 12 et 14 sont les contraires de l'une et de l'autre. Là aussi, on a eu une différence significative entre les groupes ($p=,007 < ,05$). Les enseignants d'anglais ont une moyenne plus élevée par rapport aux enseignants de français ($\bar{X}=1,47 / \bar{X}=1,83$). Il en résulte que cet acte est plus fréquent dans les classes d'anglais par rapport aux classes de français. Les étudiants d'anglais préfèrent s'asseoir dans les derniers rangs pour ne pas participer activement aux cours. Cet acte est plutôt considéré par les enseignants comme un signe d'indifférence aux cours de la part des apprenants.

L'attitude 30 aussi, « *Déranger ses amis pendant les cours* » a créé une différence significative entre les groupes ($p=,002 < ,05$). Cette fois-ci, les enseignants de français ont une moyenne plus élevée par rapport aux enseignants d'anglais ($\bar{X}=1,52 / \bar{X}=1,12$). Il en résulte que les enseignants de français pensent que leurs étudiants dérangent davantage leurs amis par rapport aux étudiants d'anglais. Comme l'attitude 30, l'attitude 39 aussi « *Se déplacer en classe sans demander la permission* » a créé une différence significative entre les groupes ($p=,010 < ,05$). Les moyennes des enseignants sont comme les suivants dans cet acte ($\bar{X}=1,35 / \bar{X}=1,06$). On peut dire que les étudiants de français se lèvent et se promènent en classe sans demander la permission plus que les étudiants d'anglais.

On a réalisé le *Test t* pour comparer les opinions des étudiants sur les attitudes d'étudiants en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après la langue étudiée.

Tableau 15. Les opinions des étudiants sur leurs attitudes en classe dans l'enseignement des langues étrangères d'après la langue étudiée

Attitudes	Langue	N	\bar{x}	Es	t	p
1- Être désireux pour une participation effective aux cours	Français	20	1,70	,470	-,346	,731
	Anglais	20	1,75	,444		
2- Prendre régulièrement des notes pendant les cours	Français	20	1,85	,366	1,12	,267
	Anglais	20	1,70	,470		

3- Être réticent pour la participation aux cours	Français	20	1,15	,366	-,406	,687
	Anglais	20	1,20	,410		
4- Avoir un absentéisme fréquent dans les cours	Français	20	1,10	,307	-,872	,389
	Anglais	20	1,20	,410		
5- Réviser régulièrement les cours	Français	20	1,45	,510	-1,61	,115
	Anglais	20	1,70	,470		
6- Posséder les manuels nécessaires pour les cours	Français	20	1,70	,470	-,346	,731
	Anglais	20	1,75	,444		
7- Rechercher des sources différentes pour les cours	Français	20	1,40	,502	-1,25	,216
	Anglais	20	1,60	,502		
8- Ne pas faire les devoirs	Français	20	1,15	,366	-1,12	,267
	Anglais	20	1,30	,470		
9- Chercher et trouver des sources supplémentaires pour les cours	Français	20	1,25	,444	-1,64	,108
	Anglais	20	1,50	,512		
10- Arriver en retard en classe	Français	20	1,15	,366	-,406	,687
	Anglais	20	1,20	,410		
11- Ne pas prendre régulièrement des notes	Français	20	1,10	,307	-,872	,389
	Anglais	20	1,20	,410		
12- S'asseoir aux premiers rangs dans la salle de classe pour une bonne compréhension	Français	20	1,65	,489	-,677	,503
	Anglais	20	1,75	,444		
13- Regarder dehors pendant les cours	Français	20	1,10	,307	-,872	,389
	Anglais	20	1,20	,410		
14- Préférer s'asseoir dans les derniers rangs pour ne pas participer aux cours	Français	20	1,05	,223	-1,43	,159
	Anglais	20	1,20	,410		
15- Participer sans réviser les cours	Français	20	1,10	,307	-2,27	,029
	Anglais	20	1,40	,502		
16- Préparer le sujet qu'on va aborder	Français	20	1,30	,470	-,650	,520
	Anglais	20	1,40	,502		
17- Faire les exercices des sujets déjà abordés	Français	20	1,45	,510	,312	,757
	Anglais	20	1,40	,502		
18- Bavarder pendant les cours	Français	20	1,30	,470	1,12	,267
	Anglais	20	1,15	,366		

19- Écouter silencieusement l'enseignant en classe	Français	20	1,70	,470	-,346	,731
	Anglais	20	1,75	,444		
20- S'occuper de son portable pendant les cours	Français	20	1,25	,444	-,677	,503
	Anglais	20	1,35	,489		
21- Consulter l'enseignant lorsqu'on ne comprend pas le sujet	Français	20	1,80	,410	,717	,478
	Anglais	20	1,70	,470		
22- Répéter avec ses amis les sujets qu'on n'a pas compris	Français	20	1,55	,510	,936	,355
	Anglais	20	1,40	,502		
23- Consommer des vivres et des boissons dans les cours	Français	20	1,20	,410	-1,05	,300
	Anglais	20	1,35	,489		
24- Lire des journaux et des revues pendant les cours	Français	20	1,00	,000	-1,00	,324
	Anglais	20	1,05	,223		
25- Faire des études supplémentaires et poser des questions à l'enseignant pour consolider les sujets	Français	20	1,50	,512	,946	,350
	Anglais	20	1,35	,489		
26- Ne pas faire d'absentéisme en dehors des cas d'obligation	Français	20	1,55	,510	-,632	,531
	Anglais	20	1,65	,489		
27- Jouer avec les clés ou de telles choses	Français	20	1,05	,223	-1,43	,159
	Anglais	20	1,20	,410		
28- Enregistrer dans le portable des programmes concernant les cours	Français	20	1,65	,489	,319	,752
	Anglais	20	1,60	,502		
29- Essayer d'utiliser la langue qu'on apprend dans le quotidien	Français	20	1,70	,470	-,346	,731
	Anglais	20	1,75	,444		
30- Déranger ses amis pendant les cours	Français	20	1,10	,307	1,45	,154
	Anglais	20	1,00	,000		
31- Faire des efforts pour enrichir son vocabulaire	Français	20	1,60	,502	,312	,757
	Anglais	20	1,55	,510		
32- Noter les mots qu'on a appris dans les cours et faire des phrases avec ces mots	Français	20	1,50	,512	1,28	,206
	Anglais	20	1,30	,470		
33- Ne pas se préparer aux examens et tricher	Français	20	1,00	,000	-1,45	,154
	Anglais	20	1,10	,307		
34- Oublier les dates des examens	Français	20	1,00	,000	-1,83	,075
	Anglais	20	1,15	,366		

35- Communiquer en langue étrangère qu'on apprend avec les enseignants et leur poser des questions	Français	20	1,30	,470	-1,28	,206
	Anglais	20	1,50	,512		
36- S'endormir pendant les cours	Français	20	1,25	,444	,000	1,00
	Anglais	20	1,25	,444		
37- Parler en langue étrangère qu'on apprend avec ses amis	Français	20	1,45	,510	,312	,757
	Anglais	20	1,40	,502		
38- Être volontaire pour répondre aux questions des enseignants	Français	20	1,35	,489	,000	1,00
	Anglais	20	1,35	,489		
39- Se déplacer en classe sans demander la permission	Français	20	1,00	,000	-1,00	,324
	Anglais	20	1,05	,223		
40- Regarder des films et des vidéos en langue étrangère qu'on apprend	Français	20	1,85	,366	,777	,442
	Anglais	20	1,75	,444		
41- Poser des questions hors sujet dans les cours	Français	20	1,05	,223	-1,79	,080
	Anglais	20	1,25	,444		
Total	Français	20	55,35	3,92	-1,66	,103
	Anglais	20	57,40	3,84		

* $p < ,05$

A la fin du *Test t*, effectué pour rechercher s'il existe une différence significative entre les opinions des étudiants selon la langue étudiée, on n'a pas eu une différence significative dans la plupart des attitudes et dans les moyennes générales des attitudes ($p = ,103 > ,05$), ($\bar{X} = 55,35 / \bar{X} = 57,40$). Seul dans l'attitude 15, « *Participer sans réviser les cours* » on a eu une différence significative ($p = ,029 < ,05$). Les moyennes des réponses des étudiants sont comme les suivants dans cet acte ($\bar{X} = 1,10 / \bar{X} = 1,40$). On voit que la plupart des étudiants affirment qu'ils participent sans préparation aux cours. Mais les résultats montrent que les étudiants d'anglais se préparent aux cours plus que les étudiants de français. Dans quelques attitudes comme l'attitude 34 « *Oublier les dates des examens* » ($p = ,075 > ,05$), et l'attitude 41 « *Poser des questions hors sujet dans les cours* », ($p = ,080 > ,05$), on a eu des résultats proches à être significatifs.

Pour évaluer les formes d'entretien d'étudiants, on a réalisé le test de fréquence pour en obtenir les résultats.

Tableau 16. Réponses des étudiants pour la question “Comment doit être un bon enseignement des langues étrangères d’après vous?”

Question	Réponses	f	%
Comment doit être un bon enseignement des langues étrangères d’après vous?	<i>Cela doit être plutôt centré sur la pratique et la conversation (1)</i>	12	30,0
	<i>Cela doit être centré surtout sur la grammaire avec un enseignement fondamental de la langue étrangère (2)</i>	0	0,0
	<i>Il est plus important de pouvoir comprendre ce qu’il lit et entend et d’écrire sans fautes (3)</i>	4	10,0
	<i>Tout (4)</i>	23	57,5
	<i>Autres (5) « Enseignants étrangers, Exercices d’écoute, Jeux divers etc. »</i>	1	2,5
	<i>Total</i>	40	100,0
Croyez-vous faire des efforts pour mieux apprendre la langue étrangère que vous étudiez?	<i>Oui (1) « Étudier, regarder des films, des sériales en langue cible, écouter de la musique etc... »</i>	28	70,0
	<i>Non (2)</i>	12	30,0
	<i>Total</i>	40	100,0
Quelles approches ou méthodes préféreriez-vous que l’enseignant suive dans l’enseignement des langues étrangères ?	<i>Je préférerais qu’il utilise aussi la langue maternelle (Le Turc) auprès de la langue étrangère en expliquant les sujets dans l’enseignement des langues (1)</i>	17	42,5
	<i>Je préférerais qu’il utilise complètement la langue étrangère en expliquant les sujets (2)</i>	8	20,0
	<i>Je préférerais qu’il fasse plus d’exercices pour consolider les sujets abordés en classe. (3)</i>	11	27,5
	<i>Tout (4)</i>	2	5,0
	<i>Autres (5) « Faire la pratique, regarder des films, parler en langue étrangère etc... »</i>	2	5,0
	<i>Total</i>	40	100,0

D’après les résultats du test de fréquence des formes d’entretien d’étudiants pour la première question « *Comment doit être un bon enseignement des langues étrangères d’après vous?* », les 12 étudiants, c’est-à-dire, 30% de ceux-ci ont dit que l’enseignement des langues doit être plutôt centré sur la pratique et la conversation. Il est évident qu’ils mettent l’accent sur l’aspect communicatif de la langue et qu’ils veulent apprendre surtout à communiquer et à pratiquer la langue cible. On a vu qu’aucun étudiant ne pense que l’enseignement des langues soit centré sur la grammaire avec un enseignement fondamental de la langue étrangère. 4 étudiants, soit 10% de ceux-ci, pensent qu’il est important de pouvoir comprendre ce qu’il lit et entend et d’écrire sans fautes. Les 23 étudiants, c’est-à-dire, 57,5% de ceux-ci, voient que tous les

choix déjà cités sont importants pour un bon enseignement des langues. Seulement un étudiant a choisi le choix « autres » seul. Mais certains étudiants ont choisi en même temps un deuxième choix avec le choix « autres » et ont noté les opinions suivantes sur ce sujet :

- Chaque étudiant a de différents styles d'apprentissage. Après un examen d'orientation, on peut composer des classes mettant au centre de différents sens comme une classe visuelle, une classe audio ou une classe audio-visuelle etc.

- Aller au pays où l'on parle la langue cible, connaître la culture de ce pays et faire la pratique avec les parleurs natifs.

- Pour attirer l'attention des étudiants, l'enseignant peut utiliser des films, des activités de lecture, de la musique, des jeux éducatifs etc.

- Tous les choix sont importants mais la pratique et la conversation sont plus importantes.

- On doit mettre l'accent surtout sur la pratique, parce qu'un étudiant, connaissant bien la grammaire, ne peut parallèlement pas parler en langue cible s'il ne se sent pas apte à l'utiliser couramment.

- Il est important d'avoir des enseignants étrangers parlant natifs la langue cible qui nous obligeront à parler cette langue.

- L'expression orale est très importante, si on fait un classement, le premier est la conversation puis viennent la grammaire, la compréhension orale et écrite, l'expression écrite et les aptitudes audio-visuelles.

- Rester fidèle au manuel du cours n'est pas toujours recommandé, il faut en utiliser les différentes sources.

- Il est important d'avoir des étudiants étrangers parlant natifs la langue cible avec lesquels nous pourrions pratiquer cette langue.

Comme nous pouvons l'apercevoir, nos étudiants ont des idées frappantes et efficaces concernant l'apprentissage des langues étrangères. Ils sont en grande partie conscients de ce qu'ils sont en train de faire. Ils ont accentué sur les points importants dans l'enseignement / l'apprentissage des langues étrangères. Accomplir les attitudes citées par les étudiants rendra certainement mieux l'enseignement ou l'apprentissage des langues étrangères.

Pour la deuxième question « *Croyez-vous faire des efforts pour mieux apprendre la langue étrangère que vous étudiez ?* », la majorité des étudiants, soit 70% de ceux-ci, ont répondu qu'ils font des efforts pour mieux l'apprendre, le reste 30% ont

répondu négativement à cette question. Les activités que nos étudiants ont notées sont comme les suivantes :

- Regarder des films, des vidéos et des sérials et écouter de la musique en langue cible (19 étudiants).
- Écouter les CD du manuel de cours. Apprendre de nouveaux mots dans les textes avec les exercices d'écoute et de lecture après l'école (6 étudiants).
- Enregistrer des programmes sur le portable, pratiquer la langue cible avec des étudiants étrangers (3 étudiants).
- Étudier régulièrement, Faire régulièrement des répétitions. Écouter attentivement les cours (4 étudiants).
- Faire des recherches en Internet en dehors de l'école, utiliser des applications pour l'apprentissage des langues, lire des livres en langue cible (3 étudiants).
- Faire les répétitions des sujets que les enseignants abordent en classe avec des différentes sources (3 étudiants).
- Faire des activités pour mieux connaître la culture de la langue cible (3 étudiants).
- Utiliser l'application de lexique sur son portable et pratiquer la langue cible dans les milieux virtuels avec des amis étrangers, regarder les films et les sérials avec les sous-titres en français (5 étudiants).
- Lire des journaux et suivre les nouvelles en langue cible (3 étudiants).
- Faire de l'Erasmus pour progresser la pratique de la langue cible. Trouver des amis étrangers pour promouvoir les aptitudes de pratique (1 étudiant).
- Regarder des vidéos sur YouTube à propos des sujets déjà abordés en classe (1 étudiant).
- Faire des activités de lecture et d'écriture en langue cible (1 étudiant).
- Prendre des cours supplémentaires pour consolider les connaissances de la langue cible (2 étudiants).
- Regarder des films sans sous-titres, lire des livres, des revues, et des articles en langue cible (2 étudiants).
- Promouvoir mes compétences de prononciation et de compréhension en suivant des activités d'art et de culture en Internet dans la langue cible (1 étudiant).
- Essayer de comprendre et de répondre lorsqu'on rencontre un stimulus en langue cible (1 étudiant).

Il est à noter que les attitudes dites accomplies par les apprenants au cours de l'apprentissage pour mieux apprendre la langue cible sont déjà des objectifs visés à réaliser en classe ou en dehors de la classe. Donc les apprenants se montrent assez motivés et sensibles dans cette activité d'apprentissage. Le problème est qu'ils ont des difficultés à se débrouiller seuls sans guidage sur la manière de procéder. Ils ressentent en toute étape l'aide d'un guide qui les orientera à ces bonnes attitudes même s'ils en prennent conscience. Comme nous le constatons des réponses des apprenants, la plupart de ceux-ci expriment qu'ils regardent des films et des vidéos en langue qu'ils étudient et donc qu'ils utilisent le plus fréquemment possible cet acte favorable pour leur pratique d'enseignement ce qui leur permet de varier les supports et de s'exposer à des documents et à une langue authentiques et d'évaluer ainsi leur capacité de compréhension (Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 1999). Un autre problème qu'il est à noter et qui pose des difficultés dans l'enseignement, est la différence dans les niveaux de motivation des étudiants ce qui est impossible de remédier sans l'aide et la volonté personnelles de ceux-ci. La grande partie de la tâche de motiver les apprenants incombe à l'enseignant mais il y est indispensable de réconcilier et de collaborer avec ceux-ci pendant le processus d'enseignement.

Pour la troisième question « *Quelles approches ou méthodes préférez-vous que l'enseignant suive dans l'enseignement des langues étrangères ?* », Les 17 étudiants, 42,5% de ceux-ci, ont dit qu'ils préfèrent un enseignement où l'on utilise la langue maternelle avec la langue étrangère en expliquant les cours. 8 étudiants, 20% de ceux-ci, ont préféré prendre un enseignement complètement en langue étrangère. 11 étudiants, 27,5% de ceux-ci ont préféré un enseignement consolidé avec plus d'exercices. Deux étudiants ont choisi le choix « tout » et deux étudiants ont choisi « autres », soit 10% des étudiants, notant sous ce choix les opinions suivants :

- Faire plus de pratiques et d'exercices en langue cible,
- Parler en langue cible avec des étudiants étrangers autant que possible,
- Regarder des films, des sérials et des vidéos avec sous-titres français pour promouvoir la compréhension et l'expression orales,
- Lire des journaux et des livres en langue cible,
- Un enseignement centré sur les besoins et les intérêts des étudiants serait plus préférable et fonctionnel,
- Encourager les étudiants à parler plus la langue cible,

- Consolider les connaissances des étudiants avec des devoirs et de bonnes habitudes d'étude,

- Supporter son apprentissage de langue étrangère avec ses connaissances de la langue maternelle.

Voyant les différentes opinions appropriées de nos étudiants, nous remarquons qu'ils sont bien conscients et intéressés envers l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Ils connaissent déjà les bonnes attitudes et ce qu'il faut faire pour un bon apprentissage des langues étrangères. Donc, nous, étant enseignants, nous devons prendre nos étudiants en tant que des individus qui connaissent déjà toutes les perspectives possibles de l'enseignement des langues étrangères.

Attitude 1. « Être désireux pour une participation effective aux cours »

Cette attitude exprime le désir et la motivation d'apprendre la langue étrangère de l'apprenant. Elle nous montre la passion, l'amour et la bonne volonté de l'apprenant envers l'apprentissage des langues étrangères. Tous ses actes et ses comportements sont preuves pour montrer sa motivation et sa volonté pour sa formation des langues étrangères. C'est un apprenant désireux, passionné pour l'apprentissage des langues étrangères. L'étudiant qui participe activement aux cours, montre toutes les attitudes favorables dans le processus de l'apprentissage: suivre régulièrement les cours, prendre des notes, être actif pendant les cours, préférer s'asseoir au premier rang dans la classe, poser des questions au professeur (ce qui prouve son assiduité aux cours), posséder les manuels nécessaires, apporter d'une façon régulière ces manuels, faire les exercices des leçons étudiées. Ce type d'étudiant ou d'apprenant est toujours apprécié par les enseignants. Tous les comportements de l'étudiant qui participe d'une façon active aux cours sont effectifs et orientés à mieux apprendre la langue qu'il étudie. Il est toujours enthousiaste d'appliquer à la vie, les connaissances qu'il a acquises à la classe d'après les attitudes de ses amis ou de l'enseignant. Étant un apprenant conscient et motivé, il cherche des relations entre la langue cible et sa langue maternelle ou la langue étrangère déjà connue.

L'enseignement des langues étrangères nécessite toujours une haute motivation et un certain désir grâce auxquels les apprenants puissent volontairement effectuer les attitudes ou actes favorables pour l'apprentissage. Gardner et Lambert (1972:3) parlent de deux types de motivation. La motivation à court terme est indispensable à la réussite

dans les tâches scolaires, tandis que la motivation à long terme aide le développement d'une compétence réelle dans une langue étrangère. Gardner et Lambert distinguent la « motivation intégrative » et la « motivation instrumentale ». On parle du premier type de motivation quand l'apprenant souhaite apprendre davantage sur l'autre communauté culturelle à laquelle il s'intéresse et parce qu'il veut être accepté en tant que membre de l'autre groupe. En revanche, il s'agit de la motivation instrumentale si les objectifs de l'apprentissage reflètent une valeur utilitaire de la performance linguistique, c'est-à-dire lorsque l'apprenant apprend une langue étrangère afin d'atteindre certains buts comme la communication avec les autres ou la réussite dans une profession (Jelaković, 2014:12).

Il est aussi indispensable de dresser un enseignement qui prend en considération les intérêts des étudiants et de les encourager à mieux effectuer leurs compétences communicationnelles pendant le processus d'apprentissage et à utiliser tous les outils nécessaires mis à leur disposition (Tatiana, 2009). L'enseignant doit se tenir dans la classe, comme un guide, un organisateur, un acteur qui joue son meilleur acte pour faciliter l'apprentissage et la communication en classe (Genç, 2012:73). Mais il faut faire attention à ne pas imposer les règles aux étudiants, il faut surtout les laisser découvrir par eux-mêmes et les laisser entrer en jeu d'apprentissage et enfin pouvoir créer une atmosphère sans stress et un milieu énergétique pour un bon enseignement. Si un apprenant des langues étrangères est motivé par une régulation externe, il agit sous la contrainte d'une récompense ou d'une punition contrôlée par autrui et cela apporte seulement un contrôle temporaire et peut causer un danger de voir le bon comportement s'interrompre si le contrôle externe cesse (Tatiana, 2009). Pour cela, il est indispensable de pouvoir créer une régulation interne chez les apprenants qu'ils ne fondent pas leur apprentissage sur la récompense ou la punition mais sur la vraie motivation et la volonté interne qui ne cesse plus.

D'après les données obtenues par le questionnaire, les enseignants ont marqué que la plupart des étudiants ne participent pas activement aux cours, seule une petite partie le fait mais cela reste insuffisant si on pense au total. Le niveau du module est important à l'école des langues étrangères. Les modules débutants sont plutôt réticents tandis que les modules avancés sont actifs et participants dans les cours. Il est bien évident que la confiance en soi et le niveau de vocabulaire des apprenants sont déterminants dans ce cas. Il est à signaler que l'approche que l'enseignant utilise est aussi importante pour une participation active. L'apprenant doit se sentir à l'aise et ne pas avoir peur de faire des fautes. S'il y a un milieu rassurant pour l'apprenant, il n'a

pas peur de participer (Genç, 2012:47). Mais l'apprenant aussi, de sa part, doit s'efforcer et montrer sa compétence. Le bon apprenant doit observer sa performance langagière et celle des autres. Il doit constamment se corriger et s'auto-évaluer (Rubin, 1975).

Du point de vue sémiotique, cette attitude d'étudiant est la plus remarquable et la plus appréciée par les enseignants. Voyant un apprenant qui participe activement aux cours, l'enseignant l'apprécie comme un bon étudiant désireux et enthousiaste pour l'apprentissage de langue étrangère et il le supporte et l'encourage dans tous ses actes en classe ou ailleurs concernant l'enseignement de langue. Donc, celui-ci peut facilement réaliser ses objectifs dans ses études. L'intervention de l'enseignant y est précieuse car il peut y orienter les actes de l'apprenant dans le bon sens et il peut guider ses apprenants dans leur aventure d'apprentissage. De l'aspect pragmatique, l'enseignant prépare un milieu favorable pour l'application et l'utilisation des connaissances déjà acquises. L'apprenant, se sentant à l'aise dans ce milieu rassurant, utilise et pratique la langue étudiée sans avoir peur de faire des fautes car il sait déjà qu'en faisant des fautes, on apprend à ne pas faire des fautes.

Attitude 2. « Prendre régulièrement des notes pendant les cours »

Cette attitude, comme la précédente, exprime l'intérêt et la position favorable envers l'apprentissage des langues étrangères de l'apprenant. Prendre régulièrement des notes est une méthode effective pour un bon apprentissage dans l'enseignement et l'une des conditions les plus importantes de la permanence des connaissances. Cela assure la régulation et la continuité de l'apprentissage de l'apprenant. C'est un acte conscient et fructueux de la part de l'apprenant qui est sûr du bon résultat. Donc, il est toujours au courant de son apprentissage et de son acquisition. Cette attitude apporte la réussite bien sûr à la fin. L'enseignant, à son tour, pour contribuer à ce processus, peut encourager et orienter les apprenants à prendre des notes en donnant de bons exemples à propos. Parce que certains apprenants ne peuvent pas toujours être au courant des avantages de cet acte vu qu'ils ne connaissent pas suffisamment le processus d'apprentissage des langues étrangères. Quant à l'évaluation des données de cette attitude, les enseignants déclarent que la plupart des apprenants ne prennent pas régulièrement des notes. A cause de manque de continuité, les apprenants ne sont pas très désireux pour suivre les cours et

donc prendre régulièrement des notes. Mais cette attitude nécessite d'avoir une certaine motivation pour réaliser les actes d'un bon apprenant.

Un bon apprentissage de langue dépend au moins de trois variables; aptitude, motivation et opportunité (Rubin, 1975). L'aptitude est un don inné qu'on n'acquiert pas après. Dès la naissance on la possède ou pas. Il est bien évident que, dans l'apprentissage des langues étrangères, certaines personnes sont plus aptes que les autres mais il ne faut pas oublier qu'on peut la progresser si on l'exploite. Il existe toujours des apprenants doués pour la langue qui sont heureux d'apprendre à l'école une langue de même qu'il existe ceux qui ne veulent pas l'apprendre parce qu'ils n'obtiennent pas les résultats attendus et positifs de leurs efforts (Jelaković, 2014:11). L'opportunité est à son tour, un facteur ambiant qu'on peut atteindre ou non selon les conditions environnementales. Mais la motivation, étant différente de deux phénomènes précédents, est l'apparition de la force intérieure de l'individu et un facteur essentiel dans l'apprentissage des langues étrangères. L'individu possède peut-être l'aptitude, trouve aussi l'opportunité mais s'il manque de motivation, il ne peut plus continuer cette activité d'apprentissage jusqu'au bout.

Du point de vue sémiotique, prendre régulièrement des notes dans les cours est une attitude toujours appréciée et conseillée par les enseignants. Cela signifie la participation active, l'intérêt et le désir pour l'apprentissage de langue étrangère de la part de l'étudiant ce qui est plus précieux, crucial et incontournable dans l'apprentissage. L'aspect pragmatique de cette attitude est clairement remarquable et visible du fait qu'elle peut être facilement observée dans les comportements et la conduite quotidienne de l'étudiant.

Attitude 3. « Être réticent pour la participation aux cours »

Cette attitude est une marque d'indifférence à l'apprentissage des langues étrangères de l'apprenant. Cette indifférence se voit par l'intermédiaire de certaines attitudes des apprenants comme s'asseoir dans les derniers rangs dans la classe, avoir une absence fréquente, s'endormir pendant les cours, ne pas faire ce que les enseignants demandent. Il n'est toujours pas bien décidé même s'il doit vraiment étudier ou apprendre cette langue. Il montre des actes involontairement effectués avec peut-être l'orientation et la contrainte de son entourage. Les attitudes, gestes et mimiques sont des indices de cette indifférence qui va certainement finir par un échec dans cet

apprentissage de langue. Bien que très peu, il existe des apprenants qui ne savent pas eux-mêmes pourquoi ils sont là, dans un milieu où il est impossible de réussir sans un effort régulier.

À travers le questionnaire, la plupart des enseignants ont affirmé que les apprenants répètent fréquemment cette attitude. C'est peut-être à cause de leur personnalité timide et réservée mais dans l'apprentissage des langues étrangères, la timidité empêche la réussite du fait qu'il faut être actif et communicatif pour y réussir. Les apprenants ont plus souvent peur de faire des fautes dans les cours. Mais, l'enseignant entre en jeu dans ce cas-là, il nous faut créer une atmosphère naturelle (Genç, 2012:44) où l'apprenant pourrait se sentir à l'aise et rassuré pour participer activement, communiquer ou pratiquer la langue qu'il apprend. Il existe une relation étroite entre les comportements de soutien socio-émotionnel des enseignants et la satisfaction des élèves face à l'atmosphère de la classe. L'apprentissage des langues exige plus de participation de la part des étudiants, alors que l'auto-efficacité prend beaucoup de temps car les étudiants évitent de participer et de prendre des risques; par conséquent, les enseignants doivent faire participer et convaincre à participer les étudiants (Turanlı, 2009).

Si l'apprentissage des langues est vraiment l'acquisition de la compétence communicative ainsi que de la compétence linguistique, nous devons également examiner comment le bon apprenant de la langue définit l'opportunité comme une exposition à de nombreuses différentes situations sociales afin d'avoir une bonne idée des circonstances dans laquelle un code de langue doit être employé (Rubin, 1975). Le bon apprenant a un fort désir de communiquer ou d'apprendre d'une communication. Il est prêt à faire beaucoup de choses pour obtenir son message à travers. Il peut utiliser une périphrase, en disant "l'objet sur le dessus de votre tête "quand il ne sait pas le mot pour « chapeau ». Il peut paraphraser afin d'expliquer la signification différente d'une phrase. Cela dépend bien sûr de la connaissance lexicale et de l'aptitude communicative de l'apprenant. Donc, Il est indispensable d'abord d'apprendre à l'apprenant à développer ses compétences communicatives puis, de l'encourager et de l'orienter à les utiliser. Richards et Rodgers (2001:172) nous attirent l'attention aux principes qui reflètent une vue communicative de la langue et l'apprentissage des langues et qui peut être utilisé pour soutenir une grande variété de procédures en classe. Ces principes comprennent:

« - *Les apprenants apprennent une langue en l'utilisant pour communiquer.*

- *Une communication authentique et significative devrait être l'objectif des activités de la classe.*
- *La fluidité est une dimension importante de la communication.*
- *La communication implique l'intégration de différentes compétences linguistiques.*
- *L'apprentissage est un processus de construction créative et implique des essais et des erreurs ».*

De l'aspect sémiotique, la réticence se traduit dans les comportements qui rappellent cette indifférence de la part de l'étudiant, comme s'asseoir dans les derniers rangs en classe, ne pas participer activement aux cours, avoir une absence fréquente, s'occuper souvent de son portable dans les cours etc... De l'aspect pragmatique, l'étudiant finit par échouer son aventure d'apprentissage de langue s'il continue à effectuer ces comportements défavorables et qu'il ne renonce pas à les répéter.

Attitude 4. « Avoir une absence fréquente dans les cours »

Cette attitude, comme la précédente, est également un signe d'indifférence de la part de l'apprenant à l'apprentissage des langues étrangères soit de son choix conscient ou inconscient. Pour citer les résultats de l'enquête, la plupart des enseignants déclarent qu'ils observent très souvent cet acte d'étudiant dans les classes de langue où ils enseignent, même s'ils essaient de tout faire pour les empêcher et qu'il existe un danger de redoubler le module ou le cours en cas d'une discontinuité qui dépasse une certaine limite. Un étudiant qui ne suit pas régulièrement les cours ne peut jamais atteindre son but d'apprendre la langue cible si c'est vraiment son vrai objectif. Les étudiants effectuant ces types d'actes ne sont pas toujours au courant de mauvais résultats de leurs comportements. Les étudiants qui considèrent l'école comme une perte de temps n'hésitent pas à sécher bien plus souvent que les autres (Cristofoli, 2015). Ils ne veulent pas venir à l'école et suivre les cours mais ils veulent seulement profiter des opportunités d'être étudiant que l'université leur assure. De là, on peut dire que ces types d'étudiants manquent généralement de motivation et ils ne sont malheureusement pas très motivés pour l'apprentissage des langues étrangères. Ils ne croient pas à la nécessité de cette activité vitale dans les dernières années.

Donc, nous, les enseignants, nous devons les avertir de ces résultats et les convaincre qu'il est impossible d'apprendre une nouvelle langue sans avoir une permanence régulière dans les cours car les connaissances langagières s'accroissent

jour après jour, cours après cours dans la capacité mentale et intellectuelle de l'apprenant et celui-ci commence à les utiliser lorsqu'il atteint un certain point. Les comportements indésirables doivent être discutés avec les autres comportements d'étudiants sans isoler du milieu où ils sont commis. Quelles que soient les raisons, ces comportements peuvent inconsciemment apparaître face à une situation défavorable que l'étudiant rencontre. Pour cela, il faut bien examiner ou interroger les raisons de ce type de comportements (Turanlı, t.y.).

L'absentéisme des élèves est un phénomène complexe, difficile à définir et donc à mesurer. Il s'agit pourtant d'un enjeu important. Il est un symptôme lié non seulement aux conditions de scolarité, mais aussi à la situation socio-familiale et à certains facteurs personnels. Il peut être l'expression d'un malaise, voire d'un mal-être, chez l'élève concerné. Étroitement lié au climat scolaire, il en est un des indicateurs importants (Cristofoli, 2015). Le rapport 2003 de l'OCDE montre que l'absentéisme est l'obstacle le plus fréquent à l'apprentissage dans l'enseignement secondaire aussi dans la plupart des pays de l'OCDE d'après l'estimation des chefs d'établissement (48%). Le deuxième obstacle le plus fréquent, ce sont les élèves qui perturbent les cours (40%). Dans ce classement des facteurs qui troublent l'apprentissage, viennent ensuite les élèves qui sèchent les cours (30%). Vu de ce rapport frappant, l'absentéisme apparaît comme un grand défi à imaginer et à résoudre pour notre pays aussi.

D'après les résultats de notre enquête, la grande majorité des enseignants (77%) ont mentionné que les étudiants ont une absence fréquente tandis que la plupart de ces derniers (85%) ont dit qu'ils n'en font pas trop.

Pour l'aspect sémiotique, un étudiant étant souvent absent dans les cours, manquera sûrement les sujets abordés en classe et sera retardé dans son apprentissage ou y sera peut-être échoué, parce que l'assiduité est le facteur essentiel de la réussite scolaire. L'étudiant qui continue régulièrement les cours, bien qu'il échoue en quelques étapes, aura la chance de rétablir car il méritera la tolérance et le soutien de l'enseignant à cause de son assiduité et à la fin il rattrapera la réussite peut-être. Du point de vue pragmatique, l'absentéisme peut être le résultat de la réticence ou du faux choix de département de l'étudiant mais, dans ce cas, c'est l'enseignant qui doit motiver l'étudiant à continuer activement son apprentissage.

Attitude 5. « Réviser régulièrement les cours »

Cette attitude est favorable et préférable pour les enseignants et les autorités d'enseignement. Cette régularité apporte certainement la réussite aussi. Mais, selon les résultats obtenus, les enseignants ont affirmé que peu d'étudiants seulement préfèrent la révision. Bien qu'elle soit bonne pour leurs études, nous l'observons seulement chez le tiers des apprenants. Notre but doit être d'augmenter le nombre d'étudiants ayant cet effort régulier de réviser les cours et les examens pour obtenir de bons résultats dans l'activité d'enseignement. Pour assurer la continuité et la motivation des apprenants, il nous faut diversifier les cours en utilisant de méthodes ou approches diverses qui leur permettent plus d'activités ou plus de liberté de pratiques d'enseignement. Dans une étude sur les opinions des apprenants qui apprennent le français comme langue étrangère, le travail en groupe ou en paire est préférable plus que le travail individuel (Jelakovic, 2014:32).

Notamment dans les classes préparatoires, on a cours tous les jours de la semaine et les étudiants doivent suivre régulièrement les cours pour qu'ils ne manquent pas des sujets et qu'ils aient une connaissance complète de ce qu'ils étudient. Parce que le sujet qu'on aborde aujourd'hui vient s'ajouter aux sujets qu'on a déjà abordés les jours précédents. Les manuels qu'on utilise dans les cours sont organisés d'après une approche cumulative. Les connaissances et les sujets sont mis les uns sur les autres pour un enseignement bien organisé et bien établi.

Nous remarquons des observations et des opinions des enseignants que les étudiants ne sont malheureusement pas conscients de ce sujet vu qu'ils font plus d'absentéisme et qu'ils ne montrent pas un effort régulier et une motivation permanente et qu'ils n'ont pas de permanence dans les activités d'enseignement.

Selon les résultats de notre enquête, la plupart des enseignants, soit 77,1%, ont marqué que les étudiants ne révisent pas régulièrement les cours et les examens, seul 22,9% des enseignants ont dit que leurs étudiants révisent les cours et les examens. Par contre, 57,5% des étudiants ont dit qu'ils les révisent régulièrement tandis que 42,5% de ceux-ci ont accepté qu'ils ne les révisent pas régulièrement.

Si l'on évalue cette attitude de l'aspect sémiotique, un étudiant révisant régulièrement les cours et les examens est toujours distingué des autres étudiants dans les cours, car en les suivant régulièrement, on le voit participer activement aux cours et obtenir généralement de bonnes notes des examens. En revanche, s'il ne les révisé pas

régulièrement, on le voit dans sa réussite scolaire. La pragmatique nous informe de la réussite et de l'assiduité de cet étudiant et puis de sa bonne motivation et bien sûr de sa révision régulière des cours et des examens.

Attitude 6. « Posséder les manuels nécessaires pour les cours »

Cette attitude d'étudiant est un signe d'intérêt de la part des étudiants pour l'enseignement qu'ils courent. Les manuels sont essentiels pour suivre les cours et les sujets qu'on étudie. Si l'étudiant possède les manuels qu'on utilise au cours de l'enseignement on peut juger qu'il est un apprenant conscient et les enseignants sont contents d'avoir ce type d'apprenant pour réussir l'action d'enseignement et à la fin pour avoir de bons résultats à ce propos. Cette attitude, comme prendre régulièrement des notes, est l'une des conditions fondamentales en termes de l'assiduité des étudiants aux cours et contribue à la bonne compréhension des sujets qu'on aborde. Les étudiants indifférents ne possèdent pas généralement de manuels nécessaires pour les cours. Ils ne suivent et ni étudient régulièrement les cours. Concernant les résultats de notre questionnaire, les enseignants ont affirmé que la plupart des étudiants possédaient les manuels nécessaires pour les cours vu qu'ils sont obligatoires dans les classes préparatoires, pour les autres classes, ce taux diminue, mais une petite partie seulement possède généralement différentes sources supplémentaires.

Du point de vue sémiotique, si on voit un apprenant porter les livres et les cahiers nécessaires pour les cours, peut-être un dictionnaire en plus, on juge à la première vue qu'il est un bon apprenant concerné et conscient qui veut vraiment réussir l'enseignement qu'il prend; mais le cas contraire, on pense qu'il est indifférent à l'étude qu'il fait. Un étudiant ayant toujours ses manuels est d'ailleurs brillant et performant, qui participe activement aux cours et qui les suit régulièrement ce qui est l'une des conditions plus importantes de la réussite. De l'aspect pragmatique, aussi, on dit qu'il utilise les possibilités qu'il possède et qu'il s'efforce pour faire son mieux dans son activité d'apprentissage.

Attitude 7. « Rechercher des sources différentes pour les cours »

Rechercher des sources différentes pour les cours est favorable pour l'apprentissage des langues étrangères. Outre les manuels essentiels des cours, les

manuels supplémentaires sont aussi importants pour l'apprentissage, parce qu'on doit utiliser certainement les dictionnaires, les livres de grammaire ou des autres sources différentes pour consolider nos connaissances et pour soutenir les sujets déjà étudiés en classe. Il est aussi primordial d'utiliser différentes sources pour pouvoir apprendre un sujet sur ses différents aspects. Il est une évidence d'avoir d'autres sources pour consulter quand on a des difficultés de compréhension et cela montre l'intérêt de l'apprenant au sujet qu'il est en train d'étudier.

Les enseignants, voyant leurs étudiants posséder d'autres sources en dehors des manuels utilisés, considèrent qu'ils sont prêts à acquérir les savoirs essentiels de la langue cible. De nos jours, accéder aux sources n'est pas si difficile que l'était avant. Grâce à l'internet, les apprenants peuvent trouver plusieurs références différentes à propos du sujet qu'ils étudient. Mais il faut bien choisir celles pertinentes au sujet étudié parce que l'internet est plein des renseignements inutiles. À ce point, les enseignants ont beaucoup de responsabilités pour encourager et orienter les apprenants à rechercher différentes sources. D'abord, ils rechercheront et trouveront eux-mêmes des sources utiles et nécessaires pour les cours puis ils les conseilleront à leurs étudiants.

Pour cette attitude, les enseignants ont dit qu'une grande majorité d'étudiants soit 79,2%, ne recherchent pas de sources supplémentaires et se contentent des manuels des cours. Seule un petit groupe d'étudiants soit 20,8%, d'après les enseignants, recherchent ou demandent aux professeurs des sources différentes pour s'y référer lorsqu'ils en ont besoin. Par contre les 50% des étudiants ont dit qu'ils recherchent ou demandent aux professeurs des sources différentes et le reste 50% de ceux-ci ont dit qu'ils ne le font pas.

De l'aspect sémiotique, lorsqu'on voit un apprenant recherchant des sources supplémentaires en dehors des manuels du cours, on l'apprécie comme un étudiant brillant et motivé voulant réussir son apprentissage de langue et on le soutient et l'encourage dans son aventure. Pour l'aspect pragmatique, l'étudiant bien motivé utilise à son tour des sources différentes pour consolider ses connaissances anciennes en langue cible et pour en acquérir les nouvelles.

Attitude 8. « *Ne pas faire les devoirs* »

C'est une attitude qui indique l'indifférence de la part de l'étudiant qui peut causer une faillite définitive donc il faut bien examiner les raisons de cette indifférence

qui peuvent se présenter de façons très variables. De là, il nous devient nécessaire de bien connaître nos étudiants et de savoir pourquoi ils présentent des comportements défavorables pour leurs études. Il est à savoir que plusieurs apprenants souffrent de problèmes individuels qui peuvent influencer d'une manière défavorable leur éducation. L'enseignement ou l'apprentissage est non seulement l'action d'enseigner ou d'apprendre une matière mais aussi l'action d'apprendre comment lutter contre les difficultés même personnelles qu'on rencontre pendant le processus d'enseignement ou d'apprentissage. Il est à noter ici, les relations enseignant-apprenant au cours des activités didactiques qui contribuent énormément à l'enseignement ou à l'apprentissage (Genç, 2012:74).

Dans un milieu rassuré, ouvert et démocratique que l'enseignant crée, les apprenants entrent plus facilement en relations communicationnelles et didactiques avec l'enseignant ou leurs amis, et cela apporte la réussite dans le cours et finalement dans l'apprentissage des langues étrangères. Les réponses des enseignants sont en général défavorables pour cette attitude. Mais à l'école supérieure des langues étrangères, les enseignants ont répondu que les comportements des étudiants changent selon le niveau du module. Les étudiants des modules A2+, B1 et B2 font en général régulièrement les devoirs et les exercices tandis que ceux des modules A1 et A2 ne les font pas régulièrement. Les étudiants de ces modules peuvent avoir une inquiétude d'impuissance acquise et ils pensent qu'il est impossible de réussir même s'ils étudient tant. Dans les autres départements, les comportements changent d'après la réussite académique des étudiants en faveur des étudiants désireux, concernés et performants dans l'apprentissage des langues étrangères. Il faut noter que suivre les cours et faire les devoirs ou les exercices sont indispensables pour bien comprendre les sujets et consolider les connaissances déjà acquises. Les activités de reprise et de répétition sont primordiales dans l'apprentissage des langues étrangères mais très rarement effectuées par les apprenants.

De point de vue sémiotique, on pense pour un étudiant qui ne fait pas ses devoirs qu'il est indifférent et démotivé dans l'éducation qu'il est en train de prendre. Il n'est même pas inquiet de son échec scolaire ou du redoublement de classe ou de module. Ce manque de motivation et de volonté cause plusieurs problèmes tant dans la vie scolaire que même dans la vie personnelle. De l'aspect pragmatique, l'apprenant, ne faisant pas souvent ses devoirs accepte au début les mauvais résultats de son attitude, ne mérite pas les excuses quelques soient les raisons puisqu'il le répète tout le temps.

Attitude 9. « Chercher et trouver des sources supplémentaires pour les cours »

Cette attitude, comme l'attitude 7 "*rechercher des sources différentes pour les cours*", est une marque d'intérêt et de réussite pour l'étudiant. Car, près des manuels essentiels, les différentes sources supplémentaires viennent soutenir l'apprentissage et elles sont certainement très utiles pour la réussite et la bonne compréhension des cours. C'est pourquoi, cet acte doit être adopté et appliqué par tous les apprenants qu'ils puissent apprendre le sujet qu'ils étudient de tous ses aspects. Les enseignants doivent encourager et orienter les apprenants à rechercher et trouver ces types de sources pour diversifier l'enseignement ce qui est assez important pour la réussite.

Nous observons que cette attitude n'est pas très marquée par les enseignants. Cela montre que les étudiants ne recherchent ni trouvent de différentes sources supplémentaires et qu'ils possèdent seulement leurs manuels de cours. Un étudiant utilisant plusieurs sources dans le processus d'apprentissage est toujours désireux et actif dans les cours et se distingue facilement des autres étudiants. Face à un tel étudiant, l'enseignant doit apprécier et encourager ces efforts en le montrant comme exemple aux autres étudiants. Cela attirerait bien sûr l'attention des ceux-ci et peut les pousser aussi à être actifs et désireux comme lui. Il doit créer en classe un milieu naturel et vivant pour les activités langagières. Les étudiants venant dans la classe doivent s'y sentir à l'aise pour ne pas s'ennuyer dans les cours. Il doit y avoir une situation de communication naturelle dans laquelle les apprenants entrent sans hésiter, sans avoir peur (Genç, 2012:77).

Introduire des activités authentiques dans les cours de langues étrangères peut contribuer à différencier le fonctionnement des cours et augmenter le niveau de motivation des apprenants. La technologie peut offrir de nombreuses opportunités (mail, chat, forum, blogs, réseaux sociaux, etc.) qui aideront les apprenants à faire entrer le français dans leur quotidien. Dans son étude Rocher-Hahlin (2014:150), a observé que les élèves ont surtout accentué sur l'aspect motivant d'étudier avec de "vraies" activités authentiques qui leur donneraient de bons exemples du monde francophone. Pour les apprenants, il est important de créer le lien « maintenant » et pas seulement « après » (métier, voyage, études...). Pour certains, ce sera alors trop tard.

Par l'aspect sémiotique, voyant un étudiant cherchant et utilisant des sources différentes, nous l'apprécions à la première vue un étudiant brillant, et réussi et nous

avons la tendance de le soutenir et de l'encourager dans son attitude favorable même s'il n'en a pas besoin du fait qu'il a cette discipline d'étudier pour soi-même. De l'aspect pragmatique, les bons résultats de cette attitude peuvent être facilement remarqués chez l'étudiant qui l'effectue. Car on verra certainement qu'il suivra régulièrement les cours, y participera activement, réussira facilement les épreuves dans le processus d'enseignement.

Attitude 10. « Arriver en retard en classe »

D'après les résultats de notre étude, cette attitude d'étudiant est la plus fréquente et la plus réclamée par les enseignants. Presque tous les enseignants disent que leurs étudiants effectuent fréquemment cet acte qui nous démontre et prouve l'indifférence des apprenants. Ceux-ci ne suivent pas régulièrement les cours s'ils ne sont pas assez motivés pour l'apprentissage des langues étrangères. Si la fréquence des retards ne dépasse pas une ou deux fois par semaine, il n'est pas question d'un acte fréquent mais si cela se répète tous les jours, il devient une habitude et peut déranger les enseignants et les autres étudiants. L'étudiant qui est toujours en retard aux cours, aura certainement des manques de sujets et de connaissances qu'il ne pourra pas récupérer soi-même. Ces manques lui causeront bien sûr des retards dans son étude.

Comme déjà mentionné, l'apprentissage des langues étrangères est un processus cumulatif. Les nouvelles connaissances et les nouveaux sujets viennent s'ajouter sur les anciens. Les apprenants, étant toujours en retard aux cours, auront certainement ces manques qui leur empêcheront d'avoir un savoir complet de la langue qu'ils étudient. Ils ressentiront ces manques de connaissance lors de l'usage de la langue cible. Les opinions et les pensées qu'on aura sur un étudiant qui est tout le temps en retard aux cours, seront plutôt défavorables. Il est à noter que l'apprentissage des langues étrangères nécessite une continuité, une régularité afin de pouvoir acquérir pas à pas les connaissances nécessaires. Mais il faut aussi observer les raisons de ces comportements de retard chez les étudiants.

Surtout les enseignants doivent avoir une attitude douce envers ces étudiants pour les soutenir et les orienter à suivre régulièrement les cours. Les attitudes des enseignants peuvent exercer un effet positif sur leurs pratiques d'enseignement et aussi sur la formation d'un environnement de classe favorisant le dialogue et le bon apprentissage. Les attitudes des enseignants sont reconnues comme un déterminant

particulièrement crucial de la mise en œuvre de l'intégration scolaire et de sa réussite (Benoit, 2016:337). Il est à dire aussi que les conditions fondées dans la classe doivent être organisées de façon favorable à l'utilisation de la langue dans les situations réelles qui sont plus importantes que les heures de l'apprentissage. Pour diminuer le stress et développer les compétences linguistiques des apprenants, on doit créer une atmosphère rassurante, une classe de langue énergique où les apprenants pourront se sentir à l'aise. Cela permettra aux apprenants de mieux s'exprimer en langue cible (Genç, 2012:68).

Du point de vue sémiotique, être souvent en retard aux cours est le signe d'indifférence de la part de l'étudiant. Surtout pour les classes préparatoires où les sujets s'accumulent de cours en cours et de jour en jour, les retards sont généralement difficiles à compenser mais cela est valable aussi pour les autres niveaux d'enseignement. Pour l'aspect pragmatique, les retards cachent un danger de finir par un certain échec pour l'étudiant dans son aventure d'apprentissage de langue étrangère.

Attitude 11. « *Ne pas prendre régulièrement des notes* »

Ne pas prendre des notes n'est pas bon pour un bon apprentissage. Prendre régulièrement des notes, ce que nous avons déjà expliqué en analysant la deuxième attitude, est essentiel pour un bon apprentissage des langues étrangères. Elles constituent une bonne source pour s'adresser en cas de besoin. Si prendre des notes est un signe de motivation, le contraire est à son tour un indice de non-motivation: les enseignants doivent tant que possible transformer ceci en motivation. Certains étudiants ne possèdent pas généralement les matériels nécessaires pour le cours comme le manuel et le cahier. C'est pourquoi, ils ne peuvent pas bien suivre les cours ou ils essaient de le suivre du manuel de leurs amis et cela dérange aussi leurs amis, parce que, eux aussi, ils ne peuvent pas bien suivre à son tour, ne peuvent pas faire facilement les exercices du manuel. Concernant le cahier, au contraire du manuel, celui du camarade de classe ne peut pas être utilisé. En réalité, tous les étudiants en ont un mais il est généralement à la maison. On complète les notes à la maison, pas en classe, par des notes photographiées dans le jour par les portables mais on ne sait pas souvent si elles sont régulières. Nous rencontrons souvent de tels types d'étudiants dans les classes des langues étrangères, surtout dans les autres départements, qui veulent lors des périodes d'examens les notes des étudiants réguliers. Par contre, ces étudiants sont rares dans les classes

préparatoires. Car l'enseignement y est plus intense et plus ordonné que les autres départements et les étudiants doivent le suivre obligatoirement d'une façon régulière.

D'après les résultats de notre étude, les réponses des enseignants pour cette attitude ont changé d'après les niveaux des classes à l'école des langues étrangères. Dans les classes de répétition, on rencontre plus d'étudiants qui ne prennent pas de notes ni possèdent les matériels nécessaires pour les cours que dans les classes B1 ou B2. Ils vivent souvent des problèmes d'absentéisme qui est toujours à ses limites critiques pour redoubler le module.

Pour parler de l'aspect sémiotique de cette attitude, voyant un étudiant qui ne prend pas des notes en classe, nous le jugeons en première vue qu'il est insensible et indifférent et nous l'acceptons comme un étudiant médiocre. Prendre des notes dans les cours est l'une des attitudes favorables et précieuses dans l'enseignement des langues étrangères. Donc la tâche est à l'enseignant de convaincre ces types d'étudiants à prendre des notes et à suivre régulièrement les cours pour la réussite dans l'apprentissage des langues étrangères. Quant à la pragmatique, les étudiants de langue étrangère doivent être conscients des étapes d'apprentissage des langues étrangères et doivent savoir qu'il est essentiel de suivre régulièrement les cours et prendre des notes et posséder les manuels nécessaires pour un bon apprentissage. L'étudiant ne préférant pas accomplir ces comportements favorables risque de courir d'avance l'insuccès éventuel dans son apprentissage de langue étrangère.

Attitude 12. « S'asseoir aux premiers rangs dans la salle de classe pour une bonne compréhension »

C'est une attitude préférée par les étudiants motivés en général. Si un étudiant s'assied au premier rang dans la classe, il veut en général suivre bien les cours et écouter ou entendre bien l'enseignant. Il s'agit d'un choix conscient de la part d'étudiants qui, voulant participer activement au cours et le suivre attentivement, préfèrent être au premier rang dans la classe pour ne pas être influencé par les bruits et les obstacles qui empêchent la bonne communication et la bonne compréhension. Au contraire, si un étudiant préfère s'asseoir dans les derniers rangs, cet acte est un signe qu'il ne veut pas participer d'une façon active au cours et qu'il veut peut-être dormir ou bavarder avec ses amis. Cela dépend quand-même de la dimension de la classe. Les classes à l'école des langues étrangères sont favorables pour les cours des langues

étrangères et elles sont équipées des matériels nécessaires pour ces cours. Par contre, dans les autres départements, les classes sont trop grandes. Elles ne concernent pas seulement pour les cours des langues étrangères, mais aussi les cours magistraux qui comptent parfois quatre-vingt ou quatre-vingt-dix étudiants.

Les cours de langue comptent en général entre quarante ou cinquante étudiants dans les classes de l'enseignement secondaire ce qui est déjà trop nombreux pour un cours de langue. Le nombre d'étudiants est un facteur important dans une classe de langue: l'idéal est entre vingt ou vingt-cinq étudiants au maximum pour que l'enseignant puisse accéder à tous. Dans les cours des langues étrangères, une bonne communication entre l'enseignant et les étudiants est un besoin vital à quoi on ne peut plus renoncer. Donc les classes trop peuplées dans les cours des langues étrangères diminue le temps consacré à chaque étudiant (Turanlı, t.y.) et cela empêche un bon apprentissage de langue à quoi peuvent participer activement toutes les parties de l'action d'apprendre. Dans les activités d'enseignement, on parle souvent de la gestion de classe de l'enseignant qui influence directement la communication en classe. Elle peut à la fois contribuer à une communication bien réussie ou bien l'empêcher. Ce qui compte ici, c'est le talent de l'enseignant, en gérant la classe et la motivation et le désir des apprenants voulant réussir cette activité d'apprentissage. Rubin et Thompson accentuent sur le rôle de l'apprenant qui y est toujours le premier responsable de ses actes (Genç, 2012:49).

Pour parler des résultats de notre étude, les enseignants ont majoritairement soutenu que les étudiants préfèrent en général s'asseoir dans les derniers rangs. Nous, les enseignants, nous devons examiner et nous interroger sur les causes de cette attitude pour motiver ou encourager davantage nos étudiants. Mais il existe quand-même bien d'étudiants qui veulent s'asseoir au premier rang pour des raisons déjà citées ci-dessus.

Les attitudes favorables des étudiants comme celle-ci sont sémiotiquement remarquables et visibles avec ses bons résultats dans la conduite de ceux-ci. Donc elles sont toujours soutenues et encouragées par l'enseignant pour ses bienfaits et ses effets positifs dans la réussite de son cours. Par l'aspect pragmatique, voyant les résultats positifs de son comportement qui vise à mieux comprendre et apprendre les sujets abordés en classe, l'étudiant s'en jouira et cueillira les fruits de cette attitude favorable.

Attitude 13. « *Regarder dehors pendant les cours* »

Regarder dehors pendant les cours montre le manque de concentration de l'étudiant en classe des langues étrangères. Un étudiant qui n'est pas assez concentré dans la classe de langue, ne peut pas bien suivre le cours, s'occupe d'autres choses, parle avec son ami, regarde dehors, regarde les messages dans son portable, y joue des jeux vidéos. Tous ces actes empêchent le bon apprentissage et la communication entre apprenant et enseignant. Les causes de cet acte d'étudiant peuvent être très variées parmi lesquelles on peut citer l'indifférence de l'étudiant, le manque de motivation, les problèmes individuels et familiaux, le style de l'enseignement de l'enseignant, les manques des matériels du cours. Pour empêcher ces types d'attitudes, l'enseignant peut rendre tous les étudiants actifs en utilisant le travail en groupe ou en paire lors des cours.

L'enseignant doit planifier un cours communicatif et actif pour faire aimer la langue qu'il enseigne aux apprenants. Il est bien admis que les attitudes positives envers l'enseignant, qui est juste, objectif et communicatif dans son cours, stimulent chez les apprenants l'intérêt pour mieux apprendre le français (Jelaković, 2014:33). Il est indispensable de pouvoir rendre, à la fois amusant et passionnant le cours et heureux et désireux l'apprenant de l'activité qu'il est en train de faire. Les compétences pédagogiques et communicatives de l'enseignant y sont assez importantes pour réaliser cette tâche (Genç, 2012:54). Il est d'une grande importance de pouvoir attirer l'attention des apprenants sur le sujet étudié en classe. L'enseignant y imite l'acteur talentueux qui attire les regards des spectateurs sur la scène qu'il joue. L'atmosphère y est très importante. Il doit y être motivant pour les apprenants (Genç, 2012:73).

Selon les résultats de notre étude, les enseignants ont cité que la plupart des étudiants ne commettent pas cet acte. Nous observons davantage cette attitude à cause des classes très peuplées surtout dans les cours des langues étrangères dans les autres départements en dehors de l'école supérieure des langues étrangères.

La sémiologie nous aide à comprendre le sens des signes qu'on rencontre et qui se montrent au cours de l'enseignement en classe. Les attitudes d'étudiants, étant des signes qui montrent la position de l'apprenant envers la langue étrangère sont donc nos points de départ pour remédier la problématique de façon efficace. Regarder dehors pendant le cours est un problème de concentration qu'on doit résoudre le plutôt possible pour un bon enseignement car cela empêche de se motiver et de se donner aux activités

d'enseignement en classe. Il est vrai qu'on juge de première vue « indifférent et insensible » l'étudiant regardant dehors pendant le cours. Mais l'important est de pouvoir y attirer l'attention des apprenants avec des applications interactives à ce qu'on étudie en classe. La pragmatique est mettre en pratique les pensées qu'on a en tête. Regarder dehors pendant le cours veut donc dire de la part de l'étudiant que ce qu'on aborde en classe ne l'intéresse pas du tout et qu'il consent aux résultats éventuels qu'il court.

Attitude 14. « *Préférer s'asseoir dans les derniers rangs pour ne pas participer aux cours* »

C'est une attitude qui signifie l'indifférence ou la non-motivation de la part de l'étudiant. Celui-ci, s'asseyant en arrière dans la classe, veut dire inconsciemment qu'il n'est pas très volontaire ou désireux pour apprendre une langue étrangère, et qu'il est ici par l'orientation de sa famille, non pas par sa propre volonté. Mais, cela dépend quand-même, de l'étudiant qui prend cette éducation de langue. Pour dire généralement, tant que l'étudiant s'éloigne du tableau ou de l'enseignant, sa compréhension, sa motivation et son désir pour apprendre la langue étrangère diminuent.

Les observations des enseignants sur ce sujet nous affirment que plusieurs étudiants, préférant s'asseoir en arrière en classe, s'occupent d'autres choses que le sujet étudié en ce moment-là dans la classe, comme contrôler ou écrire des messages ou jouer aux jeux vidéo dans leurs portables, parler avec leurs amis juste à côté, faire les devoirs des autres cours etc. Mais pour ne pas redoubler la classe, le cours ou le module à cause de l'absentéisme, ces étudiants se trouvent physiquement dans la classe mais non pas mentalement et moralement. Ils sont ailleurs, dans un autre endroit que le cours. Il est à noter quand-même que l'étudiant peut préférer s'y asseoir par sa réticence, par sa timidité ou par son caractère réservé. Le travail y est à l'enseignant de l'encourager ou de l'attirer dans le cours. Il faut lui montrer, expliquer et prouver que la participation aux cours n'est pas une mauvaise chose mais au contraire, passionnante, excitante et aimable et que tout le monde va l'apprécier de cet acte favorable et utile pour son bien-être ou sa réussite.

Pour les résultats des observations des enseignants que nous avons interrogés pour déterminer les attitudes les plus fréquentes par les apprenants, cet acte est récurrent chez ceux-ci. Les enseignants ont déclaré que, seulement le tiers des apprenants préfèrent être aux premiers rangs, près du tableau ou de l'enseignant, le reste préfère

demeurer loin du contrôle et des yeux afin de pouvoir faire ce qu'ils veulent pendant le cours.

L'aspect sémiotique de cette attitude peut être expliqué par l'indifférence ou même par la timidité de nos étudiants dont les deux sont le choix conscient de ceux-ci. Donc, la tâche est à l'enseignant de d'incorporer ces types d'étudiants avec une approche interactive qui nécessite et préconise la participation active des apprenants. De l'aspect pragmatique, s'asseoir dans les derniers rangs en classe est la manque de motivation et d'enthousiasme de l'apprenant ne ressentant pas dans son quotidien ce besoin vital de connaître une langue étrangère, essentiel, pour sa personnalité à la fois intellectuelle et communicationnelle.

Attitude 15. « *Participer sans réviser les cours* »

Participer sans préparation aux cours, étant une marque d'indifférence, est malheureusement assez fréquent chez les apprenants. Participer aux cours est une bonne attitude pour les apprenants mais ce qui est plus important c'est faire une préparation avant les cours pour qu'on puisse comprendre ou mieux apprendre le sujet abordé. Ce manque d'intérêt de la part des étudiants est un problème de motivation souvent rencontré dans l'enseignement. Les étudiants motivés ne vivent pas ces problèmes. Ils sont performants et enthousiastes pour les résoudre. Les attitudes des étudiants nous montrent la volonté et le degré de motivation des ceux-ci vis-à-vis l'apprentissage des langues étrangères. Ces notions sont en relations très étroites. Il faut souligner que la motivation dépend de facteurs innombrables étroitement liés les uns aux autres et que celle-ci peut s'avérer en différentes formes dont il est important de déterminer la nature et le degré (Lang, 2010:79).

Pour citer les résultats du questionnaire, la plupart des enseignants ont marqué que les apprenants participent généralement sans préparation aux cours et n'étudient pas d'avance les sujets à aborder bien que accentué fréquemment par les professeurs. Il est à noter que les attitudes sont modifiables et peuvent être acquises car on sait qu'aucun apprenant n'est né avec des attitudes positives ou négatives envers une langue étrangère (Jelaković, 2014:16). Nous pouvons donc transformer cet acte au bon, en avertissant et en orientant les apprenants à faire plus d'efforts pour une préparation effective aux cours et que cela servira à leur bonne compréhension. Le milieu où se trouve l'apprenant vient s'avérer plus important. Les sous-entendus, les expériences déjà

vécues et les idées à propos de la langue cible, la famille, la classe, l'enseignant et les autres apprenants constituent le milieu social de l'apprenant et tous ces facteurs contribuent au bien-être de l'apprentissage des langues étrangères et influent le processus d'apprentissage de celui-ci (Jelaković, 2014:21). Donc sa participation active aux cours est l'expression de sa motivation et de sa volonté qui sont des notions largement influencées par le milieu social où l'apprenant se trouve.

Du point de vue sémiotique, participer sans préparation aux cours est l'expression de la posture de l'étudiant s'il n'a pas une raison personnelle ou physiologique contre l'activité éducative qu'on est en train de faire. Mais il est évident que la préparation ou la prévision est l'une des conditions primordiales de la réussite dans l'enseignement en général mais aussi dans l'enseignement des langues étrangères. L'important, c'est faire remarquer aux étudiants la nécessité de cette attitude vitale. Quant à la pragmatique, la préférence de l'étudiant à propos de son apprentissage des langues influence évidemment sa réussite et empêche à la fin le bon résultat.

Attitude 16. « Préparer le sujet qu'on va aborder »

Cette attitude est l'expression de la motivation et de la bonne volonté de l'apprenant pour l'apprentissage des langues étrangères. Un étudiant qui se prépare pour le sujet qu'on va aborder est déjà motivé, enthousiaste et prêt pour l'apprentissage des langues étrangères. Les enseignants apprécient généralement les étudiants qui viennent aux cours en se préparant: ceci explique la bonne volonté et le désir de l'apprenant pour l'apprentissage des langues étrangères (Özer, Korkmaz, 2016). Ces étudiants participent activement aux cours, répondent aux questions de l'enseignant et peuvent facilement faire les exercices sur le sujet qu'on étudie. Le cours des langues étrangères est bien réussi et réalisé avec ces types d'étudiants. La communication entre enseignant et apprenants y est toujours positive, rentable et propice à assurer les nécessités du cours et les besoins de l'enseignant et des apprenants.

Quant aux opinions des enseignants sur cette attitude, ils ont dénoté que la plupart des apprenants viennent aux cours sans faire une certaine préparation, une révision des sujets qu'on a déjà étudiés ou qu'on va aborder dans le présent cours et que, seule une petite partie de ceux-ci se préparent ou font une répétition des sujets déjà abordés. Cela empêche bien sûr la compréhension et le bon apprentissage et rend difficile les activités d'enseignement de l'enseignant et l'empêche d'effectuer sa

performance ou sa capacité d'enseigner en classe. Et à cause du manque de temps, on passe très vite les sujets en classe et on n'y en fait pas assez de répétition et de révision, et les apprenants, ne les faisant pas chez eux ou en dehors des cours ou de la classe, n'acquièrent pas les connaissances nécessaires pour s'exprimer en oral ou même en écrite dans la langue étrangère qu'ils apprennent.

Étant une attitude favorable, elle contribue grandement à la réussite des apprenants dans l'activité d'apprentissage. Elle contribue aussi à la bonne conduite des étudiants dans les cours. Donc, nous pouvons l'estimer sémiotiquement l'une des signes positifs qui reflètent la motivation et le désir de l'étudiant dans le processus d'apprentissage. De l'aspect pragmatique, cette attitude comme toutes les attitudes favorables contribue à sa capacité d'apprentissage. Ce qui est important ici, c'est de disposer des objectifs bien définis ou exprimés en savoir faire et de faire acquérir aux étudiants non seulement des compétences culturelles, mais aussi des compétences de communication qui leur permettront d'utiliser la langue cible dans les situations courantes de leur vie quotidienne ou professionnelle (Hay, 2005). La compréhension des objectifs à atteindre permet à l'étudiant d'évaluer bien son niveau en langue étrangère et ses efforts à fournir pour parvenir à ces objectifs visés. Les objectifs bien définis les rendent atteignables pour l'étudiant et l'aident à reprendre confiance en lui et en ses capacités d'apprentissage. Cette confiance en soi est la condition *sine qua non* de tout progrès personnel ou éducatif (Hay, 2005).

Attitude 17. « Faire les exercices des sujets déjà abordés »

C'est une attitude qui exprime, comme la précédente, la motivation et le désir d'apprendre de la part de l'étudiant. Cet acte est indispensable pour consolider les anciennes connaissances et pour assurer une bonne compréhension des sujets. Les exercices sont en général à propos du sujet qu'on étudie dans la classe et en les faisant, on répète le cours et le contenu du cours. Donc cela contribue beaucoup à la compréhension parce qu'en participant au cours en classe, on apprend les sujets mais ceux-ci ne sont pas encore nos vraies connaissances, lorsqu'on les répète avec les exercices, on les ajoute à nos vraies connaissances et on les possède définitivement. Toutes sortes d'exercices, écrits ou oraux sont indispensables vu que l'apprentissage des langues étrangères les concerne tous.

Le processus d'apprentissage des langues étrangères est cumulatif, les nouveaux sujets viennent s'ajouter aux anciens et constituent tous l'ensemble des connaissances de la langue étrangère étudiée. La solidité de cet ensemble dépend bien sûr des exercices et des activités sur les sujets étudiés. Avec cet ensemble solide et bien établi, on commence à s'exprimer en oral ou écrit ou à communiquer en langue étrangère qu'on étudie. Les apprenants doivent être informés et avertis d'abord des avantages de connaître une ou deux langues étrangères au moins, puis de s'exprimer en ces langues ou de les utiliser dans leur communication quotidienne. L'important est ici de faire croire les apprenants à ces avantages. Un apprenant étant au courant de ces avantages est toujours prêt à tout faire pour un bon apprentissage des langues étrangères. L'une des tâches plus importantes des enseignants est d'informer et de faire croire aux apprenants que chaque individu peut acquérir des qualités ou des talents d'apprendre la langue étrangère.

Comme nous avons déjà cité qu'aucun individu n'est né avec des attitudes positives ou négatives envers la langue étrangère. Donc les attitudes et les qualités sont enseignables, modifiables et influençables par celles d'autres individus, de leurs pairs, de leurs enseignants ou de leurs parents. En fait, il est indispensable d'organiser l'enseignement des langues étrangères, étant une activité sociale, en prenant en compte ces influences sociales, ou en baissant au minimum leurs effets pour permettre aux apprenants d'utiliser leurs propres qualités et aptitudes d'apprendre (Jelaković, 2014:16). Il est vrai que certains apprenants sont plus performants, plus motivés et plus talentueux que les autres dans l'apprentissage des langues étrangères et qu'il existe des langues difficiles à apprendre par rapport aux autres mais ce qui est plus important, c'est de vouloir et d'étudier et à la fin le succès viendra. Le succès est en grande partie le fruit du travail et de l'effort.

Les enseignants ont cité que la plupart des étudiants ne font pas les exercices des sujets déjà abordés et que quelques étudiants seulement les font, les autres les font si l'enseignant le demande en tant que devoir. Même dans ce cas, certains ne les font pas. Les enseignants expliquent que les étudiants faisant leurs devoirs sont par ailleurs ceux motivés et enthousiastes pour l'apprentissage des langues étrangères et ceux qui participent dans les cours et suivent régulièrement les cours.

Les étudiants motivés savent bien que cette attitude contribue beaucoup à leur pratique de langue et en première vue nous les jugeons brillants et désireux pour l'apprentissage des langues. Car du point de vue sémiotique, faire les exercices des

sujets déjà abordés est bien remarquable chez les apprenants et en plus elle est une répétition ou révision de ces sujets qui aide la bonne compréhension. L'enseignant a donc le devoir d'orienter ses étudiants à ces bonnes attitudes et de les faire croire qu'elles aident beaucoup la réussite en apprentissage des langues. De l'aspect pragmatique, utiliser couramment la langue cible en classe est un privilège parmi les étudiants. Les enseignants et les étudiants apprécient beaucoup ceux qui peuvent parler aisément en classe la langue qu'on apprend. C'est le point où l'on veut faire parvenir nos apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères. Donc, en tant qu'étudiants de langue étrangère, nous devons avoir cet objectif d'atteindre ce point final.

Attitude 18. « *Bavarder pendant les cours* »

C'est une attitude que nous ne voulons pas voir chez les apprenants. Mais malheureusement, nous la rencontrons beaucoup. Il peut y avoir plusieurs raisons de cette attitude parmi lesquelles on peut citer "difficulté du sujet qu'on aborde, mauvaise humeur ou manque de motivation et d'enthousiasme de l'apprenant, style d'enseignement du professeur, manque des manuels du cours". Les étudiants réagissent de différentes façons aux diverses situations. L'important est de faire croire l'étudiant au travail qu'il est en train d'effectuer. S'il y croit, il essaiera certainement de réussir et d'atteindre à son but de mieux apprendre la langue étrangère qu'il étudie. Les cours sont essentiels pour l'apprentissage. Mais l'organisation des cours est plus importante car ils ne sont pas assez effectifs si l'on ne peut pas les organiser de façon à ce que les apprenants en tireront plus de profits possibles. Il nous est indispensable de pouvoir les faire participer à cette activité d'apprentissage ou de les rendre plus actifs qu'ils le sont dans les cours. On peut empêcher ces actes d'indifférence en les persuadant à l'importance de l'assiduité et à la participation active aux cours.

Pour citer les opinions et les remarques des enseignants, ils ont signalé que la plupart des apprenants parlent et chuchotent sans demander la permission dans les cours et ne font pas attention à ce qu'explique l'enseignant en classe. Ces actes empêchent la sérénité de l'activité d'enseignement et d'apprentissage et donc enfin la réussite et le bon résultat de cette activité vitale pour les étudiants. Par contre, la grande majorité des étudiants qu'on a interrogés signalent qu'ils ne bavardent et ni ne chuchotent en classe. Ils disent qu'il peut y avoir quelques étudiants qui bavardent et font du bruit pendant les cours mais cela ne concerne pas l'ensemble de la classe.

De l'aspect sémiotique, cette attitude est un signe d'indifférence de la part de l'étudiant comme toutes les autres attitudes définies défavorables si celui-ci la répète tout le temps. S'il ne la répète pas souvent il ne doit pas être très difficile de l'éliminer grâce à de bons conseils doux et profitables de l'enseignant. Pour l'aspect pragmatique, il est évident qu'il est indispensable d'empêcher surtout ces types d'attitudes pour un bon enseignement / apprentissage en classe. Car la classe pourrait être la cause en même temps d'un certain échec ou de la réussite d'après les attitudes effectuées par les apprenants. L'important est ici de faire croire aux étudiants d'être actifs dans les cours en faisant attention de ne pas transformer cette activité à la méchanceté.

Attitude 19. « *Écouter silencieusement le cours* »

C'est une attitude que les enseignants préfèrent beaucoup mais le silence des étudiants ne doit pas les conduire à être passifs et inactifs dans les cours. Car il est toujours préférable que les apprenants participent activement aux cours des langues étrangères. Pour les autres cours aussi, la participation des apprenants est essentielle mais particulièrement pour les cours des langues étrangères, on veut bien que nos apprenants soient actifs, participants et exigeants toujours le plus dans les cours. L'approche utilisée par l'enseignant dans les cours y est bien sûr importante mais la partie prenante y est celle des apprenants qui sont au centre de l'enseignement et se doivent être actifs dans toutes les approches modernes. Mais, un étudiant qui n'écoute pas bien l'enseignant en classe pendant le cours, demande le sujet abordé à son ami qui, en voulant expliquer le sujet en question, manque à son tour, le reste du sujet et enfin, les deux amis finissent par manquer tous les deux l'ensemble du sujet abordé ce jour-là.

A la fin, l'étudiant n'écoutant pas l'enseignant, finit par empêcher son ami de suivre l'ensemble du cours. On rencontre malheureusement très fréquemment cette attitude dans les classes de langue ou les autres. Même si l'apprentissage des langues étrangères comprend toute la vie de l'apprenant, l'apprentissage en classe est important pour avoir une connaissance fondamentale de la langue cible et cela est aussi crucial pour pouvoir ajouter les nouvelles connaissances aux anciennes. Donc, l'apprentissage en classe doit être tellement solide qu'on puisse le progresser et qu'on puisse y ajouter de nouvelles dimensions avec des travaux supplémentaires et complémentaires en dehors de la classe.

Les résultats de notre enquête nous montrent les pourcentages suivants: 48% des enseignants ont déclaré que les étudiants écoutent en silence les cours tandis que 52% de ceux-ci ont exprimé qu'ils ne le font pas. Par contre, 72,5% des étudiants ont dit qu'ils écoutent en silence les cours alors que les 27,5% des étudiants ont répondu négativement à cette attitude. On constate une différence remarquable entre les réponses des enseignants et celles des étudiants. Il nous est utile d'étudier en détails les raisons de ces résultats intéressants.

Apprendre les sujets en classe, c'est d'abord le cas des étudiants intelligents qui ne ressentent pas le besoin d'étudier en dehors de la classe. Bien que l'intelligence y est assez importante, nous avons quand même besoin de suivre régulièrement les cours et d'y participer activement pour une compréhension complète. La sémiologie nous informe de la situation de l'étudiant s'il suit et écoute bien les cours ou non. Car les comportements positifs ou négatifs de celui-ci sont bien remarquables et visibles. La pragmatique est avant tout la pratique de ce qu'on enseigne ou apprend dans les milieux scolaires au cours de l'activité d'enseignement. Donc, l'apprenant doit d'abord prendre conscience de l'importance de cette assiduité, et ensuite de l'effectuer effectivement.

Attitude 20. « *S'occuper de son portable pendant les cours* »

Nous observons fréquemment cette attitude chez les apprenants. D'après l'enquête qu'on a réalisée, 83% des enseignants ont déclaré que les apprenants s'occupent de leurs portables alors que 70% des étudiants disent qu'ils ne le font pas. Mais c'est une réalité dont les enseignants et les professeurs se plaignent beaucoup. Pourtant, il est à dire que c'est une attitude dont les apprenants ne peuvent pas s'abstenir et qui occupe malheureusement un temps assez large dans leur quotidien et même dans les cours. Envoyer des messages, les contrôler ou jouer à des jeux vidéo dans son portable, il est possible de compter plusieurs comportements qui empêchent les apprenants de suivre attentivement les cours : L'enseignant peut attirer l'attention des étudiants jusqu'à un certain point et ne peut pas la faire continuer longtemps. L'utilisation du portable dans les cours trouble et rend difficile la concentration des apprenants dans les cours (Gümüş, Örgen, 2015).

Dans les dernières années, on discute de l'interdiction des téléphones portables dans les écoles et les collèges et ceci est déjà interdit d'utiliser en classe dans plusieurs pays, ou dans certaines régions de ces pays, comme la France, les Etats Unis,

l'Angleterre, l'Allemagne, la Belgique, l'Italie. Une enquête réalisée par deux économistes et publiée en 2015 par London School of Economics, a démontré qu'une interdiction stricte des téléphones portables a assuré une meilleure réussite dans les écoles appliquant cette règle (Le Monde, 2017). On ne dit pas qu'il faut appliquer une interdiction stricte au niveau universitaire, ce qui serait déraisonnable dans une telle ère de communication, mais il serait préférable d'assurer une utilisation contrôlée et plus utile et plus fonctionnelle pour un enseignement fructueux de langue comme il le serait dans tous les domaines.

Les téléphones portables peuvent assurer aussi des opportunités et des utilités (banque de connaissances ou dictionnaire pour trouver les mots inconnus, outil pour avoir accès à Internet afin de rechercher les sources nécessaires pour les cours etc.). Ainsi l'important est de pouvoir orienter les apprenants à utiliser ces outils de façon favorable pour leur apprentissage de langue.

Du point de vue sémiotique, voyant un étudiant s'occupant de son portable, l'enseignant pense d'abord qu'il est un étudiant indifférent qui manque d'intérêt et de motivation. S'il le fait assez fréquemment, il manque plusieurs sujets abordés en classe et risque d'échouer ses études de langue. L'enseignant se sent obligé d'avertir ces étudiants et interrompt obligatoirement la concentration de la classe entière. Pour la pragmatique, l'enseignant peut orienter les étudiants à utiliser leurs portables pour progresser les compétences communicatives ou comme des sources de connaissances où l'on peut archiver plusieurs matériaux utiles pour leur éducation. Car les portables sont des outils dont l'utilisation peut être à la fois favorable ou défavorable. L'important est de pouvoir les faire utiliser à nos étudiants ce favorablement.

Attitude 21. « Consulter l'enseignant lorsqu'on ne comprend pas le sujet »

C'est l'une des attitudes favorables des étudiants intéressés et désireux pour l'apprentissage des langues étrangères. Comme nous l'avons déjà cité, les connaissances de langue sont cumulatives, elles viennent s'accumuler sur l'une et l'autre dans le processus d'apprentissage. Donc, ces connaissances doivent être assez solides et suffisantes pour qu'on puisse y ajouter les nouvelles et qu'on puisse les utiliser aisément dans notre quotidien. Apprendre les sujets en classe, c'est la particularité des apprenants intelligents qui ne ressentent pas le besoin d'étudier à la maison. Ils auront quand même besoin de pratiquer et de faire des exercices en dehors de la classe. Certains apprenants

ont toujours besoin d'étudier chez eux même s'ils suivent régulièrement les cours en classe pour consolider leurs connaissances et leur pratique de langue. La consultation et la recherche sont l'expression de la volonté d'apprendre et de comprendre.

Donc, nous, étant les enseignants, nous devons supporter et encourager ces types d'attitudes chez les apprenants afin qu'ils puissent le faire aisément sans aucun doute ou hésitation. Ce qui compte pour nous, enseignants, c'est de créer une atmosphère favorable et démocratique en classe pendant les cours pour que nos apprenants soient à l'aise en classe et puissent s'y exprimer aisément, et qu'ils puissent poser sans avoir peur leurs questions à l'enseignant. Il est d'une grande importance qu'il nous faut incorporer nos apprenants en jeu, dans les activités d'enseignement ou d'apprentissage afin de rendre nos cours plus actifs et plus amusants pour ceux-ci. Il est aussi crucial d'assurer une atmosphère naturelle et des conditions bien préparées où nos apprenants se sentiraient plus courageux, plus compétents et plus enthousiastes pour l'apprentissage des langues étrangères. En outre, il nous est utile d'orienter les étudiants à utiliser des stratégies métacognitives pour réaliser les objectifs d'apprentissage (Genç, 2012:55).

D'après les résultats de notre enquête, 52% des enseignants ont déclaré que les étudiants consultent l'enseignant s'ils ne comprennent pas le sujet abordé tandis que presque 48% de ceux-ci disent le contraire. Par contre, 75% des étudiants disent solliciter leur enseignant lorsqu'ils ne comprennent pas le sujet étudié en classe alors que les 25% déclarent que non. On observe une grande différence entre les opinions favorables des enseignants et des étudiants qui peut résulter du point de vue des deux parties. Ces résultats ont quand même besoin d'être étudiés d'une façon détaillée avec tous ses aspects.

Du point de vue sémiotique, cette attitude montre la motivation et la volonté d'apprendre de l'étudiant. Car, ceux qui consultent l'enseignant pour un sujet, ont déjà étudié ou révisé ce sujet et ne l'ont pas bien compris et enfin ils le font pour bien le consolider et donc ils y arriveront certainement. Pour l'aspect pragmatique, nous avons le devoir de faire croire aux apprenants que consulter l'enseignant ou quelconque qui peut les aider est un acte qui contribue à la bonne compréhension du sujet en question. L'étudiant ayant cette confiance, effectuera sans hésiter cette attitude lorsqu'il en a besoin.

Attitude 22. « Répéter avec des amis les sujets qu'on n'a pas compris »

C'est une attitude favorable comme la précédente qu'on voudrait autant rencontrer chez les apprenants. Car la répétition et la révision du sujet avec quelqu'un qui l'a déjà compris, est un acte qu'on doit faire si l'on ne comprend pas bien le sujet. Donc, cela sert non seulement à bien construire notre savoir des langues étrangères, il contribue aussi à notre pratique de langue ou à saisir la réussite dans l'apprentissage de langue. C'est un acte qui peut se dérouler en classe ou en dehors de la classe mais qui compte beaucoup pour un bon apprentissage. Car la répétition ou la révision d'un sujet le rend plus facile à comprendre et plus compréhensible s'il y a quelques points obscurs ou ambigus pour l'apprenant. Les attitudes « *Faire les exercices des sujets déjà abordés* », « *Faire des études supplémentaires et poser des questions à l'enseignant pour consolider les sujets* » et « *Noter les mots qu'on a déjà appris dans les cours et faire des phrases avec ces mots* » sont aussi une sorte de répétition ou de révision des sujets abordés en classe et ce sont tous des attitudes favorables et désirables. Mais, bien que favorables et utiles, on ne voit malheureusement pas la plupart des apprenants pratiquer ces attitudes.

Pour mentionner les opinions et les remarques des enseignants, 66,7% des enseignants ont déclaré que leurs étudiants ne répètent pas les sujets qu'ils n'ont pas compris alors que 52,5% des étudiants ont noté qu'ils font des répétitions.

Pour l'aspect sémiotique, nous apprécions beaucoup les étudiants participant activement aux cours en les suivant régulièrement, répétant avec ses amis les sujets déjà abordés en classe mais qu'il n'a pas bien compris. Ceux-ci voient déjà les bons résultats de ces attitudes favorables qui contribuent largement à l'apprentissage des langues. De l'aspect pragmatique, on peut dire qu'ils sont toujours actifs dans les cours, ils possèdent en général les manuels nécessaires pour les cours, ils répondent aux questions de l'enseignant, ils essaient d'utiliser la langue cible en classe autant que possible, ils aident leurs amis en cas de besoin.

Attitude 23. « Consommer des vivres et des boissons dans les cours »

C'est une attitude qu'on rencontre souvent dans les cours et qui empêche les apprenants ou même l'enseignant de concentrer au sujet abordé en classe. Il est à dire que nos étudiants n'ont pas généralement une vie régulière. Ils ne prennent pas le matin

par exemple le petit déjeuner chez eux. Ils le font en général à l'école, à la cantine ou dans la classe. Cela est valable pour le déjeuner aussi pour quelques étudiants. Donc, étant un résultat naturel de cette attitude, on voit plusieurs étudiants consommer des vivres et des boissons dans les classes. Si l'heure du commencement du premier cours est trop tôt le matin à huit heures par exemple, le nombre d'étudiants effectuant cette attitude augmente mais si le cours commence vers dix ou onze heures, ce nombre diminue.

L'attitude et la réaction du maître y sont importantes bien sûr mais au niveau universitaire, il ne serait pas bon d'appliquer une interdiction stricte pour ce comportement. L'important est de faire remarquer à l'étudiant que cet acte pourrait l'empêcher de se concentrer au sujet étudié. D'après les résultats de notre enquête, la moitié des enseignants ont cité que les apprenants consomment des vivres et des boissons dans les cours et donc, l'autre moitié a répondu négativement à cette question. Par contre, 72,5% des étudiants ont déclaré qu'ils ne consomment pas des vivres et des boissons dans les cours tandis que 27,5% de ceux-ci ont répondu qu'ils en consomment.

Au sens sémiotique, cette attitude exprime l'indifférence éventuelle de la part de l'étudiant, mais il est à dire que le petit déjeuner est un besoin naturel et a un effet positif sur la réussite et la bonne compréhension de celui-ci. Et nous voyons surtout nos étudiants effectuer cette attitude pendant les heures du matin. Donc, surtout le matin, nous pouvons tolérer cette attitude pourvu que ce soit pendant la récréation. Au sens pragmatique, l'étudiant, effectuant souvent cette attitude pendant les cours, risque de vivre des problèmes de compréhension et de concentration et à la fin, il risque de courir un échec ou une interruption dans son activité d'apprentissage.

Attitude 24. « Lire des journaux et des revues pendant le cours »

C'est une attitude défavorable de la part des étudiants. Mais d'après les enseignants et les étudiants, on ne la rencontre pas beaucoup en classe. Presque 80% des enseignants et 97,5% des étudiants ont déclaré de ne pas pratiquer cette attitude en classe pendant les cours. Même si on ne lit pas des journaux ou des revues dans les cours, certains étudiants peuvent s'occuper d'autres choses que le sujet abordé en classe et ainsi ils n'écoutent pas l'enseignant et donc manquent le sujet. Si les apprenants faisaient cette activité en dehors de la classe en langue cible, cela serait une attitude désirable et utile pour leur apprentissage et soutiendrait leur pratique de langue. Car les

journaux et les revues sont des sources authentiques dans l'apprentissage des langues étrangères et on peut les utiliser en classe pour des exemples authentiques qui serviront beaucoup à leur pratique et à leur compréhension de la langue cible.

Pour parler des résultats de l'enquête, bien que la plupart des enseignants et des étudiants disent qu'on ne pratique pas cette attitude en classe, 20% des enseignants est quand même un taux élevé pour cet acte. Car les étudiants lisant des journaux ou des revues ou s'occupant d'autres choses que le sujet abordé en classe à ce moment-là, sont complètement loins du sujet, du cours, ou enfin de la classe. Donc, en commettant cet acte, ils acceptent au début d'échouer dans l'apprentissage de langue.

De l'aspect sémiotique, en voyant un étudiant lisant des journaux ou des revues ou s'occupant d'autres choses que le sujet abordé en classe, l'enseignant pense d'un coup qu'il est un étudiant indifférent et réticent et il montre une réaction rigide contre celui-ci et enfin il le condamne comme un étudiant impoli. Par son aspect pragmatique, cette attitude est l'expression de l'indifférence et de la réticence de l'apprenant contre ce qu'on est en train de faire en classe.

Attitude 25. « *Faire des études supplémentaires et poser des questions à l'enseignant pour consolider les sujets* »

Les apprenants pratiquant cette attitude sont en général ceux qui veulent progresser ou consolider leurs connaissances de langue. En faisant des études supplémentaires, ils vont répéter les sujets abordés en classe, ils vont mieux les apprendre et leurs connaissances de langue seront plus permanentes et plus fonctionnelles. Cette attitude peut se dérouler comme quelques attitudes surtout en dehors de la classe ou bien en classe. Mais, c'est un acte conscient de la part d'étudiants qui aura certainement des effets positifs pour la réussite. Ce qui est important ici, c'est d'avoir la volonté d'apprendre une deuxième langue étrangère. Cette volonté cache en même temps la motivation et la réussite. Les apprenants peuvent avoir deux types de motivation qui sont bons et utiles tous les deux pour eux. L'une est la motivation instrumentale qui apparaît lorsqu'un apprenant apprend une langue étrangère pour des raisons pratiques, comme pour avoir de meilleures chances d'emploi. L'autre est la motivation intégrative qui exprime la volonté d'apprendre une langue étrangère pour son développement personnel ou son patrimoine culturel (Lightbown et Spada, 2006). Un apprenant motivé et désireux peut trouver plusieurs moyens de multiplier ou de

progresser ses connaissances des langues étrangères. Mais un apprentissage plus systématique et méthodique et bien organisé dans un milieu scolaire serait mieux pour obtenir de bons résultats.

Concernant les résultats du questionnaire pour cette attitude, 77% des enseignants ont dit que les étudiants ne font pas d'études supplémentaires et qu'ils ne posent pas de questions à l'enseignant pour consolider les sujets abordés en classe. De même, 57,5% des étudiants ont mentionné qu'ils n'effectuent pas cet acte. 23% des enseignants et 42,5% des étudiants ont déclaré qu'ils font des études supplémentaires et qu'ils posent des questions s'il le faut pour consolider les sujets.

Pour l'aspect sémiotique, un étudiant faisant des études supplémentaires est bien remarquable dans les cours avec sa participation active et ses questions à propos du sujet abordé. Donc il est bien apprécié de sa bonne conduite par les enseignants. En tant qu'apprenant, comme cette attitude favorable, nous devons multiplier nos bonnes attitudes qui nous facilitent l'activité d'apprentissage dans le processus d'enseignement. Car, nous tirons directement parti de ce qu'on a déjà payé sur ce sujet.

Attitude 26. « *Ne pas faire d'absentéisme en dehors des cas d'obligation* »

L'absentéisme est une attitude défavorable qu'on ne veut pas rencontrer chez nos étudiants dans l'enseignement. L'assiduité et la présence sont des facteurs indispensables pour la réussite dans l'apprentissage, et surtout celui des langues étrangères. Car, il serait vraiment difficile d'apprendre soi-même une langue étrangère sauf une petite quantité talentueuse de nature. La motivation des étudiants est importante bien sûr dans les cas d'absentéisme mais il faut noter aussi la tenue de l'enseignant envers ses étudiants et son cours.

Beauregard (2009), dans son étude qui se focalise sur les raisons de l'absentéisme, a dit que les étudiants ont donné un rôle prépondérant au travail des enseignants alors que ces derniers insistaient d'abord sur la motivation personnelle de l'étudiant. Un étudiant suivant bien les cours est conscient de son choix, planifie son apprentissage et ses activités concernant son éducation. Donc il aura certainement de bons résultats de cette activité éducative. Il apprendra bien la langue cible et l'utilisera dans son quotidien et enfin sèmera les profits de son choix conscient dans sa propre vie. Il peut y avoir des situations indésirables où l'on ne peut pas aller à l'école et qu'on peut

avoir une absence obligatoire involontairement effectuée. Dans ce cas-là, il est essentiel de pouvoir récupérer cette période avec des différentes activités hors-classe.

Selon les données de l'enquête qu'on a réalisée, la plupart des enseignants (presque 71%), ont déclaré que les étudiants sont fréquemment absents dans les cours tandis que 60% des étudiants prétendent qu'ils ne font pas d'absentéisme. On voit une grande différence entre les réponses des enseignants et des étudiants. Il est donc nécessaire d'étudier en détails cette différence.

Pour l'aspect sémiotique, l'absentéisme est l'une des attitudes les plus fréquentées des étudiants indifférents car, ces types d'étudiants manquent de motivation et d'enthousiasme nécessaires pour une activité interactive qu'est apprendre une langue étrangère et qui nécessite une participation permanente et active de la part des apprenants. Dans l'apprentissage des langues étrangères, la réussite dépend non seulement d'un travail dur et bien organisé mais en même temps de la permanence dans ce processus cumulatif. De l'aspect pragmatique, un apprenant bien motivé doit certainement savoir l'importance de la permanence et de ne pas faire d'absentéisme afin d'avoir une connaissance complète et une maîtrise interactive de la langue cible. Sinon il risquera de ne pas pouvoir l'utiliser aisément et couramment dans sa vie au quotidien.

Attitude 27. « Jouer avec les clés ou avec de telles choses »

C'est une attitude répétée surtout par des étudiants indifférents et tièdes dans les cours. Les étudiants peuvent manifester leurs indifférences de telles sortes d'attitudes ou de différentes manières. Cette indifférence de la part des étudiants peut être le résultat du fait que ces derniers se gênent pendant le cours à cause du style d'enseignement de l'enseignant qui le fait seulement avec ceux qui sont désireux et enthousiastes pour la participation mais qui néglige ceux qui sont réticents et isolés peut-être de caractère. On définit un bon enseignant comme celui qui peut faire entrer en partie même les étudiants qui sont réticents et timides pour la participation. Il est d'une grande importance de faire son cours d'une manière concernant toutes les parties et tous les éléments de l'activité d'enseignement.

S'occuper d'autres choses que le sujet abordé en classe aura certainement des effets négatifs si l'étudiant ne récompense pas ces sujets manqués dans les cours à la maison. Car la langue étrangère est une matière qu'on ne peut pas apprendre facilement

tout seul sans l'aide d'un spécialiste en dehors d'une petite quantité d'étudiants qui ont déjà un arrière-plan brillant de leur éducation primaire ou secondaire.

D'après les données de notre enquête, la plupart des enseignants soit 69% ont cité que les étudiants ne jouent pas avec les clés ou de telles choses et aussi 87,5% de ces derniers ont déclaré à leur tour qu'ils ne pratiquent pas cet acte dans la classe. Malgré les réponses négatives des enseignants et des étudiants pour cette attitude, on rencontre souvent des étudiants qui s'occupent d'autres choses que le sujet abordé en classe comme s'occuper de son portable ou parler avec ses amis. Ces étudiants ne gâtent pas seulement leurs concentrations mais aussi celles de leurs amis et de l'enseignant.

De l'aspect sémiotique, lorsque l'enseignant voit un étudiant s'occupant d'autres choses que le sujet abordé en classe, il le condamne discrètement, dès sa première vue, à être un mauvais étudiant indifférent et réticent. Étant un résultat de son attitude indifférente, il ne s'intéresse pas aux problèmes d'apprentissage de celui-ci, ni à ses questions à propos du sujet abordé parce qu'il a déjà raté le sujet à cause de son acte personnel. La pragmatique nécessite l'avertissement de l'enseignant de ces types d'étudiants pour les faire renoncer de leurs actes empêchant le bon déroulement du cours en classe. Mais en cas de répétition, lui aussi, il les laisse tomber pour leurs actes défavorables qui le corrompent et nuisent à la concentration dans la classe.

Attitude 28. « Enregistrer dans le portable des programmes concernant les cours »

C'est un acte favorable rencontré plutôt chez les apprenants intéressés et enthousiastes. Il exprime le désir et la volonté d'apprendre de l'étudiant effectuant cet acte. De nos jours, la technologie est partout même dans notre vie privée. On peut avoir plusieurs acquisitions grâce à elle dans tous les domaines de notre vie dont l'apprentissage des langues étrangères est l'une des plus importantes. L'apprentissage d'une langue étrangère est une activité communicative qui nécessite non seulement un milieu favorable mais aussi un effort personnel de l'individu voulant réussir son acte éducatif. L'école et les cours sont des milieux organisés et planifiés qui peuvent rester insuffisants sans l'effort personnel de l'apprenant. Les programmes dans les milieux virtuels peuvent contribuer beaucoup à l'apprentissage des langues étrangères vu qu'il y existe ou qu'on y partage toutes sortes de sources nécessaires à l'enseignement.

De nos jours, les étudiants utilisent beaucoup les nouvelles technologies. Ils sont tous doués des capacités du monde virtuel (jeux vidéo, ordinateurs, portables, internet,

blogs personnels, média social, programmes etc.) Donc les ordinateurs et les portables sont leurs nouveaux jouets auxquels ils destinent la plupart de leur temps libre. Juste à ce point doivent intervenir l'aide et le support de l'enseignant pour orienter l'intérêt de ses étudiants aux activités soutenant leur éducation. Mais, l'enseignant doit aussi être doué à son tour des capacités technologiques ou savoir utiliser aisément et fonctionnellement les ordinateurs et les portables intelligents étant donné que ses étudiants le font déjà.

D'après les résultats de notre enquête, les enseignants et les étudiants ont des pourcentages proches les uns des autres ; 54,2% « oui » et 45,8% « non » pour les enseignants contre 62,5% « oui » et 37,5% « non » pour les étudiants à cette question. On observe quand même une petite différence en faveur des étudiants.

Du point de vue sémiotique, lorsqu'on rencontre un étudiant utilisant des programmes concernant l'enseignement des langues étrangères, on l'apprécie et on pense qu'il est un bon apprenant, qu'il recherche des sources différentes pour son éducation et finalement on croit qu'il réussira facilement son apprentissage de langue. Ce ne sont pas des pensées fausses. Parce qu'il y utilise la pragmatique qui nécessite la pratique des connaissances acquises pendant les cours. En utilisant de tels types de sources, il fait en même temps la répétition et la révision des sujets déjà abordés en classe, comportement qu'on ne rencontre pas beaucoup chez les étudiants mais qui est vital pour un bon apprentissage.

Attitude 29. « *Essayer d'utiliser la langue qu'on apprend dans le quotidien* »

C'est une attitude favorable comme la précédente pour l'apprentissage des langues étrangères. Les enseignants préfèrent souvent voir cet acte chez leurs étudiants. Même si l'on n'est pas dans un milieu naturel « natif » pour utiliser la langue cible, on peut trouver des occasions dans le milieu scolaire où l'on rencontre plusieurs étudiants étrangers qui parlent de différentes langues. L'important, c'est que l'étudiant est à la recherche des occasions de la pratique de la langue qu'il apprend. Auprès des milieux scolaires, on peut noter les milieux virtuels où l'on peut trouver plusieurs documents authentiques avec lesquels l'étudiant peut aussi pratiquer et réviser la langue étudiée. Il est donc nécessaire et important de faire croire les apprenants aux avantages de pratiquer la langue cible à toutes les occasions rencontrées dans le quotidien. Il est aussi indispensable de faire entendre aux étudiants parler la langue cible dans la classe pour

qu'ils gagnent une attitude pragmatique de la langue. L'enseignant doit utiliser autant que possible la langue cible pendant les cours. Il est bon d'exposer les apprenants à la langue cible le plus souvent possible. S'ils ont choisi consciemment d'apprendre une langue étrangère, ils seront contents d'entendre parler « natifs » de cette langue. Donc, le devoir est à l'enseignant de trouver et d'inviter en classe des étudiants qui parlent « natifs » la langue cible et d'organiser des activités qui les intéressent dans une atmosphère propice à la participation et à la réussite. Plus ils sont conscients de ce qu'ils font, plus ils font des progrès dans l'apprentissage de langue. Cette contribution représente une ressource pédagogique précieuse et favorise les aptitudes d'écoute des étudiants (Hardwick, 2015).

D'après les données de notre enquête, 66,7% des enseignants ont répondu que les étudiants n'essaient pas d'utiliser la langue qu'ils apprennent dans leur quotidien. 33,3% des ceux-ci ont seulement dit qu'ils essaient d'utiliser la langue cible dans le quotidien. En revanche, 72,5% des étudiants ont dit qu'ils essaient d'utiliser la langue cible dans leur quotidien. 27,5% des ceux-ci ont seulement répondu qu'ils n'essaient pas d'utiliser la langue cible dans leur vie quotidienne. On remarque qu'il existe une grande différence entre les réponses des enseignants et celles des étudiants dont il est indispensable d'analyser en détail les raisons. Il se peut dire que les deux groupes voient le problème de leurs côtés qui sont bien loin les uns des autres. Mais il est à dire que la réussite sur ce sujet vient dans la mesure où les deux cotés sont bien proches les uns des autres.

Pour l'aspect sémiotique de cette attitude, utiliser la langue cible réunit plusieurs compétences linguistiques, sociologiques et culturelles en même temps. Si un étudiant essaie de parler la langue cible, cela veut dire qu'il vise à atteindre tous ses objectifs dans l'apprentissage des langues étrangères. Il peut dès ce moment-là se progresser soi-même sur ce sujet parce qu'il possède cette volonté de réussir. Son entourage y compris ses amis, son enseignant et sa famille le soutiendront pour sa motivation performante. Lorsque la langue cible est utilisée dans des situations pratiques par l'apprenant, ce qui concerne la pragmatique de la langue, le rôle du langage gagne du terrain dans sa communication quotidienne (Hardwick, 2015) et donc il en éprouve le bonheur et la confiance en soi pour sa réussite.

Attitude 30. « Déranger ses amis pendant les cours »

C'est une attitude qu'on ne rencontre pas beaucoup chez les étudiants. On peut le voir des résultats de notre étude. Bien qu'elle soit peu, cette attitude d'étudiants peut influencer non seulement un petit groupe mais aussi toute la classe en général. Parce qu'un étudiant dérangeant son ami, trouble d'abord l'attention de son ami, puis celle de ceux qui sont près d'eux, ensuite la concentration de l'enseignant essayant d'expliquer son cours, et qui sera obligé de l'avertir de son mauvais acte et enfin celle de toute la classe sera troublée à la fin. Donc un certain moment du cours, cinq ou dix minutes peut-être, sera volé à cause d'un acte commis inconsciemment. La tâche est encore à l'enseignant d'empêcher ces types de comportements des étudiants en les entraînant dans l'atmosphère du cours qui devrait être à la fois soulageant et attirante pour les étudiants qui pourraient facilement s'en ennuyer. Il est d'une grande importance de pouvoir attirer l'attention des apprenants sur le sujet étudié en classe. L'enseignant doit y jouer l'acteur talentueux qui veut attirer les regards des spectateurs sur la scène qu'il joue. L'atmosphère y est très importante. Elle doit y être motivante et attirante pour les apprenants (Genç, 2012:73).

D'après les résultats de notre enquête, 72,9% des enseignants ont dit que les étudiants ne dérangent pas leurs amis, seulement 27,1% de ceux-ci ont dit que les étudiants dérangent leurs amis. Par contre la grande majorité des étudiants soit 95% de ceux-ci ont dit qu'ils ne les dérangent pas, seul 5% des étudiants ont répondu « oui » à cette question.

Du point de vue sémiotique, lorsqu'on voit un étudiant dérangeant son ami ou bavardant avec son ami, on le condamne à la première vue d'être indifférent et insensible pour le cours. D'abord on l'avertit que son acte n'est pas bon et qu'il empêche la concentration en classe et qu'il ne pourra pas comprendre le sujet abordé. S'il continue à le faire, on ne s'intéresse pas à lui et à son acte, on le laisse tomber, on continue à aborder le sujet donc il en finira par un cours raté tout en étant physiquement en classe. De l'aspect pragmatique, un milieu interactif attirant au sujet qu'on aborde tous les apprenants pendant le processus d'apprentissage, même les indifférents peut être la solution de ces types d'attitudes. Cela sert d'abord à empêcher ces attitudes et puis à utiliser ce qu'on apprend dans les cours.

Attitude 31. « *Faire des efforts pour enrichir son vocabulaire* »

C'est une attitude favorable qu'on voudrait rencontrer chez tous nos apprenants et qui leur servira tout le temps pendant le processus d'apprentissage. Car avoir un certain vocabulaire de la langue qu'on apprend, c'est avoir la capacité d'utiliser cette langue au moins à un niveau fondamental. Aujourd'hui, il est devenu plus facile d'atteindre aux sources de plusieurs sortes qui sont partout en milieux virtuels. Donc il est d'une grande évidence d'apprendre aux apprenants où rechercher ou trouver les sources nécessaires et utiles pour leur apprentissage. Le but de l'enseignant doit être de simplifier et concentrer l'apprentissage sur un axe central. Il est important que l'apprenant puisse se concentrer sur son apprentissage et trouver des liens entre la langue cible et ses anciennes connaissances ce qui nous rappelle une stratégie métacognitive (Ingebretsen, 2009:53). L'important est qu'on doit faire remarquer à l'apprenant que chaque mot qu'il apprend de la langue cible lui sert à communiquer dans cette langue et plus il apprend des mots plus il arrive à communiquer et enfin plus il se sent à l'aise pour communiquer dans cette langue. Les stratégies métacognitives jouent un rôle important pour la sensibilisation de l'apprenant, mais ce sont surtout les stratégies cognitives et des stratégies de mémorisation, c'est-à-dire les stratégies qui concernent la relation entre la langue et l'apprenant, qui sont importantes et centrales dans l'apprentissage du vocabulaire. Parfois entrent en jeu les stratégies de compensatoire lorsque nous comprenons le sens des mots grâce à nos connaissances des autres langues étrangères et des mots communs dans plusieurs langues (Ingebretsen, 2009:53-54). Un vocabulaire actif de la langue cible est donc une nécessité vitale pour l'apprenant pour réussir son apprentissage de langue étrangère.

Un individu possède en même temps deux vocabulaires, un vocabulaire actif et un vocabulaire passif. Lorsque nous parlons notre langue maternelle, nous comprenons des milliers de mots mais nous en utilisons une petite partie restreinte en communiquant avec notre entourage. Donc les mots qu'on utilise effectivement forment notre vocabulaire actif tandis que les autres mots font partie du vocabulaire passif. Cela est aussi valable pour l'apprentissage des langues étrangères. Les mots peuvent avoir plusieurs significations, l'apprenant peut connaître seulement une seule signification d'un mot et ce mot, à ce sens, fait partie de son vocabulaire actif et les autres significations font partie de son vocabulaire passif. Il est essentiel d'orienter l'apprenant

à enrichir son vocabulaire passif en apprenant de nouveaux mots pour qu'ils puissent rentrer dans le vocabulaire actif lorsqu'ils trouvent leur contexte (Ingebretsen, 2009:16).

D'après les résultats de notre enquête, 68,8% des enseignants ont dit que les apprenants ne font pas des efforts pour enrichir leurs vocabulaires ; 31,2% de ceux-ci ont dit que les apprenants en font. Par contre, 57,5% des apprenants ont dit qu'ils font des efforts pour progresser leurs vocabulaires tandis que 42,5% de ceux-ci acceptent qu'ils ne font pas des efforts pour enrichir leur vocabulaire.

De l'aspect sémiotique, un apprenant s'efforçant à enrichir son vocabulaire de la langue cible est toujours actif, passionnant et remarquable dans la classe de langue vu qu'il participe activement aux activités d'enseignement et qu'il en veut toujours plus dans son apprentissage. Donc ces types d'apprenants sont appréciés et soutenus par les enseignants et atteignent facilement à leurs objectifs d'apprentissage. Quant à la pragmatique, ils essaient tout le temps à utiliser et pratiquer la langue cible autant que possible même s'ils n'en possèdent pas assez de vocabulaire.

Attitude 32. « Noter les mots qu'on a appris dans les cours et faire des phrases avec ces mots »

Cette attitude est une méthode de progresser le vocabulaire. Elle indique la volonté et l'enthousiasme d'apprendre de l'apprenant. C'est un effort précieux pour enrichir son vocabulaire de la part de l'apprenant. La guidance de l'enseignant y est important bien sûr pour encourager et orienter les apprenants à multiplier ces types d'attitudes. Pour certains, prendre des notes est une bonne méthode pour apprendre de nouveaux mots. Utiliser ces mots dans ses propres phrases est trop propice pour pouvoir s'approprier ces mots dans son vocabulaire actif et pour qu'il puisse les utiliser effectivement dans sa communication quotidienne. C'est aussi une attitude qui prouve la participation active et la motivation de l'apprenant qui sont essentielles pour un bon apprentissage. Car la participation et la motivation contribuent beaucoup à la réussite dans l'enseignement des langues étrangères comme dans tous les domaines. Lorsqu'un apprenant est confronté à un nouveau mot, la question qu'il se pose est de savoir de quelle manière efficace et concrète qu'il peut utiliser pour mémoriser ces nouveaux mots (Ingebretsen, 2009:53). Peut-être, noter ces mots dans un cahier et faire des phrases avec ceux-ci l'aidera à mémoriser ces mots et à les utiliser après.

D'après les résultats de notre enquête, les pourcentages des enseignants et des étudiants sont proches les uns des autres. Pour les enseignants « oui : 31,2%, non :

68,8% » ; pour les étudiants « oui : 40%, non : 60%. Donc, selon ces résultats la plupart des apprenants ne préfèrent pas faire cette attitude bien que bonne.

Du point de vue sémiotique, lorsque nous voyons un apprenant prendre régulièrement des notes, noter les mots qu'il apprend récemment, faire des activités pour mémoriser ces mots, nous le jugeons d'une première vue « un bon apprenant intéressé et brillant ». Il est d'ailleurs un apprenant qui participe activement aux cours et qui les fréquente régulièrement. Quant à la pragmatique, il fait sans difficultés la pratique de la langue cible lorsqu'il atteint un certain niveau de vocabulaire grâce à ces types d'activités qui contribuent beaucoup à sa connaissance de langue étrangère.

Attitude 33. « *Ne pas se préparer aux examens et tricher* »

C'est une attitude défavorable de la part de l'apprenant qui est inconscient à propos de l'éducation qu'il est en train de prendre ou qui est plutôt indifférent à ce qu'on fait en classe. Il s'agit aussi d'un manque de motivation pour l'apprentissage des langues étrangères. En fait, les examens sont des facteurs qui nous aident à contrôler les connaissances de langue étrangère et les résultats de l'apprentissage de nos apprenants. Ils sont en même temps un moyen effectif d'apprentissage. Car les apprenants intéressés révisent les réponses des questions posées dans les examens et voyant leurs fautes dans les examens, ils apprennent les réponses correctes d'une manière définitive. Il se peut bien sûr y avoir quelques étudiants qui ne se préparent pas aux examens et qui essaient de tricher à cause de cela. Mais ils doivent accepter et supporter les mauvais résultats de leurs attitudes. Car il existe des punitions strictes pour les actions de tricher comme par exemple allonger la durée de l'éducation un an ou six mois ce qui fait peur les étudiants de commettre ces actes.

D'après les résultats de notre enquête, 41,7% des enseignants ont déclaré que les étudiants ne se préparent pas aux examens et essaient d'y tricher. 58,3% des enseignants ont dit que leurs étudiants se préparent aux examens et n'y trichent pas. Par contre, la grande majorité des étudiants, soit 95%, ont dit « non » pour cette attitude, c'est-à-dire qu'ils se préparent aux examens et n'y trichent pas. Seul 5% des étudiants ont accepté qu'ils ne se préparent pas aux examens et essaient d'y tricher.

De l'aspect sémiotique, cette attitude se déroule devant les yeux des autres et elle est toujours remarquable. Quand nous voyons un étudiant qui n'a pas révisé un examen, il y est tout de suite remarqué par l'enseignant, car il ne s'y occupe pas de sa propre

copie, il s'occupe de son entourage et tente d'y tricher. Et probablement, il finit par prendre une mauvaise note ou par être puni de son mauvais acte. L'aspect pragmatique nous informe que cette attitude est le résultat de l'indifférence et de la réticence de l'étudiant envers l'apprentissage des langues étrangères. Donc, il ne fait pas des efforts pour le réussir.

Attitude 34. « Oublier les dates des examens »

C'est une attitude défavorable comme la précédente mais pas trop fréquente. Nous rencontrons ces types d'attitudes chez les étudiants indifférents et réticents. Mais les résultats de notre enquête ont montré que la plupart des enseignants soit 81,2% et des étudiants soit 92,5% ont répondu « non » à cette attitude, c'est-à-dire, la majorité des étudiants n'oublie pas les dates des examens. Seulement quelques étudiants peuvent les oublier de leurs fautes personnelles. Les pourcentages des enseignants 18,8% et des étudiants 7,5% qui disent « oui » pour cette attitude sont quand-même élevés pour un tel acte qui n'est pas très fréquent chez les étudiants. Il peut y avoir plusieurs causes de cette attitude dont la plus fréquente est l'anxiété ou le stress d'examen. Les enseignants doivent chercher ou utiliser des différentes méthodes d'évaluation auprès des examens pour éviter cette anxiété des étudiants comme par exemple l'évaluation dans le processus d'apprentissage ou l'évaluation de portfolios avec lesquelles il est possible de donner aux apprenants l'occasion de s'impliquer et participer davantage à leur formation en leur assurant une certaine autonomie dans le processus d'évaluation. Cette participation porte sur le produit mais aussi sur les critères d'évaluation (Daele, 2010).

Du point de vue sémiotique, oublier les dates des examens n'est pas très apprécié et approuvé par les enseignants. Un étudiant qui oublie une date d'examen ne suit même pas régulièrement les cours ou bien ne se soucie pas de redoubler le cours, ou encore ne pense non plus à accomplir ses responsabilités d'étudiants. Et donc, de l'aspect pragmatique, il éprouve tout le temps la difficulté de réussir dans son apprentissage et l'échec scolaire est le résultat dramatique de cette chaîne de mauvais comportements.

Attitude 35. « Communiquer en langue étrangère qu'on apprend avec les enseignants et leur poser des questions »

Communiquer en langue étrangère est l'expression de la bonne volonté de la part de l'apprenant et exprime aussi le désir de réussite dans son apprentissage à tout prix malgré les difficultés rencontrées pendant le processus. La pratique de la langue étrangère est une compétence cumulative et comprend plusieurs compétences et qualifications qui doivent se réunir en même temps chez l'apprenant. Il doit avoir avant tout le courage d'utiliser la langue étrangère malgré ses manques et ses fautes. Il doit savoir qu'en faisant des fautes, il apprendra à corriger des fautes et à compléter ses manques.

L'enseignant a le devoir d'orienter et d'encourager ses étudiants à communiquer et de soutenir ces types d'attitudes en assurant en classe un milieu convenable pour une communication plus active et plus démocratique. Ce qui compte ici, c'est le désir, la volonté et l'effort de l'apprenant pour participer à la partie. Mais le problème est que la plupart des étudiants ne communiquent pas en langue étrangère qu'ils apprennent, soit par réticence, soit par manque de savoir. Les résultats de notre enquête prouvent cette réalité de réticence des étudiants envers cette attitude. 64,6% des enseignants et 60% des étudiants ont répondu « non » à cette attitude, c'est-à-dire, les étudiants ne communiquent pas assez en langue étrangère qu'ils étudient avec les enseignants et qu'ils ne leur posent pas des questions en langue étrangère. Mais 40% des étudiants, choisissant « oui » à cette attitude, et étant un taux important et impossible à sous-estimer, déclarent qu'ils communiquent en langue étrangère qu'ils apprennent avec leurs enseignants et qu'ils essaient de leur poser des questions en langue étrangère.

Un tutoriel juste sur ce sujet, daté 16.10.2017, a clairement expliqué l'importance de communiquer en langues étrangères sur le plan général : « *La communication en langue étrangère est l'une des huit compétences clés définies par le cadre de référence européen. Il s'agit de la faculté de comprendre des messages oraux, d'amorcer, de poursuivre et de terminer des conversations et de lire et comprendre des textes répondant aux besoins de l'individu. Une attitude positive implique une sensibilité à la diversité culturelle, et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle.* » Il s'agit des acquisitions sur le plan individuel aussi pour l'apprenant, comme la confiance en soi, le sentiment de réussite, et une communication plus effective et plus fructueuse avec son entourage dans sa vie

personnelle. En tout cas, les opportunités d'une connaissance des langues sont nombreuses : auprès des avantages sur le plan éducatif, les langues sont les moyens des échanges culturels et de la compréhension mutuelle, sans oublier de citer les possibilités élargies, tant pour la vie personnelle que professionnelle.

<https://www.schooleducationgateway.eu/fr/pub/resources/tutorials/the-importance-of-communicatin.htm>

Du point de vue sémiotique, cette attitude nous montre le désir, la réussite et la compétence de l'apprenant dans l'apprentissage de langue. En voyant celui-ci essayer de communiquer en langue étrangère, nous comprenons qu'il veut réussir son enseignement. En pratiquant la langue qu'il apprend en classe ou en dehors de la classe, il réalise l'aspect pragmatique de son apprentissage et il montre sa performance et sa compétence dans l'enseignement de langue.

Attitude 36. « *S'endormir pendant les cours* »

S'endormir pendant les cours est une attitude que nous ne voulons pas rencontrer en classe chez nos apprenants. C'est une attitude qu'on rencontre plutôt chez les étudiants indifférents et réticents. Mais d'après les résultats de notre enquête, malgré les différences des réponses des enseignants et des étudiants, il s'agit d'un certain nombre d'étudiants qui effectuent cette attitude défavorable et indésirable parmi les apprenants. 54,2% des enseignants ont dit que leurs étudiants s'endorment pendant les cours tandis que 75% des étudiants ont dit qu'ils ne l'effectuent pas. 45,8% des enseignants ont déclaré que leurs étudiants ne font pas cette attitude alors que 25% des étudiants acceptent qu'ils effectuent cet acte défavorable. Il peut y avoir plusieurs raisons de cette attitude indésirable dont l'une est l'approche qu'on utilise en classe ou le style d'exploiter le cours de l'enseignant qui, étant trop classiques ou n'étant pas assez modernes, ne prennent pas en compte l'étudiant qui est le facteur essentiel de l'enseignement ou qui n'arrivent pas à attirer l'attention de celui-ci. De là, la tâche est à l'enseignant d'incorporer l'étudiant à la partie, aux activités d'enseignement qui, sans celui-ci, n'ont aucune valeur éducationnelle et intellectuelle. Donc il est important d'assurer un milieu favorable pour une communication plus active et plus ouverte pouvant incorporer aux activités d'enseignement toutes les parties en classe.

Un étudiant s'endormant pendant les cours n'est pas seul à être influencé par cet acte, mais aussi, son entourage ou même l'enseignant peuvent en être influencés. Car les

étudiants qui le voient éprouvent de la difficulté de suivre attentivement les cours. L'enseignant perd aussi sa concentration et sa motivation en voyant s'endormir quelques étudiants et cela lui fait penser qu'il reste insuffisant pour la gestion de ce cours et pour motiver et orienter les étudiants à s'efforcer plus dans cette activité de formation. Il existe bien sûr des étudiants motivés, étant les moteurs de l'enseignement en classe, participant activement aux cours, voulant mieux réussir leur apprentissage en suivant des différentes opportunités comme partir au pays où l'on parle la langue cible ou prendre des cours supplémentaires en dehors de l'école et grâce auxquels l'enseignant se sent mieux et goûte la satisfaction d'enseigner en classe.

Du point de vue sémiotique, s'endormir pendant les cours est l'expression du fait que, hors des cas de maladie, l'étudiant ne veut pas prendre et suivre ce cours, il se trouve par hasard dans ce département ou dans cette classe et il n'est plus heureux de son choix et cette réticence de la part d'étudiant cause sa faillite et son échec dans son apprentissage. Par l'aspect pragmatique, celui-ci montre sa réticence en dormant et en ne participant pas activement aux cours.

Attitude 37. « Parler en langue étrangère qu'on apprend avec des amis »

Cette attitude est la pratique de la langue cible de l'apprenant avec cette fois-ci ses amis qui prennent la même éducation. Donc elle nécessite des apprenants plus ou moins bons en maîtrise de la langue cible. Si un apprenant a la capacité de maîtriser la langue cible il n'a jamais peur d'entrer en contact avec les autres personnes avec qui que ce soit, ses amis, ses enseignants ou autres. Au contraire, il cherche tout le temps l'occasion de pratiquer cette langue cible. Et il sait qu'il pourra progresser sa pratique et ses compétences linguistiques grâce à cette particularité communicative et courageuse qu'il possède. Pour oser à une telle pratique, il est indispensable d'avoir une certaine motivation qui doit être couronnée par une réussite et un rendement scolaires dans l'apprentissage de la langue étrangère pour qu'elle soit permanente (Axell, 2007:5).

D'après les résultats de notre enquête, la plupart des enseignants soit 83,3% ont répondu que leurs étudiants ne parlent pas en langue étrangère qu'ils apprennent avec leurs amis tandis que 57,5% des étudiants ont dit qu'ils ne le font pas. Seul 16,7% des enseignants ont dit que les étudiants parlent en langue étrangère avec leurs amis. Par contre, 42,5 % des étudiants ont déclaré qu'ils parlent en langue étrangère avec leurs amis.

Par l'aspect sémiotique, lorsque nous rencontrons des étudiants parlant ou essayant de parler en langue étrangère nous les apprécions et soutenons de leur bonne attitude. Car il est bon d'encourager ces types d'attitudes pour les accroître et les voir chez les autres étudiants aussi. Ce qui est important c'est de pouvoir créer un milieu favorable pour l'utilisation de la langue cible. Pour l'aspect pragmatique de l'attitude, nos étudiants essayeront à leur tour de l'utiliser et s'ils le réussissent, ils goûteront le sentiment de réussite et de satisfaction d'avoir réussi dans l'apprentissage de langue étrangère.

Attitude 38. « Être volontaire pour répondre aux questions des enseignants »

C'est surtout l'attitude des étudiants qui, tout en les suivant régulièrement, participent activement aux cours. Ceux-ci se sentent souvent à l'aise pour se débrouiller facilement en langue étrangère car ils possèdent la capacité et la compétence de pratiquer grâce à leur motivation à la fois intégrative (Gardner, n.d.) et instrumentale et à leurs connaissances déjà acquises pendant le processus d'apprentissage. La volonté et le désir sont des sentiments moteurs qui motivent les apprenants dans l'apprentissage pour tous les domaines. Ils sont très importants dans le domaine de l'apprentissage de langue étrangère. Car il est indispensable d'y avoir des efforts supplémentaires comme la pratique et l'utilisation permanentes des connaissances pour ne pas les oublier et pour apprendre à les utiliser mieux. Il existe malheureusement des étudiants qui sont en général démotivés, qui sont plutôt involontaires pour une participation active aux cours, qui préfèrent s'asseoir dans les derniers rangs en classe et qui veulent se cacher de l'enseignant lorsqu'il veut leur poser des questions. Donc, étant le résultat naturel de ces actes défavorables, ils manquent la réussite et la bonne conduite dans leur aventure scolaire.

Quant aux résultats de notre enquête pour cette attitude, nous en avons eu un résultat intéressant. 60,4% des enseignants ont déclaré que les étudiants ne sont pas volontaires pour répondre aux questions tandis que ceux-ci ont un pourcentage de 65%, voulant répondre aux questions de leurs enseignants. 39,6% des enseignants ont dit que les étudiants sont désireux pour répondre aux questions alors que 35% des ceux-ci ont accepté qu'ils ne veulent pas y répondre.

Du point de vue sémiotique, voyant un étudiant répondre aux questions et participer activement au cours, on l'apprécie à la première vue un bon étudiant intéressé

et brillant qui pourra facilement réussir son apprentissage. De l'aspect pragmatique, un étudiant, ayant la compétence de communication et pouvant répondre aisément aux questions de l'enseignant est apte à pratiquer et utiliser la langue cible et n'a pas de difficultés de la parler même si ses connaissances de cette langue ne sont pas assez suffisantes.

Attitude 39. « *Se déplacer en classe sans demander la permission* »

C'est une attitude qu'on peut rencontrer au niveau de l'école primaire ou secondaire mais pas fréquemment universitaire. Nous pouvons l'inférer des résultats de notre enquête . La plupart des enseignants soit 83,3% et des étudiants soit 97,5% ont répondu « non » à cette attitude c'est-à-dire, ces derniers ne se lèvent pas trop et ne se promènent pas non plus en classe sans demander la permission. Mais il existe quand même un certain pourcentage d'enseignants soit 16,7% qui ont dit « oui » pour cette attitude, qui n'est pas un taux si peu pour un tel comportement. Il peut y avoir des apprenants hyperactifs qui bougent tout le temps en classe pendant les cours par ci et par là. La responsabilité et le devoir y sont à l'enseignant de canaliser les mobilités de ce type d'étudiants au bon, en leur donnant des activités utiles à leur apprentissage. Il doit stimuler l'intérêt de l'enfant pour lui assurer une bonne concentration. Il doit aussi faciliter les choix à faire en créant un climat d'écoute et d'apprentissage en classe. Les récompenses ainsi que les compliments et les félicitations sont pour lui une source d'encouragement et de motivation pendant ce processus (www.tdah-france.fr).

Du point de vue sémiotique, si un étudiant se déplace en classe sans demander la permission, on l'apprécie en première vue un étudiant indifférent et démotivé qui ne s'intéresse pas au sujet abordé en ce moment-là dans le cours. On peut tolérer ces types d'attitudes si elles ne se répètent pas fréquemment mais cela dépend quand-même de la réaction de l'enseignant qui peut les tolérer jusqu'à un certain point où celle-ci ne dérange pas trop les autres apprenants. De l'aspect pragmatique, un tel étudiant ne peut pas être réussi dans son apprentissage. Car, il n'est pas très conscient de ce qu'il est en train de faire.

Attitude 40. « *Regarder des films et des vidéos en langue étrangère qu'on apprend* »

Regarder des films et des vidéos est l'attitude la plus fréquente et la plus préférée par les étudiants motivés et intéressés pendant le processus d'apprentissage. Même les étudiants indifférents le font car c'est une activité qui ne nécessite pas tant

d'efforts et qui est plus pratique, plus intéressante et plus facile à faire. C'est une attitude exercée surtout en dehors de la classe et fréquemment à la maison. Grâce à des progrès technologiques, l'apprentissage des langues gagne de plus en plus du terrain dans ces dernières années en dehors du contexte scolaire et institutionnel comme Liss Kerstin Sylvén et Pia Sundqvist l'indiquent (2017). Les étudiants se sentent plus libres à choisir ces types de documents selon leurs goûts et leurs préférences. Cette activité donne l'occasion de lier la langue étrangère à la vie réelle et d'entrer en contact avec la culture de la langue cible. Les films et les vidéos sont des matériaux authentiques grâce auxquels les étudiants se rencontrent avec le monde réel de la langue étrangère qu'ils étudient.

Les enseignants doivent utiliser eux aussi, autant que possible ces matériaux utiles pour la pratique de la langue cible, et pour le développement communicatif de leurs étudiants. Parler et pratiquer la langue cible sont des aptitudes qui viennent après une certaine période d'enseignement lorsque les étudiants se sentent aptes à utiliser les structures langagières même si celles-ci sont les plus simples. Comme toutes les images animées, les fonctions des films et des vidéos sont multiples. Étant des documents authentiques, ils illustrent, expliquent et montrent le sens de la parole et permettent de mettre les apprenants face à la réalité sonore de la langue et donc ils facilitent et soutiennent la compréhension et l'expression orale dans la communication langagière (France, Inspection générale de l'éducation nationale, 1999).

L'apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu scolaire a pour objectif de développer chez les apprenants la capacité des savoir-faire dans les deux domaines importants qui sont la compréhension et l'expression pour leur permettre un usage de la langue dans des situations de communication. (Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche, 2002). Cet apprentissage est essentiellement centré sur l'oral. On vise à développer des compétences de communication des apprenants qui comprennent la compréhension et l'expression orale. Et donc les activités d'apprentissage doivent être variées pour orienter et soutenir ces derniers à s'exprimer en oral et à pratiquer la langue cible. Elles doivent aussi associer le dire et le faire pour une progression successive des savoir-faire de ceux-ci (Meyssonier, 2005:5). Regarder des films et des vidéos en langue étrangère qu'on étudie, a donc le pouvoir de développer l'aptitude de la compréhension et de l'expression des apprenants en cette langue à condition d'avoir une motivation permanente et une participation active aux cours.

Les sous-titres sont eux-aussi, un choix précieux en regardant des films pour les apprenants et peuvent attirer l'attention des apprenants à cette pratique de langue. Regarder des films sans sous-titres est préférable pour développer une compréhension auditive interactive mais les films avec sous-titres peuvent aussi être utiles à apprendre de nouveaux mots malgré ses désavantages de manquer le contenu sémantique du film en se concentrant sur les sous-titres. Une présentation bimodale (avec les sous-titres en langue étrangère et le dialogue en langue étrangère) peut favoriser une compréhension plus nette, car de cette manière, les apprenants entendent et voient en même temps les dialogues du film en question (Stagnitto, 2010).

D'après les résultats de notre enquête, 62,5% des enseignants et 80% des étudiants, ont répondu "oui" à cette attitude. C'est-à-dire, les étudiants regardent en grande partie des films, des séries et des vidéos en langue étrangère qu'ils apprennent. 37,5% des enseignants ont dit que leurs étudiants n'effectuent pas cette attitude favorable. Cela semble un taux élevé pour une telle attitude. Le pourcentage des étudiants est resté 20% seulement.

Par l'aspect sémiotique, regarder des films et des vidéos améliore la pratique et l'expression orale de nos étudiants. L'enseignant peut comprendre facilement si un étudiant effectue cette activité pendant les exercices d'écoute en classe. Car, celui-ci a d'abord une bonne prononciation et ensuite, comprend la grande partie des dialogues du fait qu'il fait déjà tant d'exercices. Pour l'aspect pragmatique, il est à dire que cette attitude est la pratique et l'application des connaissances que l'apprenant a déjà acquises pendant le processus d'enseignement en classe. Ayant donc à la fois une bonne compréhension et une bonne expression orale, il pratique aisément la langue qu'il est en train d'apprendre. À la fin il obtiendra aussi un vocabulaire suffisant pour pouvoir se débrouiller soi-même dans l'apprentissage des langues étrangères.

Attitude 41. « Poser des questions hors sujet dans les cours »

Poser des questions hors sujet est une attitude défavorable qu'on observe surtout chez les étudiants indifférents. Car ils ne suivent pas attentivement les cours et ils ne s'intéressent pas donc aux sujets abordés en classe. Ce sont plutôt des étudiants démotivés et déconcentrés qui posent des questions hors sujet dans les cours. L'enseignant a une tâche importante dans ce cas. Il doit attirer et motiver l'attention de ce type d'étudiants aux sujets abordés en classe avec l'approche interactive qui met au

centre dans le cours les étudiants et qui les oriente à être participants actifs en classe et enfin qui ne les laisse pas à se déconcentrer pendant les cours. Il est important que l'enseignant soit capable d'éveiller l'intérêt d'apprendre la langue étrangère, en créant un milieu stimulant avec des buts clairs et réalisables en classe de langue, ce qui contribue beaucoup à la motivation et à l'orientation de l'apprenant dans l'enseignement de langue étrangère (Axell, 2007).

Comme dans tous les résultats des attitudes défavorables, nous avons un résultat adverse dans cette attitude aussi. 60,4% des enseignants ont dit que leurs étudiants posent des questions hors sujet dans les cours tandis que 85% de ces derniers ont déclaré qu'ils n'en posent pas dans les cours. 39,6% des enseignants ont dit que leurs étudiants ne posent pas des questions hors sujet en classe. Seul, 15% des étudiants ont accepté qu'ils posent des questions inutiles, visant à perturber le cours. Pour commenter ce résultat, les 60,4% des enseignants, en disant que les étudiants posent des questions hors sujet, font une généralisation bien qu'une petite partie de leurs étudiants commettent cette attitude. Par contre, les 85% des étudiants, en disant qu'ils ne posent pas des questions hors sujet, effectuent cette attitude inconsciemment et involontairement.

L'aspect sémiotique de cette attitude nous informe que ces types d'étudiants peuvent se grouper en deux. Le premier vise vraiment à perturber le cours alors que le deuxième effectue ce comportement inconsciemment sans vouloir vraiment troubler la sérénité du cours. La compétence de l'enseignant y est importante d'empêcher ces types d'attitudes et de les canaliser à la favorable. Pour l'aspect pragmatique, un étudiant posant une question hors sujet en classe témoigne qu'il ne suit pas le cours et qu'il est indifférent au sujet abordé en classe en ce moment et il montre son indifférence avec une telle attitude qui pourra causer des pensées défavorables chez l'enseignant envers lui.

Les remarques des enseignants auprès des 41 attitudes

- Enregistrer au téléphone les sujets qu'on explique dans la classe.
- Utiliser les portables comme un cahier.
- Se tenir indifférent dans les cours, des comportements indifférents.
- S'ennuyer et manque de concentration dans les cours.
- Ne pas s'inquiéter de l'absence.
- L'importance d'orientation des étudiants par l'enseignant.
- La réalité d'utilisation de la langue maternelle par l'enseignant.

- La participation aux cours est au niveau moyen, même s'il existe des différences entre les classes.
- Les portables occupent une grande place pour troubler l'attention ; les jeux vidéos dans les portables occupent beaucoup les étudiants.
- Les niveaux des classes sont importants, les modules B1 et B2 sont plus motivés et désireux par rapport aux modules A1 et A2.
- La motivation des étudiants est importante, ils ne sont plus conscients de ce qu'ils font.
- Manque d'intérêts des étudiants, mais les départements d'anglais sont différents.
- S'exposer à la langue cible est important.
- Le contenu et l'approche doivent être organisés selon les intérêts et les niveaux des étudiants.
- Les étudiants veulent faire plus de pratique dans la classe, mais lorsqu'on leur demande de pratiquer, ils ne le font pas.
- Les étudiants ont dans l'imagination un apprentissage centré sur les examens, ils posent toujours des questions concernant les examens et le passage en classe supérieure.

Pour le module B2

- Être désireux pour la participation aux travaux de groupe.
- Préparer et présenter une exposition.
- Chanter tous ensemble en réaction physique / avec des mouvements.
- Faire une présentation et demander des questions à propos et faire des commentaires.
- Présenter en classe un roman ou une histoire déjà lus.
- Raconter en classe un film déjà vu.
- Ecrire un essai ou un article (un paragraphe) lié au sujet de l'unité.
- Raconter sa vie selon un sujet qu'il a lu ou écouté (Ex : le métier, le régime, la diète, le sport, le mariage etc.).

Les opinions des enseignants de français reçues par les formes d'Internet (2)

- Les étudiants ne sont pas assez motivés.
- Manque d'utilisation des talents de créativité, d'intuition et d'estimation en langue étrangère.

- Utilisation faible des moyens virtuels, comme radio, films, média etc.
- Utiliser des livres pas authentiques, mais photocopiés.
- Ne pas avoir l'habitude de porter et d'utiliser le dictionnaire.

Comme nous avons cité ci-dessus, les enseignants ont mis l'accent sur plusieurs points dont l'un est l'utilisation abusive des téléphones portables dans les cours. Les téléphones portables occupent une grande place dans la vie en général et scolaire aussi de nos apprenants. Tantôt ils les utilisent d'une façon favorable tantôt défavorable. Ils les utilisent par exemple, comme un dictionnaire ou comme une source pour rechercher un livre ou une vidéo utile pour leur apprentissage. Certains étudiants ne portent plus de livres ou de cahiers pour suivre les cours ou pour prendre des notes. On les voit plutôt photographier les notes sur le tableau ou contrôler les versions portables des livres dans leurs téléphones portables. Ils préfèrent utiliser leurs portables comme des cahiers pour prendre des notes. Cela peut être utile à condition de réécrire les notes qu'ils ont prises sur leurs téléphones sur des cahiers différents pour chaque cours. Cela est encore une révision des sujets abordés en classe et contribue beaucoup à l'apprentissage et à la compréhension de ces sujets.

Deux autres points accentués par les enseignants est l'indifférence et la démotivation des étudiants dans les cours. Les manques de motivation et de volonté de la part des étudiants sont deux grands problèmes importants et difficiles à lutter et à résoudre pour les autorités d'enseignement. Les autorités de l'enseignement, les directions des écoles, les enseignants et les familles doivent collaborer pour surmonter ce problème qui a la capacité d'influencer profondément le processus d'apprentissage de langue des étudiants.

S'ennuyer et la manque de concentration est un autre point cité par les enseignants. Si les étudiants s'ennuient dans les cours ils y vivent des problèmes de concentration et cela entraîne l'échec dans l'apprentissage de langue. Les enseignants ont aussi mis l'accent sur l'absentéisme. Les étudiants ne sentent pas de soucis de leur absence et de sécher les cours et enfin de manquer les sujets abordés en classe. Les enseignants ont accentué qu'ils doivent se prendre comme la tâche d'orienter leurs étudiants à suivre régulièrement les cours et surtout de ne pas faire de l'absentéisme autant que possible.

L'utilisation continue de la langue maternelle et de la langue écrite surtout en classe est un problème qu'on doit résoudre pour l'enseignement de la conversation et pour exposer plus nos étudiants à la langue cible et pour développer leur aptitude de

communication et de pratique en langue étrangère. Les enseignants ont attiré l'attention sur les différences des niveaux et de la participation aux cours entre les classes et plutôt entre les modules à l'école des langues étrangères. Les modules B1 et B2 sont plus motivés et plus participants que les modules A1 et A2. Le contenu des cours et l'approche utilisée en classe doivent être organisés d'après les niveaux de nos étudiants et de la classe en général. Ces deux facteurs sont importants et doivent être fonctionnels pour une acquisition et une maîtrise actionnelle de la langue cible.

Les enseignants ont noté le désir de la concentration sur l'oral et la pratique de la langue cible des cours de la part des étudiants. Mais, lorsqu'on leur demande de parler et pratiquer en langue étrangère, ils ne veulent plus le faire à cause de leur niveau insuffisant en oral et en pratique. L'attitude de l'enseignant y est importante, ce qui doit être plus tolérante, plus ouverte et plus interactive, encourageant et orientant plutôt ses étudiants à la pratique de la langue cible. Nombre d'étudiants posent tout le temps des questions à propos des examens puisqu'ils s'en soucient tant et qu'on préfère un enseignement ou apprentissage centré sur les examens et les exercices de grammaire. Donc, il nous est indispensable d'organiser un enseignement ou apprentissage centré surtout sur les vrais besoins de nos apprenants et de ne pas les laisser vivre des soucis à propos de leur apprentissage de langue.

Les enseignants pensent que leurs étudiants n'utilisent pas assez leurs aptitudes de créativité, d'intuition et d'estimation dans le processus d'apprentissage ce qui sont indispensables dans l'apprentissage des langues étrangères. On les utilise surtout dans les activités communicatives qui nécessitent une bonne maîtrise de la langue cible. Les enseignants ont cité aussi que les manuels des cours imprimés à l'étranger, étant assez coûteux, les étudiants préfèrent utiliser les photocopies et ils n'en profitent pas les formes originales.

Les enseignants d'anglais, donnant des cours dans le module B2 à l'école supérieure des langues étrangères ont plutôt noté des attitudes favorables de la part des étudiants comme l'on a cité ci-dessus ; participer activement aux cours, essayer de pratiquer la langue cible autant que possible, pouvoir raconter aisément un film ou un roman en classe, parler de ses goûts et de ses préférences dans la vie, écrire un article sur un sujet donné, etc...Car le niveau des apprenants qui ont déjà une connaissance fondamentale et au moins un an d'enseignement de langue étrangère en avant, est assez bon pour pouvoir réaliser toutes ces attitudes citées.

CONCLUSION

La conclusion et les recommandations

Pour conclure, il est bien évident qu'étant enseignants, gardant à vue les approches actionnelles et communicatives de la didactique des langues, faisant point d'appui les recherches contemporaines et les bons exemples dans le domaine, nous devons d'abord supporter puis essayer d'accroître les bonnes attitudes de nos apprenants effectuées dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'enseignement des langues étrangères est actuellement devenu une nécessité vitale et une préoccupation primordiale des sociétés modernes visant à doter leurs citoyens avec des qualités de communication de toute sorte, des compétences de communication technologique jusqu'aux compétences de communication linguistique dans un monde plus petit grâce à des progrès industriels, technologiques et commerciaux qui courent ces dernières années. L'homme moderne qui donne une lutte d'existence et de réussite dans ce monde plus rapide et plus dur qu'auparavant, doit être muni de ces compétences de communication à la fois technologique et linguistique pour pouvoir le suivre de près. Donc, connaître une langue étrangère n'est pas seulement une nécessité mais aussi une obligation dans les sociétés ouvertes qui ont pour but de s'unir autour d'un ensemble économique, culturel et communicationnel comme celui d'Europe où les pays membres sont demandés à suivre "un cadre commun" dans l'enseignement des langues qui vise à établir une union multiculturelle et multidimensionnelle mettant l'accent sur le plurilinguisme (CECRL, Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues, 2001). Le CECRL, ayant pour but d'enseigner aux apprenants, acceptés comme acteurs sociaux voulant entrer en contact avec leur entourage, les quatre compétences langagières, met en avant l'aspect communicatif de la langue étant la preuve la plus visible de la maîtrise d'une langue. D'après le Cadre, l'apprenant doit mobiliser ses aptitudes générales utilisant la langue comme un moyen de communication pour réaliser ses intentions communicatives. Le CECRL distingue entre ces compétences; la compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique.

La didactique des langues est étroitement liée à la sémiologie, discipline de la linguistique, étudiant le fonctionnement des systèmes de signes que l'on appelle la langue, fouillant à son tour l'objet codé pour voir la relation à la communication, la

relation à la société et à l'idéologie. Car toutes les attitudes des apprenants au cours de l'enseignement sont des signes à étudier, à interroger, à analyser et finalement à expliquer. Les pratiques sémiotiques, étant des activités didactiques diversifiées et méthodologiques, peuvent présenter dans le processus d'apprentissage des outils authentiques qui ouvrent l'école sur la vie tout en offrant des situations possibles dans leur richesse et leur diversité.

La pragmatique est, à son tour, une discipline de la linguistique qui se concentre dans l'étude des actes de langage. Nous pouvons la définir simplement comme l'étude de l'utilisation du langage étant d'abord et avant tout un outil de représentation et de transmission de connaissance et d'information dans le discours. Elle se focalise sur le fait que le langage n'a pas premièrement une fonction descriptive mais plutôt une fonction actionnelle. Donc la langue n'est plus acceptée comme un moyen de description du monde extralinguistique mais également un moyen d'entrer en contact avec le monde et d'y réaliser des modifications. En utilisant le langage, nous ne décrivons pas le monde, mais nous réalisons des actes de langage.

L'apprenant possède deux aspects dans l'apprentissage, à la fois aspect cognitif où l'on distingue l'aptitude et l'intelligence et aspect affectif où l'on compte les attitudes, la motivation et la personnalité qui sont des facteurs jouant un rôle important dans son apprentissage. Nous pouvons en résulter que l'apprentissage des langues ne dépend pas seulement d'activités intellectuelles de l'apprenant mais en même temps de la situation affective de celui-ci.

En décidant de réaliser une telle étude, nous avons d'abord voulu étudier les attitudes d'étudiants en classe pendant le processus d'apprentissage des langues étrangères, préciser les attitudes favorables ou défavorables fréquemment effectuées par les apprenants et de les commenter du point de vue sémiotique et pragmatique faisant partie de l'aspect affectif de l'apprenant. Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode mixte à la fois quantitative et qualitative et deux questionnaires pour collecter les données, l'un pour les enseignants et l'autre pour les étudiants y compris une forme d'entretien pour les données qualitatives.

La participation effective et active aux cours est l'une des attitudes prépondérantes qui prouve déjà la volonté et la motivation intérieure de l'apprenant et qui contribue énormément à la réussite de ce dernier dans le processus d'apprentissage. Pour assurer une participation active des élèves aux cours, il faut d'abord une assiduité de ces derniers et un milieu attentionné avec des relations respectueuses entre les

enseignants et les élèves dans la salle de classe. La motivation et les attitudes des apprenants, faisant partie de leurs aspects affectifs, jouent un rôle prépondérant auprès de leurs activités intellectuelles de ceux-ci dans la didactique des langues.

Prendre des notes dans les cours étant une attitude favorable est aussi l'une des attitudes qui contribuent beaucoup au bon résultat dans l'apprentissage. Mais si l'on se rappelle les résultats de notre étude, les enseignants signalent une participation faible de la part des étudiants aux cours (Oui=40% / Non=60%) et qu'ils ne prennent pas non plus régulièrement (38% / 62%) des notes tandis que les étudiants disent qu'ils participent activement aux cours (73% / 27%) et qu'ils prennent régulièrement des notes (78% / 22%). Cette situation se répète dans toutes les attitudes favorables et défavorables dont il nous est indispensable de s'interroger les causes. Cette opposition nous oblige de faire une étude détaillée sur les réponses des enseignants et des étudiants pour en trouver les raisons.

L'absentéisme demeure comme un grand défi à résoudre pour l'enseignement en général mais notamment pour l'enseignement des langues étrangères surtout dans les classes préparatoires. Car l'enseignement des langues étrangères en classes préparatoires nécessite une participation active et fonctionnelle et une assiduité régulière pour avoir une connaissance fondamentale de la langue cible et ne tolère pas cette attitude défavorable indiquant l'indifférence de l'apprenant. Dans les résultats de notre étude, nous observons un contraste entre les réponses des enseignants et celles des étudiants. Les 77% des enseignants disent que les étudiants ont une absence fréquente dans les cours tandis que les 85% des étudiants n'acceptent pas qu'ils font de l'absentéisme. Nous pouvons en résulter que les deux parties voient le phénomène de leur côté ; les enseignants voyant les mêmes étudiants faisant fréquemment de l'absentéisme expriment cette opinion par contre les étudiants refusent cette prétention des enseignants bien qu'il y ait des étudiants souvent absents.

Dans l'étude de Daele (2010), après l'analyse des réponses des enseignants et des étudiants à un questionnaire à propos de leur présence ou absence aux cours, les enseignants ont proposé d'organiser l'enseignement en sorte qu'il soit difficile de réussir les cours et les examens sans être venu aux cours, en préparant par exemple les questions sur des exercices réalisés en classe, ou des discussions faites avec les étudiants, ou des présentations conduites par des experts invités en classe. Les travaux de groupe peuvent être un bon moyen d'y impliquer les étudiants. Ces derniers ressentent dans ce cas une responsabilité pour la réussite du travail collectif. Plusieurs

enseignants ont cependant souligné qu'il n'est pas bon de rendre la formation universitaire trop « scolaire ». Les étudiants ont besoin d'y apprendre aussi l'autonomie et la responsabilité ce qui est un vrai défi pour certains d'entre eux qui doivent gérer leurs études mais aussi leurs vies.

Comme l'absentéisme, les retards en classe sont aussi un problème à s'inquiéter et à résoudre pour un apprentissage productif et effectif. Car, ils cachent toujours le danger d'empêcher le bon fonctionnement du cours, constituant un obstacle à atteindre au bon résultat dans l'activité d'enseignement. Les résultats de notre enquête montrent encore une fois un contraste entre les réponses des enseignants et celles des étudiants. Les 66,7% des enseignants ont signalé que les étudiants arrivent généralement en retard en classe tandis que 82,5% de ces derniers refusent d'avoir effectué cette attitude défavorable. Cette situation dont il nous est indispensable d'étudier en détails les raisons, se répète dans toutes les autres attitudes défavorables. Un milieu positif et interactif entre les enseignants et les étudiants avec un programme pertinent et rigoureux peut attirer l'attention de ces derniers en classe pour une participation active et régulière qui aboutira bien sûr à un apprentissage plus effectif et plus prospère. Pour ce faire, nous devons mettre à profit des apprenants le soutien de l'enseignant en premier, puis celui de l'école et des autres intervenants.

Comme les autres attitudes défavorables dont nous avons cité les résultats, *s'occuper de son portable pendant les cours* a eu les résultats similaires. Nous y rencontrons le même contraste dans les réponses des enseignants et des étudiants. Les 83,3 % des enseignants disent que leurs étudiants s'occupent de leurs portables pendant les cours, seuls les 16,7% des enseignants disent « non » pour cette attitude; par contre les 70% des étudiants disent qu'ils ne s'occupent pas de leurs portables, seulement les 30% de ceux-ci acceptent d'effectuer cette attitude dans les cours. Mais, c'est une vérité indéniable qu'une grande majorité des étudiants s'occupent de leurs portables bien qu'ils ne veuillent pas l'accepter. Nous rencontrons quelques étudiants utilisant au bon sens leurs portables comme un dictionnaire pour rechercher les mots inconnus qui courent pendant le cours, une banque de connaissance pour garder les manuels nécessaires pour les cours, comme un cahier pour prendre plus rapidement les notes puis les récrire dans un cahier etc. mais ce n'est qu'une petite partie de l'ensemble des étudiants pour lesquels les portables sont pour ainsi dire une partie de leur corps.

« *Essayer d'utiliser la langue qu'il apprend dans son quotidien* »,
« *communiquer en langue étrangère qu'il apprend avec les enseignants et leur poser*

des questions », « *parler en langue étrangère avec ses amis* » sont des attitudes qui montrent la volonté d'utiliser des apprenants la langue cible dans leur vie scolaire ou quotidienne. Les résultats, étant presque tous similaires, ne sont malheureusement pas satisfaisants car la plupart des enseignants (non=66,8% ; oui=33,2%) disent que les étudiants n'utilisent pas assez la langue cible tandis que ces derniers déclarent qu'ils l'utilisent assez fréquemment (oui=72,5% ; non=27,5). L'important est de créer un milieu interactif et démocratique en classe où les apprenants pourront utiliser la langue cible sans aucune peur ou réserve. Le rôle de l'enseignant y est majeur pour assurer à ses apprenants cette commodité et cette motivation de s'exprimer en langue étrangère. Mais il est à dire que nos étudiants ne sont pas assez exigeants et motivés pour l'utilisation de la langue cible soit à cause de leur faible maîtrise de cette langue ou soit à cause de leur peur de faire des fautes ou de leur manque de confiance en soi. Il nous est indispensable de noter aussi ici la faible maîtrise ou l'insuffisance des enseignants en pratique de la langue qu'ils enseignent ce qui est un problème à résoudre pour la plupart de ces derniers.

Il est à dire qu'on court une certaine évolution de conscience à propos de l'apprentissage des langues étrangères dans les esprits surtout des nouvelles générations mais aussi des hommes en général. Malgré cela, il reste encore plusieurs problèmes à surmonter dont on pourrait citer comme les plus importants; l'insuffisance et la timidité des apprenants envers la langue étrangère, les classes trop nombreuses dans plusieurs régions du pays, surtout dans les grandes villes, l'utilisation des méthodes d'enseignement trop classiques par les professeurs qui résistent à se renouveler ou à s'adapter aux nouvelles méthodes et technologies entrant en scène dans les dernières années, l'intérêt insuffisant des apprenants sur les cours des langues étrangères, à cause de leurs programmes trop lourds aux niveaux secondaires et universitaires, l'éducation insuffisante, n'étant pas conforme aux besoins du jour pour les futurs enseignants à l'échelle nationale.

En fait, il ne serait pas trop difficile à résoudre tous ces dits problèmes grâce à une bonne volonté institutionnelle soutenue sur le plan national par les autorités éducatives. Comme nous en avons déjà parlé, le rôle de l'enseignant y est important pour encourager et soutenir les apprenants dans leur apprentissage et pour créer une atmosphère interactive entre l'enseignant et ses étudiants. Les apprenants doivent s'y sentir à l'aise pour entrer en communication en langue cible avec leurs amis ou l'enseignant et de là vient la nécessité d'un enseignant compétant en didactique des

langues. Dans les dernières années, les nombres d'élèves dans les classes ne dépassent pas trente élèves surtout au niveau secondaire en dehors de quelques grandes villes, mais au niveau universitaire ce nombre peut dépasser quarante, cinquante ou parfois plus dans les cours effectués aux amphis. L'enseignement à distance pratiqué par plusieurs institutions universitaires pose aussi de différents problèmes dont le plus important est le manque d'un milieu communicatif et interactif du fait que la didactique des langues est une activité humaine, communicative et interactive. Les nouveaux programmes et manuels ont été préparés selon l'approche constructiviste où l'apprenant et ses besoins sont au centre du processus pédagogique et donc il s'agit d'un enseignement plus démocratique, plus libre et plus diversifié et personnalisé et enfin plus conforme aux nécessités du jour avec des enseignants plus compétents qu'avant dans les nouvelles méthodes et technologies en matière de la didactique des langues.

Vu les résultats de notre recherche concernant les attitudes des étudiants dans la didactique des langues étrangères, on peut conclure que les facteurs affectifs y jouent un rôle assez important. L'apprenant, étant au centre du processus de l'apprentissage doit être conçu comme l'élément essentiel de cette activité didactique car ses besoins, ses attitudes et sa motivation ont de grandes influences dans son résultat au cours de l'apprentissage de langue étrangère. Ainsi, les recherches sur ces sujets peuvent se montrer plus utiles pour préciser le rôle de ces facteurs affectifs dans l'apprentissage. En choisissant comme sujet à étudier les attitudes des apprenants en classe, nous avons voulu mettre au jour comment ces facteurs affectifs comme attitudes, motivation et besoins, influencent l'apprentissage de langue étrangère de nos étudiants. Il en est conclu que les bonnes attitudes contribuent beaucoup à la réussite des étudiants dans l'apprentissage des langues étrangères tandis que les attitudes défavorables font obstacle à atteindre le bon résultat ce qui est clairement observable dans les conduites et la situation des apprenants. Le devoir est à l'enseignant d'orienter et de motiver les apprenants à transformer les attitudes négatives aux bonnes attitudes en créant en classe une atmosphère favorable et interactive qui leur permettra à y entrer. Il serait bon aussi d'étudier sur les facteurs psychologiques qui pourraient améliorer le milieu de travail et la gestion de motivation dans les cours de langue étrangère.

Pour finir, il est vrai qu'il existe un certain stress dans la classe de langue étrangère, soit de la difficulté de la langue cible, soit des particularités individuelles des apprenants. Le rôle de l'enseignant y est majeur pour former une classe de langue énergique, une atmosphère rassurante et communicative où les apprenants se sentiraient

mieux pour actionner leurs capacités d'apprendre et de communiquer en langue étrangère et pour diminuer le stress de communication et développer les compétences linguistiques des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdoltajedini, K. (2014). *L'analyse des stratégies d'apprentissage et des erreurs dans les productions d'apprenants iraniens de français langue étrangère*. Thèse de Doctorat. Université d'Aix-Marseille. Formation Doctorale Cognition, Langage, Education. Marseille.
- Acat, M. B., Demiral, S. (2002). "Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 31: 312-329.
- Açıkgöz, N. (2011). *Çağdaş Fransızca Öğretimi Yöntemlerinde Drama Tekniklerinin Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Adam, J.-M. (2005) "*Analyse de la linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*". Armand Colin, collection "Cursus". Paris.
- Akpınar Dellal, N. / Çınar S. (2011). Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Yararlı Yaklaşım, Öğretmen Roller, Davranışları ve Sınıf İçi İletişim, içinde, Ankara Üniversitesi Dil Dergisi (Language Journal), sayı 154, s. 21-36, Ankara.
- Aktan, E. (2010). Fransızca Öğretiminde Şarkıların Özgün Materyal Olarak Kullanılması. *Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.*
- Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Alan, S. (2005). *Fransızca öğrenen Türklerin yaptıkları biçimbilimsel ve sözdizimsel yanlışların çözümlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Aslım-Yetiş, V. (2008). *Enseignement – apprentissage de l'expression écrite en FLE, Environnement Numérique de Travail et Internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*. Thèse de Doctorat. Université Anadolu / Université Lyon 2, Institut des Sciences de L'Éducation. Eskişehir.
- Atak, A. (2010). *Türkçe ve Fransızcadaki Yer Belirteçlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi ve Yabancı Dil Olarak Yer Belirteçlerinin Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı. İzmir.
- Atlan, J. (2000). « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE », *Alsic* [En ligne], Vol. 3, n° 1, document alsic_n05-rec3, mis en ligne le 15 juin 2000, Consulté le 01 octobre 2016. URL: <http://alsic.revues.org/1759> ; DOI : 10.4000/alsic.1759
- Axell, K. (2007). L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère - la langue française dans un contexte scolaire. VÄXJÖ UNIVERSITET, Institutionen för humaniora. Franska. Handledare: Eva Larsson Ringqvist.
- Aydeniz, H. (2012). *Yaratıcı Drama Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Fransızca Konuşmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.

- Aydın, B. (2010). *İkinci Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğreniminde İletişim Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı. Ankara.
- Aydoğdu, C., Ercanlar, M. ve Aydınalp, E. B. (2017). Fransızca yabancı dil öğretiminde eylem-odaklı yaklaşıma dayalı bir uygulama örneği: Nitel bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 760-780. Ankara.
- Bak, Ç. (2011). *Reading Strategy Use of University Students Across Languages: Turkish as First Language, French as Second Language, and English as Third Language. (Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanımına Dair Dillerarası Bir Karşılaştırma: Birinci Dil Olarak Türkçe, İkinci Dil Olarak Fransızca, Üçüncü Dil Olarak İngilizce)*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Baklavacı, S. (2013). *Usage des Langues et Évaluation des Compétences en Langue Française Écrite Chez Les Enfants Bilingues (Turc-Français) en France*. Thèse de Master. Université de Dicle, Institut des Sciences de L'Éducation, Département de Didactique du Français Langue Étrangère. Diyarbakır.
- Baltacı, A. (2015). *1840'lardan Günümüze Fransızca Kelimelerin Türkçe Karşılıklarında Görülen Etimolojik Değişmeler*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Adıyaman.
- Barthes, R. (1965). «Présentation», *Communications*, N° 4, p. 1.
- Barthes, R. (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris 14 : Editions du Seuil.
- Beauregard, H. (2009). La présence des étudiants aux activités d'apprentissage. Présentation à La Commission des Études. Cegep de Sherbrooke. http://cegepsherbrooke.qc.ca/intra/rp/files/ssparagraph/f866604230/absenteisme_henribourassa.pdf
- Benoît, H. (1982). Énonciation et argumentation : Oswald Ducrot. In: *Mots*, n°5,. En hommage à Robert-Léon Wagner. pp. 203-218; doi : <https://doi.org/10.3406/mots.1982.1083> https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1982_num_5_1_1083
- Bénoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particulières en classe ordinaire du niveau primaire*. (Dir.: Dr. Gérard Bless, Dr. Tania Ogay). Thèse de Doctorat, Université de Fribourg, Faculté des Lettres. Suisse, Fribourg.
- Benveniste, É. (2001). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris: Gallimard.
- Benveniste, É. (2000). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris: Gallimard.
- Billières, M. (2016). Didactique, méthodologie et linguistique appliquée en FLE. <http://www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique/> tiré du site à la date de 12.12.2016
- Bondol, Jean-Claude (2006). *L'Énonciation dans La Communication Médiatique: Fonctionnement de l'Implicite Subjectif dans les Discours du Mode Authentifiant de la Télévision*. Thèse de Doctorat. Université Paris 8, UFR des Sciences du Langage. Paris.
- Bordallo, I., Ginestet, J.-P. (2006). *Pour une Pédagogie du Projet*. Hachette Education. Vanves, France.
- Bouillaguet, E. (2012). « Roger Odin, Les espaces de communication - Introduction à la sémio-pragmatique », *Revue française des sciences de l'information et de la*

- communication* [En ligne], 1, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 06 juin 2017. URL : <http://rfsic.revues.org/199>
- Boyacıoğlu, U. (2012). *Fransızca Konuşulan Avrupa Birliği Ülkelerindeki Türk Gençlerinin Türkçe Deyim Bilgilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı. İzmir.
- Boyras, F. (2008). *Une Étude Sémantique sur les Verbes de Perception et Leurs Emplois dans l'Enseignement du Français Langue Étrangère*. Thèse de Maîtrise. Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales, Département de l'Enseignement de la Langue Française. Ankara.
- Bozavlı, E. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Bir Okul Modeli. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 1, s. 110-120.
- Bronckart, J-P. (1985). *Les sciences du langage, un défi pour l'enseignement?*. Paris : Delachaux et Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37766>
- Caelen, J. (n.d.). "Éléments de linguistique et de pragmatique pour la compréhension automatique du langage : du signe au sens". Support de Cours, Communication Langagière et Interaction Personne-Système (CLIPS), Fédération IMAG., Grenoble.
- Calinon, Anne-Sophie (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal*. Thèse de Doctorat. Université de Franche-Comté, Université de Montréal, Faculté des études supérieures. Montréal.
- Can, E., Can, C. I. (2014). Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. (Problems Encountered In Second Foreign Language Teaching In Turkey). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 : 2, 43-63.
- Candemir, C. (2012). *L'Analyse des Éléments Culturels Figurant dans Les Méthodes Intitulées Salut I-II d'après La Perspective Actionnelle*. Thèse de Maîtrise, Université Gazi, Institut Des Sciences Pédagogiques, Département de Didactique du Français, Ankara.
- Cibarogulları, F. (2007). *Edebi Metinlerin Yabancı Dil Fransızcanın Öğretiminde Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Cisse, O, Diakite, M. (2007). Linguistique, analyse du discours et interdisciplinarité. *Revue Électronique Internationale de Sciences du Langage Sudlangues*, N° 8. Dakar-Fann (Sénégal). <http://www.sudlangues.sn/>
- Cobby, F. (2009). L'analyse du discours. <http://www.analyse-du-discours.com/l-approche-pragmatique>
- Communiqué de presse de la Commission Européenne, IP/12/990. (2012).
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL). [Strasbourg]. Paris : Didier. [En ligne] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_FR.pdf (consulté le 06 Juillet 2016).
- Cortier, C., Kaaboub, A., Kherra, N., Benaum, M. (2013). Français langue d'enseignement et prise en compte du bi / plurilinguisme dans les études universitaires en Algérie : quelles compatibilités avec la didactique du FOS ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], DOI : 10.4000/rdlc.2619, mis en ligne le 27 décembre 2013, consulté le 31 janvier 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2619> ; DOI : 10.4000/rdlc.2619

- Coşkun, O. (2013). *La place de la compétence écrite dans les nouvelles approches de l'enseignement / apprentissage de Français Langue Étrangère à l'égard du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et la réalisation de la perspective actionnelle*. Thèse de Doctorat. Université Gazi, Institut Pédagogique, Département de Français. Ankara.
- Cristofoli, S. (2015). L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire, un lien étroit avec le climat scolaire et le bien-être des élèves. *Education & Formations*, Décembre, N°88-89.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français, langue étrangère et seconde*. PUG, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Çakır, İ. (2013). Mesleki Gelişim Etkinliklerinin İngilizce Öğretmenlerine Olan Katkısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Özel Sayı, 122-130.
- Da Silva Tavares, C.,I, B. (2010). *L'enseignement Apprentissage du FLE par le biais du Site Pédagogique de RFI*. Université du Cap Vert, Département des Sciences Humaines et Sociales Maîtrise en Études Françaises. Uni-CV.
- Daele, A. (2010). Le portfolio pour évaluer les apprentissages des étudiant-e-s. <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/11/03/le-portfolio-pour-evaluer-les-apprentissages-des-etudiant-e-s/> consulté le 16 Décembre 2018.
- Daele, A. (2011). L'absentéisme des étudiant-e-s. <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2011/11/27/labsenteisme-des-etudiant-e-s/> consulté le 16 Novembre 2019.
- Dağcı, H. (2011). *Türkçe ve Fransızca'da Zaman Bildiren Zarf Tümleçlerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı. Ankara.
- Daldal, H. (2014). *2010 Yılı İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Seviye Belirleme Sınavı Fransızca Alt Testinin Faktör Yapılarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı. Ankara.
- De Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. (Publié par Charles Bailly et Albert Séchehaye avec la collaboration d'Albert Riedlinger). Paris VIe : Éditions Payot & Rivages.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta'da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Pegem Akademi, Ankara.
- Demirtaş, L. (2008). *Production Ecrite en FLE et analyse des Erreurs Face à la Langue Turque : Cas de l'Université de Marmara. (Fransızca'da Yazılı Anlatım ve Türk Diline Bağlı Hataların Analizi : Marmara Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Denizci, C. (2007). *Acquisition du discours littéraire dans l'enseignement du FLE*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili ve Eğitimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Derici, T. (2007). *L'Enseignement du Vocabulaire dans une Classe de FLE*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.

- Devilla, Lorenzo (2006) « Analyse de *La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours* », *Alsic* [En ligne], 9 :14. <http://alsic.revues.org/300>
- Domenyoz, J.-C. (1998). L'approche sémiologique. Contribution présentée dans le cadre de la session I du dispositif de formation 1998-1999 «catégories fondamentales du langage visuel».
- Evirgen, Ş. (2008). *Tahsin Yücel'in Vatandaş Romanının Fransızca Çevirisinde Ekinsele Öğelerin Aktarımı*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı. İstanbul.
- Eyüpoğlu, A. (2012). *L'analyse discursive des témoignages factuels des victimes et l'enseignement/apprentissage du FLE*. Thèse de Doctorat. Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales, Département de l'Enseignement de la Langue Française
- Fortin, G. (2007). L'approche socio-pragmatique en sciences du langage : Principaux cadres conceptuels & perspectives. *COMMposite*, V2007.1, p. 109-129 / ISSN 1206-9256 www.composite.org
- Gardner, R.C. (n.d.). Integrative Motivation: Past, Present and Future. Department of Psychology, University of Western Ontario. publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf
- Gardner, R.C. (2006). Motivation and Second Language Acquisition. Department of Psychology, University of Western Ontario. Seminario Sobre Plurilingüismo: Las Aportaciones Del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz. Universidad de Alcalá, Spain. publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury house.
- Genç, A. (2012). *Étude sur les attitudes des apprenants du français envers la compétence de l'expression orale, recherche à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Gazi*. Thèse de Maîtrise. Université Gazi, Institut des Sciences Pédagogiques, Département de Didactique du Français. Ankara.
- Göçmen, E. (2010). *Comment Utiliser les Jeux dans une Classe de Français Langue Étrangère*. Thèse de Maîtrise. Université de Gazi, Institut des Sciences Pédagogiques, Département de Didactique du Français. Ankara.
- Göçmen, E. (2014). *Les traces de la linguistique pragmatique dans les manuels récents du français langue étrangère*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Grice, H. P. (1975, trad. fr. 1979), « Logique et conversation », *Communications* 30, janvier 1979, pp. 57-72.
- Grin, F. (2005). "L'enseignement des langues étrangères comme politique publique". Paris : Haut Conseil de l'Évaluation De l'École.
- Gülfil, D. (2010). *Fransızca Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramına Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Gümüş, İ., Örgenç, C. (2015). Önlisans Öğrencilerinin Akıllı Cep Telefon Kullanmalarının Başarı ve Harcama Düzeylerine Olası Etkileri Üzerine Bir Çalışma. ISCAT2015, Sakarya.
- Güven, H. (1995). *Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Eğilimler ve Türkiye'de Fransızca Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, 41393. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı. İzmir.

- Hardwick, D. (2015). Conseils pratiques pour les enseignants de langues vivantes. <https://www.britishcouncil.fr/blog/conseils-pratiques-enseignants-langues-vivantes>
- Hay, J. (2005). Étude de quelques aspects linguistiques et psychosociologiques ayant une influence sur la motivation. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIV N° 2, 15-36.
- Hymes, D. (1962). The Ethnography of Speaking (in T. Gladwyn & W.C. Sturtevant: *Anthropology and Human Behavior*. Washington, Anthropological Society, p.13-53.).
- Hymes, D. (1972). Models of Interaction of Language and Social Life, (in J.J. Gumperz & D. Hymes: *Directions in Sociolinguistics, The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, p. 35-71).
- Ingebretsen, A. (2009). L'apprentissage du vocabulaire et le rôle de stratégies. Thèse de Master. (Conseiller: Hans Petter Helland) Université d'Oslo. Hosten.
- Inspection générale de l'éducation nationale, (1999). L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes. Editeur : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, France. <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/174000439/index.shtml>
- Janssen, C., Chavagne, S., Swaen, V. (2009). « L'exploitation de la responsabilité sociétale de l'entreprise dans la publicité télévisuelle », *Reflets et perspectives de la vie économique*, (Tome XLVIII), p. 51-58. DOI 10.3917/rpve.484.0051. Consulté le 06.06.2017.
- Jelaković, M. (2014). *Motivation et attitudes des apprenants de la langue française*. (Directrice de master: Ivana Franić, maître de conférence, Codirectrice: Yvonne Vrhovac, professeure) Thèse de Master. Université de Zagreb, Faculté de Philosophie et de Lettres, Département d'Études Romanes. Zagreb.
- Kabadayı, A. (2003). "Öğrenci-Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği (YÖMTÖ)". *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5:1.
- Kara, D. (2009). *Fransızca Öğretiminde İletişim Bilişim Teknolojilerinin Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Karadağ, C. (2009). *Le Cinéma En Tant Que Document Authentique Dans L'Enseignement du Français Oral*. Thèse de Maîtrise, Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales, Département de l'Enseignement de la Langue Française. Ankara.
- Karagöz, G., B. (2007). *Analyse du discours: La langue de la presse et l'enseignement du Fle*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karan, D. (2012). *Analyse des Erreurs des Productions Écrites Chez Les Apprenants Turcs dans L'Enseignement du FLE Suivant L'Approche Communicative. (Yabancı Dil Olarak Fransızcanın Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Işığında Türk Öğrencilerin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Kartal, E. (2004). *La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du Français Langue étrangère*. Thèse de Doctorat, Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales, Ankara.
- Kasımoğlu, F. N. (2009). *Méthodes, Techniques et Stratégies de la Traduction des Textes Journalistiques et Leur Place Dans L'Enseignement de la Traduction*.

- Thèse de Doctorat. Université Çukurova, Institut des Sciences Sociales, Département de Didactique de Français Langue Etrangère. Adana.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kleiber, G. (1982). Les différentes conceptions de la pragmatique ou pragmatique où es-tu ? In: *L'Information Grammaticale*, 12: p. 3-8. doi : 10.3406/igram.1982.2386
http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1982_num_12_1_2386
- Kocaman, A. (1983). *Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler*. Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları. (Yay. haz.: Özcan Demirel). Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Korkut, E. (1993). *Enseignement de la compréhension et de l'expression écrites du français langue étrangère à travers le langage poétique*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köse, B. (2008). *Yabancı Dil Olarak Fransızcanın Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Seçimindeki Ölçütler ve Eğitsel Uygulamalara Yönelik Görüşler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı. Ankara.
- Kuşçu, E. (2011). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Okutulan Fransızca Öğretimi Ders Materyallerinin Metotsal Yönden İncelenmesi (Je Parle Français ve Je Voyage en Français)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yabancı Diller Eğitimi, Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Lang, E. (2010). *L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère : théorie et pratique*. Thèse de Doctorat, University of Zurich, Faculty of Arts.
- Lascu, C.C. (2008). *Analyse des différentes méthodologies et méthodes d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Approches Théoriques*, Dialogos, 18.
- Le Monde (2017). *L'interdiction des téléphones portables à l'école fait aussi débat à l'étranger*. http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/12/14/l-interdiction-des-telephones-portables-a-l-ecole-fait-aussi-debat-a-l-etranger_5229851_3224.html
- Le petit Robert. *Dictionnaire de la langue française, [cédérom], (2001)*. Paris, Dictionnaires Le Robert / VUEF.
- Lescure, R. (2010). *Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites* (Colloque international « Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels » 28-30 octobre 2010 Sofia).
- Lightbown, P.M. et N. Spada. (2006). *How languages are learned*. 3e édition. Oxford : Oxford University Press.
- Macmillan, Alexandre (2008). *Communication et pratiques du langage : trois siècles de discours sur le Japon en langue Française*. Thèse de Doctorat. Université de Montréal, Faculté des études supérieures. Montréal.
- Maingueneau, D. (1999). *L'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (1993). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Dunod.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Maurer-Feder, Marie-Thérèse (2011). *L'Enseignant au Sein du Dispositif d'Enseignement / Apprentissage de la Langue Étrangère*. Actes du V^e colloque international de l'Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étudiants étrangers. Université de Bourgogne – CIEF. Dijon.

- Martins, M., R., A. (2007). *Les phénomènes d'interférence linguistique dans l'enseignement / apprentissage du Français à Praia*. Maîtrise en Études Françaises, Institut Supérieur d'Éducation, I.S.E.
- Masselot-Girard, M. (1983). Sémiologie/sémiotique. Pédagogie / didactique du français. In: *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°60. Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation? pp. 29-37; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1983.1731>
https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1983_num_60_1_1731
- Mavaşođlu, M. (2009). *Études des caractéristiques temporo-aspectuelles et discursive-fonctionnelles dans les récits oraux des locuteurs natifs et non-natifs du français*. Thèse de Doctorat, Université Çukurova, Institut des Sciences Sociales, Département Didactique du Français Langue Étrangère, Adana.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). Ortaöğretim Kurumları 10, 11, 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Fransızca Dersi Öğretim Programı. www.ttkb.meb.gov.tr. Ankara : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Meyssonier, S. (2005). *Pourquoi et comment exploiter le support vidéo authentique en classe de langue étrangère?*. Thèse de Maîtrise. (Directeur de Mémoire: Katrin Pabion). IUFM de Bourgogne : Nevers.
- Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche. (2002). Document d'accompagnement des programmes allemands.
- Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. (1999). *L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes*. FRANCE. Inspection générale de l'éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation. (2009). *Encourager la participation active des élèves: rapport du comité de travail ministériel sur l'absentéisme et le climat dans la salle de classe*. Nouvelle-Écosse, Ministère de l'Éducation.
- Moeschler, J. et Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.
- Moeschler, J. et Reboul, A. (1998). *La Pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris : Seuil.
- Morris, C., Guérette, V., Latraverse, F., Paillet, J.-P. (1974). *Fondements de la théorie des signes*. In: *Langages*, 8/35, pp. 15-21. Problèmes et méthodes de la sémiologie ; doi : 10.3406/lgge.1974.2263
http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1974_num_8_35_2263
- Muhindo Matabaro, J.-C. (2013). *L'école et la violence. Analyse sémio-pragmatique de l'ONG IDI (Initiative pour le Développement Intégral) en RDC*.
http://www.memoireonline.com/10/13/7632/m_L-ecole-et-la-violence-Analyse-semio-pragmatique-de-l-ONG-IDI-Initiatives-pour-le-Developpemen21.html
- Naiman, N., Frolich, M. & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Clevedon, Avon : Ontario Institute for Studies in Education, et Multilingual Matters. <https://glossairecourantspedagogiques.wordpress.com/le-bon-apprenant-naiman/>
- Odin, R. (2000). *La question du public. Approche sémio-pragmatique*. In: *Réseaux*, volume 18, n°99. *Cinéma et réception*. pp. 49-72; doi : 10.3406/reso.2000.2195.
http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_2000_num_18_99_2195
- OECD (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain, premiers résultats de PISA 2003*. OECD.
- Ontario, Ministère de l'Éducation. (2013). *Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle à la 12^e année*. Auteur : Consultable à

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/frameworkFLSfr.pdf>

- Onursal Ayırır, İ. (2005). *Les Apports de la Linguistique à L'Enseignement du FLE et L'Enseignement de la Linguistique*. Thèse de Doctorat, 159950. Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales Département de l'Enseignement du Français Langue Étrangère, Ankara.
- Orakçı, Ö. (2011). *Avrupa Birliği'nin CELV (Yaşayan Diller Avrupa Merkezi)'nin Fransızca Dil Politikası*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Özçelebi, H. (2007). La subjectivité dans l'enseignement du FLE. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32 : 232-242.
- Özçelebi, H. (2008). *Grammaire Textuelle et Analyse du Discours : Méthodes de Lecture Pour Les Textes Non-Littéraires Dans L'Enseignement du FLE*. Thèse de Doctorat. Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales, Département de l'Enseignement de la Langue Française. Ankara.
- Özçelik, N. (2006). *Analyse des Difficultés de l'Écrit en Français Chez les Apprenants Universitaires Turcs*. Thèse de Doctorat, 163502. Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales Département de l'Enseignement du Français Langue Étrangère, Ankara.
- Özçelik, N. (2012). Étude sur Les Stratégies d'Apprentissage Utilisées Par Des Apprenants en Acquisition du FL3. *e-Journal of New Sciences Academy*. 7 (4), 1095-1107. ISSN:1306-3111.
- Özçelik, N. (2012). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe du FLE. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(1), 175-186.
- Özçelik, N. (2012). The Second Foreign Language Learning Profiles of The Students (Example of Gazi University Faculty of Education French Teaching Division). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 123-147. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/6010/80165>
- Özçelik, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil öğrenme profilleri: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 123-147.
- Özdemir, E. S. (2006). *Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Özer, B., Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*. 20 : 67, s.59-84.
- Özkan Gürses, M. (2011). *Fransızca Yabancı Dil Dersinde Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya ve Strateji Kullanımına Etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Eskişehir.
- Özperçin, A. (2013). *Acquisition de la compétence pragmatique dans l'enseignement du FLE : étude de l'acte d'argumentation dans le manuel "Alter Ego"*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Paker, T. (2006). Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. Çal Sempozyumu, 1-3 Eylül 2006. Denizli.
- Percic, Ana (2014). Aspects sémio-pragmatiques du discours numérique-éducatif. *La Francopolyphonie*, vol.1.

- Piéraut-Le Bonniec, G. (1987). *Connaître et le dire*. (Ed. Pierre Mardaga). Liège.
- Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. (Édition originale papier : Paris : Nathan-CLE international, 1988) Édition numérisée au format pdf. www.christianpuren.com
- Richerme, F., Delcea, E. (n.d.). *Le Cadre Européen de Référence Pour les Langues : Un outil d'apprentissage et d'évaluation*.
www.upm.ro/...europeana/.../FrancoisRicherme.pdf
- Rocher-Hahlin, C. (2014). *Motivation pour apprendre une langue étrangère - une question de visualisation? : Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois*. Lund University, Faculté de Lettres. Lund.
- Roux, P. Y. (2014). *L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et pragmatisme*. Centre international d'études pédagogiques. Sèvres.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1): 41-51
- Sadini, F. (2015). *L'enseignement de l'oral en FLE : Réalité d'enseignement et perspectives pédagogiques*. Mémoire de Master. (Dirigé par: Djamel Boukhalet). Université de M'Sila Faculté des Lettres et des Langues Département des Lettres et Langue Française.
- Sancaktar, H. B. (2012). *La Pragmatique et Les Actes de Langage dans L'Enseignement / Apprentissage du Français Deuxième Langue Étrangère*. (Edimobilim ve Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi / Öğreniminde Sözlü Dil Becerileri), Thèse de Maîtrise, Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales Département de l'Enseignement du Français Langue Étrangère, Ankara.
- Sarıca, N. (2014). Idiosyncrasie In Native Language Acquisition and Linguistic Transfers In Second Language Acquisition. *IJLA, International Journal Of Language Academy*. Volume 2 / 4, p. 554-563.
- Saydı, T. (2010). *Problématique de la Pédagogie de l'Oral en FLE – Yabancı Dil Olarak Fransızca Konuşma Dilinin Eğitim ve Öğretiminin Sorunsalı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie* n° 8, p. 13-28.
- SchoolEducationGateway (2017). *L'importance de communiquer en langues étrangères*. SchoolEducationGateway, La plateforme en ligne européenne pour l'enseignement scolaire. Consulté le 29.12.2018.
<https://www.schooleducationgateway.eu/fr/pub/resources/tutorials/the-importance-of-communicatin.htm>
- Sönmez, Ö. (2012). *La Dimension Culturelle Dans L'Enseignement Du FLE : La Place et La Fonction de La Publicité Dans La Phase de La Transmission de La Culture Française*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı. İzmir.
- Stagnitto, R. (2010). *Utilisation de la vidéo en classe de langue : impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en Français Langue Étrangère*. Linguistique. <dumas- 00567740> Mémoire de Master 2, Sciences du langage, DILIPEM RECHERCHE, Université Stendhal, Grenoble 3.
- Steindlova, J. (2006). *Langage des jeunes*. Masarykova Univerzita v Brně, Pedagogická Fakulta. Brno.

- Sunengin Çakır, Ş. Z. (2013). *Fransızca Öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim (Yabancı Dil Öğretimi) Anabilim Dalı. Ankara.
- Susüzer, K. (2006). *Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Sylvén, L. & Sundqvist, P. (2017). Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Extracurricular/Extramural Contexts. *CALICO Journal* 34 (1), i-iv. DOI : 10.1558/cj.31822
- Tatiana, C. (2009). La motivation de l'apprenant de FLE Trois études à partir du modèle expectation-valence d'Eccles et al. et du modèle de l'autodétermination de Deci & Ryan. (sous la direction de, Develotte Christine). Mémoire de Master 2. UNIVERSITE STENDHAL - GRENOBLE 3, UFR DES SCIENCES DU LANGAGE SPECIALITE FLE MEMOIRE DE MASTER 2. Grenoble.
- Taydaş, S. (2011). *Sözlü İletişim Becerileri Dersinde Kullanılan "Conversation" Pratiques de l'Oral" Kitabındaki Söz Kalıplarının Türkçeye Çevirisinde Öğrencilerin İzledikleri Çeviri Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- TDAH (n.d.) Quelques conseils pour aider l'élève hyperactif et/ou avec troubles de l'attention. www.tdah-france.fr
- Teflek, A. (2013). *Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Edebi Çeviri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Tekin, N. (2008). *Türkiye'de Ortaöğretim Kurumlarında Fransızcanın Öğretimi : Tarihsel Gelişim, Modeller, Uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları (Fransız Dili ve Edebiyatı) Anabilim Dalı. Ankara.
- Tertemiz, N., Ağildere, S. (2015). Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Yeterlik İnanç ve Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 30(1): 252-267. Ankara.
- Torres, M. A. (2007). « Sémio-pragmatique et recherches sur la réception : quel spectateur et quelles pratiques discursives décrit-on ? », AFS, (Association Française de Sémiotique), consulté le 11.06.2017. <http://semio2007.free.fr/spip.php?article79>
- Turanlı, A. (t.y.). Yabancı Dil Öğretiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleyici Yönetim Yaklaşımları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, pp, 31-44.
- Turanlı, A. S. (2007). İngilizce Öğrencilerinin Katılımını Etkileyen Etmenler ve Etki Düzeyleri (Öğrenci Algıları). *Milli Eğitim, Sayı 176*.
- Turanlı, A. S. (2009). Students' perceptions of teachers' behaviors of social-emotional support and students' satisfaction with the classroom atmosphere. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 129-146.
- Türkmen, C. (1992). *L'Enseignement de la Grammaire dans la Classe de FLE*. Yüksek Lisans Tezi. 20931. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Uslu, Z. Özek, Y. (2004). Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının İkinci Yabancı dil Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, 129-140.

- Ünal, E. (2009). *Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğrenilmesinde Birinci Yabancı Dil İngilizcenin ve Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- WEB 1(n.d.). Présentation de la Pragmatique.
w3.gril.univ-tlse2.fr/.../lecons/pragmatique.htm
- Yalçın Tılfarlıoğlu, F., Kazaz Akyürek, B. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Davranış Biçileriyle Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki, *Turkcess*, II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, Mayıs 2016, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Nizip.
- Yang, L. (2016). Deux facteurs de motivation : « l'attitude » et « l'orientation ». <https://arlap.hypotheses.org/author/mem137> consulté le 27.01.2019
- Yaşar, U. H. (2010). *Utilisation des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement du Français*. Thèse de Doctorat. Université de Çukurova, Institut des Sciences Sociales, Département de Didactique du Français Langue Étrangère. Adana.
- Yenigün, D. (2014). *L'Enseignement des Expressions Idiomaticques dans les Classes de FLE*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Yılmaz, A. (2010). Türkiye'de Fransızca Dil Öğretimi ve Çoklu Zekâ Kuramı: İlköğretim 4. Sınıf Fransızca Ders Kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramının Yeri ve Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Yılmaz, Z. (2000). *L'Enseignement du Vocabulaire dans la Classe de FLE*. Thèse de Maitrise. Université Anadolu, Institut des Sciences Sociales. Eskişehir.
- Yılmaz Güngör, Z. (2010). *L'Utilisation de l'Apprentissage Coopératif dans la Compréhension Écrite en FLE - Fransızca Yabancı Dil Okuma Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Kullanımı*. Thèse de Doctorat. Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation. Eskişehir.

ANNEXES

ANNEXE 1

Sayın Meslektaşım,

Aşağıdaki Görüşme Formu, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili ve Edebiyatı Doktora Programında yürütülen “*Étude Sémio-Pragmatique Des Attitudes d’Étudiants Dans L’enseignement des langues*” (*Dil Öğretiminde Öğrenci Davranışlarının Göstergibilimsel ve Edimbilimsel İncelenmesi*) isimli doktora tez çalışmasında Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda, Yabancı Dil Bölümlerinde ve üniversitemizin değişik fakültelerinde Yabancı Dil öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecinde sergiledikleri davranışları belirlemek ve yorumlamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın kalitesi açısından vereceğiniz cevaplar son derece önemlidir. Karşılaştığınız davranışları işaretleyiniz ve belirtiniz. Formda isminizi belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yusuf Ziya AYHAN
Pamukkale Üniversitesi
Fransızca Okutmanı

Yabancı Dil Öğretiminde Sınıf İçinde Karşılaşılan Öğrenci Davranışları Görüşme Formu:

Sınıf İçi Öğrenci Davranışları : Yabancı dil dersinde ;		Lütfen işaretleyiniz
1	Derse etkin katılım göstermede istekli olma,	
2	Derslerde düzenli not tutma,	
3	Derse katılımda isteksiz davranma,	
4	Derslerde sık sık devamsızlık yapma,	
5	Derslere ve sınavlara düzenli çalışma,	
6	Ders için gerekli kaynakları sahip olma,	
7	Ders için farklı kaynaklar bulma,	
8	Öğretmenin verdiği ödevleri yapmama,	
9	Ders için ek kaynaklar araştırma, bulma,	
10	Derslere geç gelme,	
11	Derste düzenli not tutmama,	
12	Dersi iyi anlamak için ön sıralara oturmayı tercih etme,	
13	Ders sırasında pencereden dışarıyı seyretme,	
14	Derse katılmamak için arka sıralara oturmayı tercih etme,	
15	Derslere hazırlıksız gelme,	
16	Anlatılacak konuya önceden hazırlık yapma	
17	Anlatılan konuların alıştırmalarını yapma,	
18	Derslerde izinsiz konuşma / fısıldaşma,	
19	Sınıfta sessiz bir şekilde öğretmeni dinleme,	
20	Ders sırasında cep telefonuyla meşgul olma,	
21	Konuyu anlamadığı zaman öğretmene sorma,	
22	Anlamadığı konuları arkadaşlarıyla tekrar çalışma,	
23	Derste yiyecek, içecek şeyler tüketme,	
24	Ders sırasında gazete, dergi okuma,	
25	Konuları pekiştirmek için ek çalışmalar yapma ve öğretmene sorular sorma,	
26	Zorunlu olmadıkça devamsızlık yapmama,	
27	Ders sırasında anahtarlık ve benzeri şeylerle oynama,	
28	Cep telefonuna dersle ilgili programlar yükleme ve kullanma,	
29	Öğrenilen yabancı dili kullanmaya çaba harcama,	
30	Ders sırasında arkadaşlarını rahatsız etme,	
31	Kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapma,	
32	Derslerde öğrenilen yeni kelimeleri başka bir yere yazma ve onlarla cümleler kurma,	
33	Sınavlara hazırlıksız gelme ve kopya çekme,	
34	Sınav tarihlerini unutma,	
35	Öğretmenlerle öğrenilen yabancı dilde konuşma, sorular sorma,	
36	Ders sırasında uyuklama,	
37	Arkadaşlarıyla öğrenilen yabancı dilde konuşma	
38	Öğretmenin sorduğu soruları cevaplamada istekli davranma,	
39	Ders sırasında ayağa kalkma, sınıfta dolaşma,	
40	Öğrendiği yabancı dilde video ve filmler izleme,	
41	Dersle ilgili olmayan sorular sorma,	

Diğer: (Lütfen belirtiniz)...

Arka sayfaya geçiniz



Formulaire de Questionnaire sur les Attitudes d'Étudiants en Classe dans l'Enseignement des Langues Étrangères

Attitudes d'Étudiants en Classe : Dans les Cours des langues étrangères,		Cochez s.v.p.
1	Être désireux pour une participation effective aux cours,	
2	Prendre régulièrement des notes dans les cours,	
3	Être réticent pour la participation aux cours,	
4	Avoir un absentéisme fréquent dans les cours,	
5	Réviser régulièrement les cours,	
6	Posséder les manuels nécessaires pour les cours,	
7	Rechercher des sources différentes pour les cours,	
8	Ne pas faire les devoirs,	
9	Chercher et trouver des sources supplémentaires pour les cours,	
10	Arriver en retard en classe,	
11	Ne pas prendre régulièrement des notes,	
12	S'asseoir aux premiers rangs dans la salle de classe pour une bonne compréhension,	
13	Regarder dehors pendant les cours,	
14	Préférer s'asseoir dans les derniers rangs pour ne pas participer aux cours,	
15	Participer sans réviser les cours,	
16	Préparer le sujet qu'on va aborder,	
17	Faire les exercices des sujets déjà abordés,	
18	Bavarder pendant les cours,	
19	Écouter silencieusement l'enseignant en classe,	
20	S'occuper de son portable pendant le cours,	
21	Consulter l'enseignant lorsqu'on ne comprend pas le sujet,	
22	Répéter avec des amis les sujets qu'on n'a pas compris,	
23	Consommer des vivres et des boissons dans les cours,	
24	Lire des journaux et des revues pendant les cours,	
25	Faire des études supplémentaires et poser des questions à l'enseignant pour consolider les sujets,	
26	Ne pas faire d'absentéisme en dehors des cas d'obligation,	
27	Jouer avec les clés ou avec de telles choses,	
28	Enregistrer dans son portable des programmes concernant les cours,	
29	Essayer d'utiliser la langue qu'on apprend dans son quotidien,	
30	Déranger ses amis pendant les cours,	
31	Faire des efforts pour progresser son vocabulaire,	
32	Noter les mots qu'on a déjà appris dans les cours et faire des phrases avec ces mots,	
33	Ne pas se préparer aux examens et tricher,	
34	Oublier les dates d'examens,	
35	Communiquer en langue étrangère qu'on apprend avec les enseignants et leur poser des questions,	
36	S'endormir pendant les cours,	
37	Parler en langue étrangère qu'on apprend avec ses amis,	
38	Être volontaire pour répondre aux questions des enseignants,	
39	Se déplacer en classe sans demander la permission pendant les cours,	
40	Regarder des films et des vidéos en langue étrangère qu'on apprend,	
41	Poser des questions hors sujet dans les cours,	
Autres: (Notez s'il vous plait)...		Passez en arrière... 

ANNEXE – 2

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki Görüşme Formu, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili ve Edebiyatı Doktora Programında yürütülen “*Étude Sémio-Pragmatique Des Attitudes d’Étudiants Dans L’enseignement des langues*” (*Dil Öğretiminde Öğrenci Tutum ve Davranışlarının Göstergibilimsel ve Edimbilimsel İncelenmesi*) isimli doktora tez çalışması kapsamında üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecinde sergiledikleri davranışları belirlemek ve bu davranışları göstergebilim ve edimbilim açısından yorumlamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın kalitesi açısından vereceğiniz cevaplar son derece önemlidir. Öncelikle üç maddeden oluşan bölümü yanıtlayınız daha sonra sınıf içinde sık yaptığınız davranışları işaretleyiniz, sık yapmadığınız davranışları boş bırakınız ve farklı davranışlar varsa lütfen belirtiniz. Formda isminizi belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yusuf Ziya AYHAN
Pamukkale Üniversitesi
Fransızca Okutmanı

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU:

1- İyi bir yabancı dil öğretimi sizce nasıl olmalıdır?

- A- Daha çok pratiğe yönelik olmalı, konuşmaya ağırlık verilmelidir.
- B- Temel yabancı dil bilgisinin yanında dilbilgisine ağırlık verilmelidir.
- C- Okuduğunu ve duyduğunu anlama ve yabancı dilde hatasız yazabilme daha önemlidir.
- D- Hepsi.
- E- Diğer: Lütfen belirtiniz...

2- Eğitimi aldığınız yabancı dili daha iyi öğrenmek için çaba gösterdiğinizize inanıyor musunuz?

- Evet Hayır

Eğer “Evet” se, lütfen neler yaptığınızı belirtiniz.

3- Öğretmenin yabancı dil öğretiminde nasıl bir yöntem izlemesini isterdiniz?

- A- Anlattığı konuları öğrencilerin tamamının anlaması için konuları yabancı dille birlikte anadilde de (Türkçe) anlatmasını isterdim.
- B- Derste tamamen yabancı dil konuşarak anlatmasını isterdim.
- C- Konuları daha iyi pekiştirmek için bol egzersiz (alıştırma) yapmasını isterdim.
- D- Hepsi
- E- Diğer: Lütfen belirtiniz...

Yabancı Dil Öğretiminde Sınıf İçinde Karşılaşılan Öğrenci Davranışları Görüşme Formu

Sınıf İçi Öğrenci Davranışları : Yabancı dil dersinde : Sınıf Seviyesi: Hazırlık: <input type="checkbox"/> 1. Sınıf: <input type="checkbox"/> 2. Sınıf: <input type="checkbox"/> 3. Sınıf: <input type="checkbox"/> 4. Sınıf: <input type="checkbox"/>		Lütfen işaretleyiniz
1	Derse etkin katılım göstermede istekli olma,	
2	Derslerde düzenli not tutma,	
3	Derse katılımda isteksiz davranma,	
4	Derslerde sık sık devamsızlık yapma,	
5	Derslere ve sınavlara düzenli çalışma,	
6	Ders için gerekli kaynakları sahip olma,	
7	Ders için farklı kaynaklar bulma,	
8	Öğretmenin verdiği ödevleri yapmama,	
9	Ders için ek kaynaklar araştırma, bulma,	
10	Derslere geç gelme,	
11	Derste düzenli not tutmama,	
12	Dersi iyi anlamak için ön sıralara oturmayı tercih etme,	
13	Ders sırasında pencereden dışarıyı seyretme,	
14	Derse katılmamak için arka sıralara oturmayı tercih etme,	
15	Derslere hazırlıksız gelme,	
16	Anlatılacak konuya önceden hazırlık yapma	
17	Anlatılan konuların alıştırmalarını yapma,	
18	Derslerde izinsiz konuşma / fısıldaşma,	
19	Sınıfta sessiz bir şekilde öğretmeni dinleme,	
20	Ders sırasında cep telefonuyla meşgul olma,	
21	Konuyu anlamadığı zaman öğretmene sorma,	
22	Anlamadığı konuları arkadaşlarıyla tekrar çalışma,	
23	Derste yiyecek, içecek şeyler tüketme,	
24	Ders sırasında gazete, dergi okuma,	
25	Konuları pekiştirmek için ek çalışmalar yapma ve öğretmene sorular sorma,	
26	Zorunlu olmadıkça devamsızlık yapmama,	
27	Ders sırasında anahtarlık ve benzeri şeylerle oynama,	
28	Cep telefonuna dersle ilgili programlar yükleme ve kullanma,	
29	Öğrenilen yabancı dili kullanmaya çaba harcama,	
30	Ders sırasında arkadaşlarını rahatsız etme,	
31	Kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapma,	
32	Derslerde öğrenilen yeni kelimeleri başka bir yere yazma ve onlarla cümleler kurma,	
33	Sınavlara hazırlıksız gelme ve kopya çekme,	
34	Sınav tarihlerini unutma,	
35	Öğretmenlerle öğrenilen yabancı dilde konuşma, sorular sorma,	
36	Ders sırasında uyuklama,	
37	Arkadaşlarıyla öğrenilen yabancı dilde konuşma	
38	Öğretmenin sorduğu soruları cevaplamada istekli davranma,	
39	Ders sırasında ayağa kalkma, sınıfta dolaşma,	
40	Öğrendiği yabancı dilde video ve filmler izleme,	
41	Dersle ilgili olmayan sorular sorma,	

Diğer: (Lütfen belirtiniz)... Arka sayfaya geçiniz



FORME D'ENTRETIEN D'ÉTUDIANTS

1- Comment doit être un bon enseignement des langues étrangères d'après vous?

A- Cela doit être plutôt centré sur la pratique et la conversation.

B- Cela doit être centré surtout sur la grammaire auprès d'un enseignement fondamental de langue étrangère.

C- Il est plus important de pouvoir comprendre ce qu'il lit et entend et d'écrire sans fautes.

D- Tout.

E- Autres: Notez s'il vous plait...

2-Croyez-vous que vous fassiez un effort pour mieux apprendre la langue étrangère que vous étudiez?

Oui

Non

Si "oui", notez s'il vous plait ce que vous faites.

3- Vous voudriez quelles approches que l'enseignant suive dans l'enseignement des langues étrangères ?

A- Je préférerais qu'il utilise aussi la langue maternelle (Le Turc) auprès de la langue étrangère en expliquant les sujets dans l'enseignement de langue.

B- Je préférerais qu'il utilise complètement la langue étrangère en expliquant les sujets.

C- Je préférerais qu'il fasse plus d'exercices pour consolider les sujets.

D- Tout.

E- Autres : Notez s'il vous plait...

Formulaire de Questionnaire sur les Attitudes d'Étudiants en Classe dans l'Enseignement des Langues Étrangères

Attitudes d'Étudiants en Classe : Dans les Cours des langues étrangères,		Cochez s.v.p.
1	Être désireux pour une participation effective aux cours,	
2	Prendre régulièrement des notes dans les cours,	
3	Être réticent pour la participation aux cours,	
4	Avoir un absentéisme fréquent dans les cours,	
5	Réviser régulièrement les cours,	
6	Posséder les manuels nécessaires pour les cours,	
7	Rechercher des sources différentes pour les cours,	
8	Ne pas faire les devoirs,	
9	Chercher et trouver des sources supplémentaires pour les cours,	
10	Arriver en retard en classe,	
11	Ne pas prendre régulièrement des notes,	
12	S'asseoir aux premiers rangs dans la salle de classe pour une bonne compréhension,	
13	Regarder dehors pendant les cours,	
14	Préférer s'asseoir dans les derniers rangs pour ne pas participer aux cours,	
15	Participer sans réviser les cours,	
16	Préparer le sujet qu'on va aborder,	
17	Faire les exercices des sujets déjà abordés,	
18	Bavarder pendant les cours,	
19	Écouter silencieusement l'enseignant en classe,	
20	S'occuper de son portable pendant le cours,	
21	Consulter l'enseignant lorsqu'on ne comprend pas le sujet,	
22	Répéter avec des amis les sujets qu'on n'a pas compris,	
23	Consommer des vivres et des boissons dans les cours,	
24	Lire des journaux et des revues pendant les cours,	
25	Faire des études supplémentaires et poser des questions à l'enseignant pour consolider les sujets,	
26	Ne pas faire d'absentéisme en dehors des cas d'obligation,	
27	Jouer avec les clés ou avec de telles choses,	
28	Enregistrer dans son portable des programmes concernant les cours,	
29	Essayer d'utiliser la langue qu'on apprend dans son quotidien,	
30	Déranger ses amis pendant les cours,	
31	Faire des efforts pour progresser son vocabulaire,	
32	Noter les mots qu'on a déjà appris dans les cours et faire des phrases avec ces mots,	
33	Ne pas se préparer aux examens et tricher,	
34	Oublier les dates d'examens,	
35	Communiquer en langue étrangère qu'on apprend avec les enseignants et leur poser des questions,	
36	S'endormir pendant les cours,	
37	Parler en langue étrangère qu'on apprend avec ses amis,	
38	Être volontaire pour répondre aux questions des enseignants,	
39	Se déplacer en classe sans demander la permission pendant les cours,	
40	Regarder des films et des vidéos en langue étrangère qu'on apprend,	
41	Poser des questions hors sujet dans les cours,	
Autres: (Notez s'il vous plait)...		Passez en arrière... 

CURRICULUM VITAE

INFORMATIONS D'IDENTIFICATION

Nom et Prénom : Yusuf Ziya AYHAN
Lieu de Naissance : Büyükyaka - Yeşilova - Burdur
Date de Naissance : 07.04.1964
E-mail : yzayhan@pau.edu.tr

DIPLÔMES

Lycée : Lycée de Cumhuriyet / Denizli (1978-1981)
Licence : Université de Dokuz Eylül Faculté Pédagogique de Buca
 Département de Didactique du Français Langue Étrangère (1982-1986)
Maîtrise : Université de Kocatepe, Institut des Sciences Sociales, Département des
 Sciences de L'Éducation, Afyon (1997-1999)
Doctorat : Université de Pamukkale, Institut des Sciences Sociales, Département
 de la Langue et de la Littérature Françaises, Denizli (2014-2020)

Langues Étrangères : - Français (YDS Eylül - 2013 : **93,75**)
 - Français (YDS Nisan – 2019 : **88,75**)
 - Français (YDS Eylül – 2019 : **85 :00**)
 - Français (ÜDS Ekim-2008 : **97,5**)
 - Anglais (ÜDS Mart-2008 : **70**)
 - Anglais (KPDS Mayıs-2008 : **63**)

EXPÉRIENCES DE TRAVAIL :

- Maîtrise de Français, Lycée de Şirnak / Siirt (1987-1988)
- Maîtrise de Français, Collège de Police d'Adana (1988-1992)
- Maîtrise de Français, Collège de Police d'Ankara (1993-1994)
- Enseignant de Français, Université de Kocatepe Afyon (1994-1999)
- Spécialiste, Bibliothèque de L'Université de Kocatepe, Afyon (1999-2000)
- Spécialiste, Bibliothèque de L'Université de Pamukkale, Denizli (2000-2007)
- Enseignant de Français, Université de Pamukkale, Ecole Supérieure des Langues
 Etrangères (2007-2010)
- Enseignant de Français, Université de Pamukkale, Faculté de Lettres, Département de
 la Langue et de la Littérature Françaises (2010-)

CENTRES DE RECHERCHES : Sciences de L'Éducation, Enseignement /
 Apprentissage des Langues Étrangères, Linguistique, Sciences du Langage

ÉTUDES ET ARTICLES TIRÉS DE LA THÈSE: -