



HAL
open science

**L'influence de la culture éducative irlandaise sur
l'enseignement/apprentissage du français dans les études
supérieures en Irlande: le cas des étudiants de Trinity
College Dublin**

Christophe, Mitchito Darmon-Shimamori

► **To cite this version:**

Christophe, Mitchito Darmon-Shimamori. L'influence de la culture éducative irlandaise sur l'enseignement/apprentissage du français dans les études supérieures en Irlande: le cas des étudiants de Trinity College Dublin. Linguistique. 2010. dumas-00506728

HAL Id: dumas-00506728

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00506728>

Submitted on 1 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'influence de la culture éducative irlandaise sur l'enseignement/apprentissage du français dans les études supérieures en Irlande

Le cas des étudiants de Trinity College Dublin

Nom : DARMON-SHIMAMORI
Prémon : Christophe, Mitchito

UFR Sciences du Langage

Mémoire de Master 1 recherche – 15 crédits

Spécialité : Français Langue Étrangère

Sous la direction de Madame Diana-Lee Simon

Année universitaire 2009-2010

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

le 28/06/2010

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Mme Simon, maître de conférence à l'université Stendhal Grenoble 3, qui m'a accompagné tout au long de mes recherches et m'a donné de nombreux conseils et remarques utiles pour la rédaction et l'amélioration du présent travail.

Je voudrais également remercier mes professeurs de Trinity College Dublin ; les professeurs du département de français, Mme Ferré, Dr Laudet et Dr Salerno, qui ont eu l'amabilité de prendre du temps pour répondre à mes interviews. Les professeurs du département de linguistique appliquée, Dr Harris et Mrs O'leary, qui m'ont respectivement soutenu, encouragé et guidé dans ma démarche de découverte du public irlandais et dans mes travaux de statistique.

Mes remerciements sincères vont également aux étudiants de TCD qui m'ont permis de dégager leurs opinions sur l'enseignement/apprentissage du français.

Enfin, un grand merci à ma famille et mes amis qui m'ont apporté un soutien et un encouragement permanents.

Résumé

Ce mémoire traite de l'importance de la culture éducative dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Cette notion implique des différences dans les modes de transmission du savoir selon le (les) pays dans le(s)quel(s) les protagonistes ont évolué. Chacun apporte ses propres normes dans l'environnement classe, et le choc de ces dernières peut engendrer des difficultés pour l'apprentissage. En situation d'enseignement/apprentissage nous nous posons la question de savoir si la culture éducative des apprenants favorise l'apprentissage de la langue étrangère ou pas. Portant sur l'enseignement des compétences orales dans les études supérieures en Irlande, cette recherche tente de révéler l'influence de la culture éducative irlandaise sur leur travail. Cet écrit et la réflexion menée s'appuie sur l'observation des étudiants de Trinity College Dublin (TCD). L'analyse traite des programmes du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), dont certains sont en provenance de l'Irlande ou le département de français. Des entretiens menés auprès des apprenants montrent que les choix didactiques du pays et de TCD sont très proches de ceux du CECR. L'analyse des questionnaires et des interviews met en évidence certaines dimensions de la culture éducative du terrain, comme par exemple la préférence pour les activités orales plutôt qu'écrites, ou encore la relation enseignant/apprenant détendue, qui, en Irlande est respectueuse envers leurs professeurs. L'étude révèle enfin que des comportements particuliers, comme les encouragements que l'enseignant à poursuivre leurs efforts malgré les difficultés. En bref, ce mémoire confirme que la culture éducative est imprégnée en chacun de nous et qu'elle établit les règles qui régissent notre perspective de éducation. Ils est donc nécessaire de les prendre en compte.

Abstract

This dissertation emphasize on educational culture in foreign language teaching and learning. This notion imply different ways to pass knowledges depending on the country(ies) in which each one has grown and evolved. Each one brings his own norms in the class environment, and the clash those to generate difficulties in learning. In teaching and learning situation we wonder if learners' educational culture favour foreign language learning or not. This research deals with oral and aural skills' teaching in higher education in Ireland and tries to bring to light Irish educational culture's influence on teaching. This writing and the thought rely on the observation of students from Trinity College Dublin (TCD). The analysis deals with curricula of the Common European Framework of Reference (CEFR), one of whom comes from Ireland and some other from the department of French. The interviews made with learners show that pedagogical choices made by the country and TCD are very similar to those made by the CEFR. The analysis of the questionnaires and the interviews underlines some aspects of educational culture of studied people. For

example, the students prefer oral activities to written activities. They also build a friendly relationship with their teachers, which is still respectful in Ireland. Finally, this study reveals some specific attitudes like encouragements that teachers give to their learners to make them pursue their efforts even if they feel some difficulties. Thus, this dissertation confirms that educational culture is impregnated in everyone and build our view of teaching and learning. So it is necessary to consider it.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
---------------------	----------

PREMIERE PARTIE : LES APPORTS THÉORIQUES	6
---	----------

Chapitre I : Définir la culture éducative	6
--	----------

I-1. L'enseignement/apprentissage : un contexte de communication	6
---	----------

I-2. Définition de « Culture Éducative »	7
---	----------

I-3. L'environnement classe : un espace marqué par différentes cultures éducatives	8
---	----------

I-4. Quels traits distinctifs pour décrire les cultures éducatives ?	9
---	----------

I-4-1. Trois aspects de l'enseignement/apprentissage	9
--	---

I-4-2. Les éléments perturbateurs de l'apprentissage	10
--	----

I-4-3. « Confiance en soi » : élément socioculturel	11
---	----

Chapitre II : Les théories de l'oral	12
---	-----------

II-1. L'oral en tant qu'élément de la communication et du langage	12
--	-----------

II-1.1 La place de l'oral dans l'acquisition des compétences langagières	12
--	----

II-1.2. De la communication non-verbale à une communication dans une langue structurée	12
--	----

II-1.2.1. Première étape : La communication par items fixes	13
---	----

II-1.2.2. Deuxième étape : la communication par changement de paradigme	13
---	----

II-1.3. Les trois sens du message dans la langue	15
--	----

II-1.3.1. Le sens littéral	15
----------------------------	----

II-1.3.2. Le sens fonctionnel	15
-------------------------------	----

II-1.3.3. Le sens social	16
--------------------------	----

II-1.4. L'aspect interactionnel du langage	16
--	----

II-2. L'implication de l'apprenant : un facteur déterminant de l'acquisition d'une langue étrangère	17
--	-----------

II-2.1 L'ambiance de la classe	17
--------------------------------	----

II-2.2. Stimuler les intérêts et le besoins de l'apprenant.	18
---	----

II-2.3. La participation active	18
---------------------------------	----

II-3. Les compétences de réception et de production orales	19
---	-----------

II-3-1. Monologue et dialogue	19
-------------------------------	----

II-3-2. La réception orale	20
----------------------------	----

II-3-3. La production orale	21
-----------------------------	----

DEUXIEME PARTIE : LA CULTURE ÉDUCATIVE EN IRLANDE	22
--	-----------

Chapitre III : Les méthodologies qui ont forgé les program-mes d'aujourd'hui en Irlande	22
--	-----------

III-1. L'histoire des méthodologies didactiques en Irlande : produit d'une culture anglophone de l'enseignement des langues étrangères	22
III-1.1. Résumé des méthodologies didactiques en Irlande : De la fin du XIX ^{ème} siècle à nos jours	23
III-1.1.1. La méthodologie traditionnelle	23
III-1.1.2. La méthodologie directe	23
III-1.1.3. La méthodologie audio-orale	24
III-1.1.4. La méthodologie situationnelle	25
III-1.1.5. L'approche communicative : de 1980 à aujourd'hui	25
III-2. Les politiques éducatives en Irlande	26
III-2.1. La politique du Conseil de l'Europe	26
III-2.2. La politique éducative de l'Irlande	28
III-3. Analyse des données recueillies sur le terrain	30
III-3.1. Les Programmes de Français à Trinity College Dublin	30
III-3.2. Analyse des questionnaires	34
III-3.2.1. Quelle conception du cours ?	34
III-3.2.2. Quelles sont les activités que les étudiants affectionnent ?	40
III-3.2.3. Quels rapports aux professeurs développent les étudiants ?	44
 CONCLUSION	 48
 RÉFÉRENCES	 50
Bibliographie	50
Programmes	51
Cours suivis à Trinity College Dublin	52
 ANNEXES	 1

INTRODUCTION

Depuis 2005, j'ai eu l'occasion de donner des cours de soutien en français à des élèves japonais et des cours d'anglais à des Français de la Cité Scolaire Internationale de Lyon. Je n'avais pas encore commencé ma formation en sciences du langage et en Français Langue Étrangère (FLE) à l'université de Grenoble. Mes seules références sur l'enseignement du français étaient mon propre vécu en tant qu'élève dans le système scolaire français en Français Langue Maternelle (FLM). Durant ces années, je ne cessais de m'interroger sur les difficultés que mes élèves éprouvaient. Je ressentais chez tous mes apprenants la crainte de participer ou de répondre aux questions. Nous étions en cours particulier et je comprenais l'intimidation qu'ils pouvaient ressentir face à un professeur. J'avais l'impression que le poids de l'erreur qu'ils sentaient était comparativement beaucoup plus important chez mes élèves japonais que chez les élèves français apprenant l'anglais. La participation orale, les initiatives et le partage des opinions se trouvaient alors entravés dans mes cours de français. De même, ils semblaient recourir à leur langue maternelle plus souvent que les élèves de mes cours d'anglais. Je remarquais ainsi des régularités qui semblaient venir de la culture des uns et des autres. Je ne pouvais pas spécifiquement trouver les caractéristiques pouvant qualifier chacune des deux cultures, mais ce sentiment était certain. C'est pour cette raison que j'ai voulu axer mon mémoire sur les cultures éducatives.

J'avais aussi remarqué les problèmes particuliers des Japonais avec l'oral, et c'est ce qui m'a incité à me concentrer sur le domaine de l'oral. Je m'intéressais essentiellement à la culture japonaise, car j'étais principalement en contact avec ce public. Néanmoins, je voulais tout d'abord étudier une culture occidentale de l'Union Européenne (UE). S'il existait un impact de la culture éducative sur l'enseignement entre deux pays proches, alors cet aspect devrait être pris en compte lors de l'élaboration de la réalisation des cours, qu'ils impliquent des personnes de régions voisines ou lointaines.

Mon expérience personnelle dans le système éducatif irlandais m'a conforté dans l'idée selon laquelle les différences culturelles dans les modes d'appropriation pouvaient avoir des conséquences indéniables sur l'apprentissage. En effet, la perspective anglo-saxonne de l'enseignement dans les études supérieures préconise de réaliser les lectures avant le cours. Or, j'avais toujours été habitué à lire les références bibliographiques pour compléter les notions abordées en classe. J'étais donc déstabilisé durant mes premiers cours, car je me sentais démuni lors de mes lectures. C'est alors que j'ai compris l'importance de la culture éducative dans les stratégies d'apprentissage. En outre, mes conversations avec la secrétaire du département des langues à Trinity College Dublin (TCD) m'ont également conforté dans ce sentiment. Elle venait de Chine et avait eu l'opportunité d'expérimenter les enseignements aux États Unis et en France. Elle avait également été déstabilisée par les prises de notes et elle ne comprenait pas l'utilisation très pauvre de la mémorisation par cœur en France.

Ce sont toutes ces raisons qui m'ont poussé à m'intéresser aux cultures éducatives et à leur impact sur l'enseignement/apprentissage des compétences orales en langues étrangères.

Dans l'article *Figures de maître*¹, Francine Cicurel met en évidence une étude consacrée aux comportements d'apprenants chinois par rapport à leur cours d'anglais en Chine. Celle-ci montre les attentes contradictoires qu'ont les enseignants occidentaux et leurs étudiants chinois quant au déroulement du cours. En effet, on peut estimer que cette discordance est due à l'appartenance des uns et des autres à des cultures éducatives différentes. Si l'on se réfère au *Trésor de la Langue Française Informatisé* (TLFI)², on peut lire que la culture est définie comme « *Qualité, compétence que la possession d'un savoir étendu et fécondé par l'expérience donne à une personne ou à une société dans un domaine de connaissances particulier, à une époque ou dans un lieu déterminé* ». On peut alors considérer que chaque civilisation a développé ses propres moyens pour transmettre la connaissance. C'est ce que l'on peut appeler la « culture éducative ». Elle est l'ensemble des caractéristiques de la transmission du savoir, propre à une culture donnée. Chacun l'acquiert en suivant le cursus scolaire propre à un pays. Les Chinois ont ainsi hérité de la pédagogie confucianiste qu'on peut décrire comme étant un modèle éducatif inspiré par les valeurs de respect pour l'autorité où l'apprentissage se fait par la mémorisation par cœur, la réflexion passive, et où les apprenants ne sont pas encouragés à participer ou à poser des questions au professeur en cours. Dans son article paru dans *Le français dans le Monde*, Francine Cicurel relève que les différences dans les stratégies d'apprentissage et d'enseignement entre les deux cultures en question ont eu pour résultat de mettre les enseignants anglais et les étudiants chinois dans une situation d'incompréhension mutuelle. En effet, chacun interprétant les comportements de l'autre avec ses propres normes, la transmission du savoir finit par ne pas aboutir. Si l'on reprend cet exemple de l'apprentissage de l'anglais en Chine, les étudiants, ayant hérité d'un modèle éducatif peu participatif, se sentent dans une situation d'inconfort lorsque leurs professeurs occidentaux attendent d'eux d'être plus actifs en cours. Les échanges enseignants/apprenants sont alors perturbés par ces différences culturelles dans les pratiques pédagogiques. C'est ainsi que les étudiants chinois, même s'ils apprécient les professeurs natifs comme représentants de leur culture, estiment néanmoins que les professeurs chinois d'anglais transmettent mieux les connaissances.

Cet exemple de discordance entre les pratiques éducatives anglophone et chinoise révèle que la culture éducative est un élément essentiel de l'enseignement/apprentissage. Cette notion, si elle semble encore peu prise en compte dans les méthodes didactiques actuelles, a un impact qu'on ne peut ignorer dans la transmission des savoirs. Lorsqu'on prête attention au point de vue des étudiants chinois sur l'enseignement fait par les professeurs anglais et chinois, il est incontestable que ce paramètre a son importance du fait que les deux cultures confrontées sont très éloignées. Cependant, quelle en serait l'influence sur l'apprentissage si l'on prend en compte deux cultures plus proches telles que les cultures

1 Cicurel. F. (2003), *Figures de maître*, *Le français dans le monde*, n°326

2 Trésor de la Langue Française Informatisée. Disponible sur :
≤[http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no](http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no;);≥

française et irlandaise ?

Étant en échange ERASMUS à TCD, ce cadre me semble propice pour étudier ce phénomène chez des apprenants de français irlandais en étude supérieure. En outre, l'enseignement de l'oral étant un élément qui nécessite de l'interaction dans la classe, il me paraît intéressant de m'interroger sur la construction de ces compétences. C'est pourquoi mon étude est axée sur l'impact de la culture éducative irlandaise sur l'enseignement des compétences orales chez des apprenants de français à Trinity College.

En quoi l'adaptation à cette culture éducative favorise-t-elle l'apprentissage des compétences de l'oral par les apprenants de français irlandais dans les études supérieures ?

Pour répondre à cette question, il importe avant tout de trouver les traits qui permettent de décrire les cultures éducatives. De même, il est nécessaire de relever les éléments qui constituent l'oral pour déceler les « régularités universelles » que ce domaine implique. Ce n'est qu'après ce travail que nous pourrions déterminer les traits constitutifs de la culture éducative irlandaise et nous interroger sur les choix didactiques choisis pour aborder l'oral dans le pays.

Il faudra alors se demander quels sont les facteurs qui ont influencé la perspective du pays par rapport à l'enseignement des compétences orales. Quelle Histoire et quelle situation géopolitique ont amené le pays à élaborer ses programmes actuels ? Comment ces décisions nationales se manifestent-elles dans les programmes de Trinity College ? Les choix du pays et leurs interprétations par l'établissement permettent de déceler en partie la culture de l'enseignement des langues étrangères qui s'est créée.

Néanmoins, ce sont avant tout les acteurs de la classe (professeurs et étudiants) qui sont les représentants de leurs cultures. Leurs façons de voir les contenus des cours sont donc représentatifs de la culture éducative. Nous allons nous interroger sur la conception qu'ils ont des cours de français. Quelles opinions ont-ils sur le déroulement des cours, sur les types d'activités (notamment ceux de l'oral) et sur les relations interpersonnelles au sein de la classe ?

Afin de répondre à ces questions, nous allons découvrir les éléments qui composent les caractéristiques de transmission des compétences orales à TCD. Nous nous efforcerons de définir le concept de culture éducative et les principes qui régissent le domaine de l'oral dans une première partie. Elle nous apportera les clés pour comprendre les particularités de la culture éducative irlandaise dans les études supérieures à l'université de Dublin. Puis dans une deuxième partie, nous tenterons de décrire les éléments qui la constituent, à travers l'Histoire du pays, les programmes établis et le recueil des points de vue des élèves et professeurs. Ces derniers nous seront utiles pour répondre à notre question centrale. Nous déterminerons alors si les professionnels de l'éducation estiment que la prise en compte de certains aspects culturels peut favoriser l'apprentissage. Nous décrirons les traits constitutifs de la culture éducative irlandaise dans les études supérieures.

Méthodologie

Notre problématique induit qu'il faille établir dans un premier temps les connaissances théoriques sur le sujet. Nous nous interrogerons sur les éléments qui permettent de décrire et de déterminer la notion de « culture éducative ». Nous tenterons de dégager les éléments où elle se manifeste, notamment l'organisation du cours, les choix stratégiques de l'appropriation ou encore les relations humaines au sein de la classe. Cette étape nous permettra de savoir où centrer notre recherche. Deuxièmement, nous nous intéresserons aux théories de l'oral. Nous déterminerons les éléments constitutifs de l'oral en tant qu'acte universel de la communication. Cette étape nous permettra de constater par la suite les perspectives que les Irlandais ont choisies par rapport à l'enseignement de l'oral.

C'est après cette étape que nous pourrons commencer à analyser la situation culturelle en Irlande, puis sur le terrain, à Trinity College. Lorsqu'on s'intéresse aux cultures, il est important d'étudier brièvement l'Histoire pour connaître l'évolution des systèmes, des personnes et des méthodologies didactiques dans le pays. Ce travail nous permettra de savoir les éléments du passé qui ont influencé la vision actuelle de l'éducation en Irlande.

Une fois le travail d'explication des notions théoriques en jeu et la contextualisation historique du pays sera accompli, nous pourrons entamer l'analyse des données sur le terrain.

La première étape de l'analyse consiste à trouver les directives des textes officiels, car ce sont eux qui définissent l'optique des didactiques. L'Irlande faisant partie de l'Union Européenne (UE), nous observerons les directives du Conseil de l'Europe (CE) et notamment celles du Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Ensuite, nous étudierons les textes officiels du Conseil national irlandais pour déterminer les choix méthodologiques effectués par le pays et pour les comparés avec ceux du CECR. C'est à partir des directives de l'État que les programmes de TCD sont mis en place. L'analyse des textes de l'établissement nous permettront de dégager leurs interprétations et de décrire ainsi les décisions prises notamment pour le domaine de l'oral. Ces programmes forment en partie la culture éducative de l'établissement qui est influencé par les décisions du pays. Leur description nous aidera alors pour connaître les spécificités didactiques avec lesquelles les étudiants de Trinity College sont formés. En outre, il est aussi important d'observer la prise en compte des décalages entre les cultures éducatives présentes dans le contexte de l'enseignement/apprentissage. L'analyse de ces programmes est donc primordiale pour relever les spécificités de la culture éducative irlandaise, et notamment celle de Trinity College et celles qui s'adaptent à la rencontre des cultures éducatives pour favoriser l'apprentissage.

Ainsi, pour dégager toutes ces données, nous nous appuierons sur les programmes du pays et des quatre sections du département de français de l'établissement en question. Pour celles axées sur le commerce (BSF) et BESS, nos analyses porteront également sur les activités proposées dans les tutorats. Elles nous serviront à évaluer les choix pédagogiques des sections pour mesurer la prise en compte de la culture

éducative irlandaise et savoir s'ils sont pensés de manière à favoriser l'apprentissage de la langue grâce aux habitudes pédagogiques des étudiants.

Néanmoins, ces textes nous fournissent des données sur l'approche culturellement marquée des activités et des contenus des cours, mais ils ne nous permettent pas de connaître les sentiments des principaux protagonistes de l'enseignement/apprentissage. Il est important de savoir leurs sentiments, car c'est en fonction de ceux-ci que ces derniers réagissent aux déroulements des cours positivement ou négativement. Il semble ainsi essentiel de connaître leurs impressions sur les différents éléments de l'enseignement/apprentissage qui caractérisent la culture éducative irlandaise (notamment à TCD) pour déterminer si leur impact favorise l'apprentissage. Pour ce faire, je me suis intéressé aux professeurs d'une part et aux étudiants d'autre part. J'ai choisi d'utiliser les interviews semi-dirigés pour les professeurs, car elles permettent d'avoir des données qualitatives de ces derniers. J'ai choisi d'utiliser les questionnaires avec les étudiants, car ils permettent d'avoir des données quantitatives pour évaluer les tendances chez le public interrogé. Notons que les questions ouvertes m'ont apporté des données qualitatives sur l'échantillon étudié.

J'ai eu des entretiens avec trois professeurs : deux des sections BESS et BSF et une de la section TSM. C'étaient des entretiens semi-dirigés. Ceux-ci m'ont aidé à connaître la façon dont elles préparaient leurs cours et plus précisément la façon dont elles prenaient en compte la culture éducative des apprenants en les interrogeant sur les types de démarche qui leur permettaient de s'adapter au public. Malheureusement, seul un des enregistrements a fonctionné. Pour les deux autres témoignages, j'ai analysé les informations en fonction des notes que j'avais prises durant les entretiens.

J'ai également fait envoyer par les professeurs des questionnaires destinés aux étudiants du département. Dans toutes les classes auxquelles ils ont été envoyés, je n'ai récupéré que dix-huit réponses. De prime abord, les premières années me semblaient être un bon public à analyser, car elles sont dans l'année de transition entre le secondaire et l'université. Ils sont donc encore très imprégnés du système éducatif du secondaire et son influence peut être grande sur l'opinion qu'ils se font des cours. Ce sont les années Junior Freshmen (JF) à TCD. Ils correspondraient aux niveaux A2 et B1 du CECR, mais selon les professeurs interrogés, leur niveau serait plus proche du niveau seuil B1 établi par le CECR. Néanmoins, certains étudiants d'autres années ont aussi été invités à répondre au questionnaire. Étant donné qu'ils représentaient également la culture éducative irlandaise, j'ai aussi analysé leurs résultats. Ce questionnaire avait pour but de dégager les impressions des étudiants vis-à-vis des types d'activités pédagogiques, des stratégies d'enseignement, de l'environnement classe et des relations entre professeurs et élèves. J'ai notamment rédigé la majeure partie de mes questions quantitatives sur les activités en classe en leur demandant d'évaluer le degré de difficulté, l'utilité et l'angoisse qu'ils ressentaient à l'égard de chaque activité et de juger leur fréquence dans les cours du secondaire. Pour cela j'ai utilisé l'échelle d'Osgood afin d'avoir des données ordinales. Cependant, n'ayant récolté que dix-huit réponses, mes résultats reflètent uniquement le groupe, mais ils ne peuvent être interprétés comme représentatifs de la culture du pays.

PREMIERE PARTIE : LES APPORTS THÉORIQUES

Chapitre I : Définir la culture éducative

Tout contexte d'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère amènent au moins deux cultures à se rencontrer. Celles-ci sont un formidable vecteur d'enrichissement interpersonnel. Encore faut-il que les deux parties puissent se comprendre et dialoguer. Chacun apporte ses propres normes et il est souvent peu aisé de véhiculer les éléments de ce partage. Il paraît alors primordial de pouvoir observer les traits de chaque culture éducative pour mieux les apprivoiser dans ce contexte pluriculturel. Nous pouvons alors apprendre à identifier les traits qui la constituent.

I-1. L'enseignement/apprentissage : un contexte de communication

Pour mieux comprendre l'intérêt de décrire les cultures éducatives, il est avant tout nécessaire de saisir les réalités concrètes dans lesquelles les acteurs de l'enseignement/apprentissage se trouvent. Ils sont impliqués dans une situation de communication. En effet, le processus d'enseignement et les pratiques éducatives peuvent être considérés comme des actes de communication. On peut y trouver les éléments principaux de la communication, à savoir : destinataire, destinataire³ et le message. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, les acteurs principaux sont les apprenants et l'enseignant ; le message est la transmission du savoir. Évidemment, l'enseignement/apprentissage se déroule également dans un contexte donné et par une grande variété de canaux. Dans notre étude sur les cultures éducatives, ce sont ces derniers points qui nous intéressent, car un usage maladroit des codes de communication de la part du destinataire ou l'ignorance de ces derniers de la part du destinataire peut nuire à la transmission des messages.

Ce type d'incompréhension existe dans le contexte de l'enseignement d'une L2⁴. Voici un exemple que j'ai souvent entendu chez des professeurs de FLE⁵ et que j'ai également expérimenté. Lorsqu'on suit sa scolarité dans le système éducatif français, on apprend vite à répondre à la question « Quelle est la nature de ce document ? ». Cependant, il semble cette question soit complètement énigmatique pour des apprenants japonais ou encore irlandais. Lorsqu'un enseignant pose cette question, le contenu du message ne semble pas atteindre les apprenants même s'ils comprennent chacun des mots utilisés. Ainsi, comme nous le montre ce dernier exemple, le contexte d'enseignement/apprentissage d'une L2 peut impliquer des situations d'incompréhension des protagonistes. Dans son article intitulé *Les formes de communication pédagogique*

3 Selon le schéma de la communication de Jakobson induit un destinataire qui émet le message et un destinataire qui le reçoit.

4 Dans la terminologie de la didactique des langues étrangères, « L2 » fait référence à la langue seconde ou à la langue étrangère apprise. L2 est en contraste avec L1 qui désigne la langue maternelle de l'apprenant, ou langue véhiculaire des enseignants.

5 Français Langue Étrangère

médiatisées, Peraya 2001 souligne qu'il existe d'importantes différences dans les formes de communication éducatives qui sont liées au contexte culturel, aux traditions éducatives, aux attentes et aux caractéristiques psychosociales du public⁶. C'est donc ces différences que nous allons tenter de mieux comprendre.

1-2. Définition de « Culture Éducative »

Commençons tout d'abord par définir le terme central de notre étude qui est « culture éducative ». A quoi réfère-t-il ? Ce concept a été cristallisé de manière significative lors d'un colloque de l'équipe Didactique des langues des textes et des cultures (DILTEC) de l'université Paris III⁷. Ce terme désigne « *plusieurs ensembles de traits qui configurent les processus éducatifs dans une société ou un ensemble de sociétés donné* » (Beacco, 2008). Cette définition nous indique que les cultures éducatives peuvent être décrites en traits distinctifs. C'est l'accumulation des différents traits qui permet d'établir son aspect. Elle se concrétise donc sous différentes formes. On peut noter que cette notion décrite dans l'article de l'auteur estime que la culture caractérise une société, mais il est possible qu'elle englobe plusieurs sociétés dans certains cas.

Ces variations culturelles sont ainsi relatives au cadre éducatif général. Les activités éducatives et les traditions d'apprentissage sont alors des contraintes qui conditionnent en partie les enseignants et les apprenants. Lorsque les uns et les autres ont un héritage éducatif culturellement éloigné, des incompréhensions et malentendus peuvent apparaître dans la classe. Le plus important est que l'apprenant soit capable de progresser malgré ces différences dans les codes de transmission du savoir. Il faut donc se concentrer sur les traits distinctifs de la culture éducative de ce dernier. Dans cette étude, il me semble intéressant de prendre pour sujet d'analyse des étudiants de Trinity College, afin de voir l'influence de la culture éducative sur l'apprenant ayant une culture proche de celle de la langue étudiée. Leur statut leur permet d'avoir eu toute une scolarité dans une société donnée et d'en être ainsi imprégné. A cette étape de l'éducation, l'adaptation à la culture éducative de l'apprenant semble primordiale pour qu'il puisse acquérir les compétences en L2 sans être freiné par des normes qui lui seraient étrangères.

C'est dans ce but que nous essaierons de dégager, dans la deuxième partie les traits distinctifs de la culture éducative irlandaise. Elle peut se décrire, tout d'abord par son Histoire qui a influencé les réflexions sur la didactique, mais qui a aussi construit les comportements pédagogiques au fil des décennies. Elle est également définie par les textes officiels qui encadrent la transmission des contenus éducatifs choisis. Elle est enfin décelable dans les attitudes des principaux protagonistes concernés que sont les enseignants et les apprenants.

Toutefois, avant d'entrer dans un cas particulier, nous allons étudier le cadre générale de l'apprentissage d'une L2.

6 Peraya, D. (2001). Les formes de communication pédagogique médiatisé : le socio-éducatif et le didactique p. 3

7 Beacco, J-C., (Ed) (2008). *Les cultures éducatives et le cadre européen de référence pour les langues. Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n. 1, *Études didactiques*. p.1

I-3. L'environnement classe : un espace marqué par différentes cultures éducatives

Lorsqu'on envisage d'enseigner une langue étrangère, il est indispensable de se rendre compte que cette situation implique la rencontre de deux cultures plus ou moins éloignées et que chacune découle d'une histoire qui lui est propre. Dans le cas d'un professeur de FLE, si l'enseignant a pour langue maternelle le français et qu'il va enseigner dans un pays étranger, nous aurons le contexte suivant : le professeur véhicule la culture et l'histoire de son pays (la France ou un autre pays francophone^{8*} en tant que représentant de celles-ci. Il en est aussi leur vecteur, car il a grandi et il s'est développé dans ce pays en assimilant les caractéristiques culturelles. Ayant ainsi eu une scolarité française, ses stratégies d'apprentissage et d'enseignement sont indéniablement influencées par celle-ci. Il arrive alors dans un pays étranger avec ce bagage historique qui a manifestement construit les principes, les codes et les *habitus*⁹ des structures éducatives françaises et également son bagage culturel qui en fait un vecteur du système dans lequel il a évolué. L'apprenant, de son côté, a également grandi dans une région donnée de la Terre avec sa propre histoire et sa culture. Il est aisé de constater que tout contexte social crée une ou des cultures du langage qui présentent de multiples aspects tels que dans des langages ritualisés que sont les modes d'adresse, les excuses ou la politesse verbale. Chaque société crée des règles de comportement dans des contextes donnés. Le contexte éducatif ne* fait pas exception et les *habitus* développés dans les institutions à travers les programmes et les méthodes d'enseignement de la langue maternelle peuvent avoir une influence sur les modes d'appropriation d'une langue étrangère. L'environnement de classe FLE devient alors le lieu de rencontre de ces deux cultures aux travers des personnes qui les représentent. Deux systèmes éducatifs ainsi que deux Histoires différentes qui se sont forgés en développant des principes didactiques, des codes discursifs et des stratégies d'apprentissages et d'enseignement dissemblables se confrontent alors. Beacco relève ainsi que les cultures éducatives sont constitués par « *les philosophes de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances et elles comportent des dimension institutionnelles, politiques, et pédagogiques qui sont celles de mise en œuvre sociétales* »¹⁰. Il souligne également que les traditions d'apprentissage et les activités éducatives sont les contraintes avec lesquelles enseignants et apprenants doivent négocier, car les différences interculturelles dans les modes de transmission du savoir peuvent être problématiques dans le processus d'apprentissage. Ainsi, il paraît clair que tout contexte d'enseignement est imprégné par les caractéristiques pédagogiques culturellement marquées. Nous pouvons alors nous demander quels sont les aspects de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui les reflètent.

8 Nous représenterons désormais les pays francophones par la « France »

9 Terme tiré de Beacco 2008 désignant les habitudes comportementales développées par les personnes d'une société donnée dans l'environnement d'apprentissage.

10 Beacco, J-C., (Ed) (2008). *Les cultures éducatives et le cadre européen de référence pour les langues. Revue japonaise de didactique du français, Vol. 3, n. 1, Études didactiques.* p.7 à 9

I-4. Quels traits distinctifs pour décrire les cultures éducatives ?

Lors de l'enseignement d'une langue étrangère dans un contexte de classe, les cultures éducatives du professeur et des apprenants ont indéniablement un impact sur les formes de transmission du savoir ainsi que nous l'avons constaté précédemment. Beacco (note 2008) précise également que l'on peut déterminer plusieurs aspects de l'enseignement tels que « *les rapports entre apprenants et professeurs, le contrat de parole (...), la relation de l'individu au groupe, les formes et le statut social de l'évaluation...* »¹¹ (note) pour définir la culture éducative d'un système enseignement.

I-4-1. Trois aspects de l'enseignement/apprentissage

Dans son article *Figures de maître*, Francine Cicurel dégage trois aspects de l'enseignement/apprentissage qui permettent de définir une culture éducative, à savoir : 1) les formes d'organisation des activités didactiques, 2) les normes relationnelles, et 3) les formes d'appropriation¹² : Nous allons les étudier de plus près ci-dessous :

1) Les formes d'organisation des activités didactiques selon les méthodologies ou les contextes

Il faut prendre en considération les pratiques didactiques que Beacco déclinent en « genre d'exercice »¹³, car un étudiant mal entraîné à un certain type d'exercice peut éprouver des difficultés à comprendre son fonctionnement, son intérêt ou sa finalité. Décrire ces derniers dans une culture donnée est alors indispensable pour connaître les habitudes de l'apprenant.

2) Les normes relationnelles

Indépendamment des contenus des cours, il faut aussi mettre en évidence la nature des rapports entre apprenants et professeur. Parmi les « figures de maître » décrites par Francine Cicurel, nous pouvons en retenir deux qui traduisent les normes relationnelles à savoir : 1) « le maître ancien », qui dirige un cours où il est le représentant du savoir et où les élèves ont un apprentissage passif ; 2) « le maître sans parole magistrale », qui oriente son enseignement sur la communication orale des apprenants. Ces différentes « figures de maître » nous permettent de constater que la nature des rapports entre apprenants et professeur peut varier d'un contexte à l'autre et qu'il est important de relever la situation pour un terrain donné.

Ce dernier point nous amène à considérer la relation de l'individu au groupe. La participation active et orale pourra être différente d'une culture à l'autre. Elle sera valorisée dans la culture X, mais dévalorisée dans une autre. On peut trouver ce cas en Amérique, où la participation orale en classe est plus valorisée dans le

11 Beacco, J-C., (Ed) (2008). Les cultures éducatives et le cadre européen de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n. 1, *Études didactiques*. p.7

12 Cicurel, F. (2003), *Figures de maître, Le français dans le monde*, n°326

13 Beacco, J-C., (Ed) (2008). Les cultures éducatives et le cadre européen de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n. 1, *Études didactiques*. 2008, p.7

système éducatif hispanique que dans le système anglophone¹⁴. De même, Le cas des étudiants chinois en classe d'anglais nous montre que ces derniers sont réticents à poser des questions au professeur au sein du groupe, car cet acte, qui montre son ignorance, traduit une marque d'incompétence.

3) Les formes d'appropriation

Les *habitus* d'apprentissage dus à la culture éducative sont également des éléments permettant de déterminer les traits distinctifs de celle-ci. On peut alors observer le rôle du par cœur, de la mémorisation, de l'imitation des exemples, de la création d'énoncés ou encore de la découverte des règles. En effet, l'apprentissage est guidé par des processus d'acquisition qui permettent d'intégrer la langue en l'intériorisant et en l'exprimant.

I-4-2. Les éléments perturbateurs de l'apprentissage

Tous ces traits caractéristiques de l'enseignement/apprentissage peuvent avoir un impact important sur l'acquisition du français par des étrangers. Dans certains cas, le simple fait d'organiser un cours différemment de ce à quoi les apprenants ont été habitués peut perturber leur apprentissage. Afin d'illustrer ce point, je peux donner ma propre expérience comme exemple : lors de mes cours de chinois en niveau A1, notre professeur d'origine chinoise présentait toujours ses cours de la même manière : elle écrivait tous les mots de vocabulaire avec leurs idéogrammes et leurs traductions au début du cours, puis nous lisions le texte afin d'en comprendre son sens. Cet ordre opératoire était très déroutant pour les étudiants français. En effet, si cet ordre semble être commun en Chine, la pédagogie en France tente avant tout de faire déduire le sens des mots et d'un texte à partir des connaissances acquises précédemment et des contextes. Par conséquent, l'explication du vocabulaire au préalable et sans le contexte textuel était déstabilisant pour les francophones qui ressentaient alors des difficultés pour comprendre et intégrer le vocabulaire. Ainsi, la manière de présenter un cours étant marqué culturellement, elle peut avoir un impact sur l'acquisition de la langue qui n'est pas négligeable.

De plus, l'organisation du cours en elle-même n'est pas le seul aspect qui trouble l'acquisition d'une langue étrangère. Les rapports humains créés entre les protagonistes sont des éléments qui peuvent favoriser ou contrarier le bon apprentissage d'un élève donné. En effet, ils doivent être considérés pour tout enseignement. Si deux cultures ayant des codes relationnels différents se rencontrent, alors les risques d'incompréhension et de malaise peuvent s'accroître. Lors de mes entretiens avec les professeurs de français de Trinity College, il est souvent revenu que les étudiants irlandais avaient besoin d'avoir un rapport proche avec leurs enseignants, afin de se sentir libre de s'exprimer pendant les leçons et de demander des réponses à toute leurs interrogations. On peut comprendre alors qu'un élève venant de la culture éducative anglo-saxonne puisse se sentir déstabilisé s'il devait suivre des cours dans une autre culture où les rapports au sein du groupe classe peuvent sembler beaucoup moins proches. L'étudiant ayant pour habitude de poser ses

14 Hancock, Z. (2002), Heritage Spanish Speakers' Language Learning Strategies, *ERIC-DIGEST*, p.1

questions au professeur facilement et qui a donc intégré ce procédé dans ses stratégies d'apprentissage peut se sentir démuni lorsqu'il arrive dans une culture où les personnes interrogeant l'enseignant sont mal vues. En ce sens, les normes relationnelles peuvent avoir un effet sur l'acquisition d'une langue étrangère.

I-4-3. « Confiance en soi » : élément socioculturel

Un dernier aspect me paraît également extrêmement important dans la description et l'analyse des cultures éducatives. Comme le mentionne Beacco¹⁵, la confiance en soi détermine aussi la culture éducative. Si cette caractéristique varie selon les individus, il diffère tout autant selon les cultures. Chacune peut être définie en fonction de ce qui est caractérisé comme situation d'exposition de soi ou de perte de face potentielle. Les rapports sociaux changent d'un pays à un autre notamment selon ce facteur de confiance en soi. Il faut donc aussi comprendre et prendre en compte ces éléments selon les codes sociaux pour envisager de créer une atmosphère qui soit adéquate. Par exemple, la perte de face devant le groupe peut entraver sérieusement l'apprentissage et même parfois traumatiser les plus fragiles. Certains d'entre eux peuvent alors abandonner leur initiation à la langue. A l'inverse, lorsque l'enseignant établit des stratégies pour favoriser la confiance en soi durant les cours, il peut ainsi encourager le développement des compétences des étudiants. Ces caractéristiques sociales sont donc sans nul doute des éléments du contexte de classe que le professeur ne peut ignorer.

Ainsi, chaque activité peut être culturellement marquée en termes d'exercices risqué ou d'exercice valorisant pour l'apprenant. Les différentes représentations qui sont développées par les cultures éducatives des uns et des autres peuvent être importantes à considérer afin de ne pas créer de chocs méthodologiques lors des activités présentées en classe.

C'est pourquoi, il est indispensable d'observer, d'analyser et surtout de considérer ces différents aspects de l'enseignement/apprentissage au préalable, lors de l'élaboration d'un cours.

15 Beacco, J-C., (Ed) (2008). *Les cultures éducatives et le cadre européen de référence pour les langues. Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n. 1, *Études didactiques*. p.11 à 14

Chapitre II : Les théories de l'oral

Nous venons de nous intéresser à la notion de culture éducative et à son importance dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère par les apprenants concernés. Parmi les différents aspects de l'enseignement/apprentissage du FLE, la place de l'oral constitue une partie primordiale de ce mémoire. Nous nous penchons en effet sur l'impact de la culture éducative sur l'apprentissage, en le considérant dans le cadre de l'acquisition des compétences de communication orales. C'est pourquoi nous allons dégager les caractéristiques de ce domaine dans les situations de communication pour comprendre les enjeux de son apprentissage ainsi que les méthodes d'enseignements nécessaires.

II-1. L'oral en tant qu'élément de la communication et du langage

Afin de mieux comprendre l'importance de l'oral, il me paraît primordial de nous intéresser tout d'abord à sa place dans les procédés de communication. Il faut avant tout comprendre ce concept dans son ensemble. C'est une partie essentielle des interactions entre deux locuteurs. Après ce bref aperçu de ce qu'impliquent les situations de communication orales, nous tenterons de mieux appréhender les stratégies d'apprentissage qu'elles entraînent dans l'acquisition des langues étrangères. Enfin, nous analyserons plus en profondeur et séparément les compétences de réception et d'expression.

II-1.1 La place de l'oral dans l'acquisition des compétences langagières

Notre première question est de savoir en quoi l'oral est fondamental dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Lorsqu'on pense à l'apprentissage de l'oral, il va de soi que le développement de ces compétences est essentiel pour l'acquisition d'une L2, car elles permettent d'interagir et entretenir des conversations avec les locuteurs natifs, et par ce biais, de découvrir une culture étrangère. L'oral a donc une place essentielle dans l'acquisition d'une langue étrangère. Pour mieux comprendre les compétences à acquérir dans ce domaine du langage, il me semble nécessaire de connaître le rôle qu'il joue dans la communication. Pour cela, nous allons définir plus précisément ce qu'est la notion de « communication », qu'elle soit verbale ou non-verbale, et nous allons surtout déterminer l'importance du langage oral dans ce contexte. Cette vision sur la nature du langage dans la communication peut être considérée comme un pilier des méthodes d'enseignement des langues étrangères actuellement.

II-1.2. De la communication non-verbale à une communication dans une langue structurée

Nous allons donc nous inspirer des théories du langage de Littlewood¹⁶ pour mieux appréhender les éléments fondateurs de l'approche communicative adoptée depuis les années 1980. De nos jours, la priorité est donnée au développement des compétences de communication dans les méthodes d'enseignement relevant de cette dernière approche. En effet, au-delà de l'envie d'apprendre une nouvelle langue étrangère,

16 Littlewood, W., (Ed.) (1992). *Teaching oral communication : A methodological framework*. p.221-22

c'est le besoin de communiquer qui gouverne et qui motive avant tout les apprenants d'une L2. Les langues se révèlent alors être des outils pour décrire le monde qui nous entoure et échanger avec d'autres personnes nos connaissances sur celui-ci, nos émotions ou encore notre histoire et nos projets. Elles nous servent à transmettre et à réceptionner des informations. Cependant, toutes les langues ne véhiculent pas les mêmes notions et surtout elles n'ont pas les mêmes procédés pour exprimer les idées. Chaque langue a donc évolué pour référer aux réalités du monde en développant ses propres outils linguistiques. Le point commun majeur que nous pouvons trouver entre toutes les langues et qui motivent leur apprentissage est le besoin de communiquer. C'est pour cela que l'approche communicative se concentre sur les compétences relevant de cette caractéristique.

II-1.2.1. Première étape : La communication par items fixes

La communication implique que les participants partagent les mêmes codes. Sans cela, elle est entravée et les messages n'aboutissent pas. Dans un premier temps, tout comme les enfants qui apprennent à parler, dans la méthode communicative, les apprenants en L2 commencent par utiliser des items fixes. Cela peut être, comme dans une communication non-verbale, un simple mot qui nécessite tout le contexte pour être compris des interlocuteurs. Nous pouvons prendre pour exemple une situation dans laquelle un nouvel arrivant en France est invité à prendre le café chez un ami. Alors que tout le monde commence à manger le gâteau, il dit : « Bon ! ». Les personnes qui l'entourent comprennent alors qu'il trouve que le gâteau est bon. Un locuteur ayant développé toutes les fonctions langagières ou ayant un niveau plus avancé en français dirait : « Ce gâteau est bon ! » ou bien « Je trouve que ce gâteau est bon ! ». Le message reste le même, mais le locuteur maîtrisant mieux la langue est capable de formuler des phrases complètes et il a accès à plusieurs manières d'exprimer un message donné. En revanche, le locuteur qui n'a que peu d'outils linguistiques utilise un item fixe qui n'est compréhensible qu'en ayant le contexte d'énonciation.

Par ailleurs, un locuteur peut aussi utiliser des items fixes lorsqu'il apprend une langue avec des énoncés pour saluer tels que « *namaste* » pour dire « bonjour » en hindi ou « *gracias* » pour remercier en espagnol. Ce sont de simples mots qu'un étranger peut utiliser dans le cadre d'un rituel social sans nécessairement connaître le système de la langue.

II-1.2.2. Deuxième étape : la communication par changement de paradigme

A cette première étape où l'apprenant utilise simplement des items fixes, suit la deuxième étape où il apprend à parler en prenant des phrases fixes où il suffit de changer le paradigme du complément d'objet (CO) pour demander différentes choses. Par exemple, un apprenant en anglais qui ne connaît que la phrase suivante peut néanmoins demander plusieurs choses dans des commerces : « Can I have a (sandwich/coffee/ice-cream), please ? ». La forme canonique pour demander « Can I have ... ? » est acquise et le locuteur a simplement besoin de changer le paradigme du CO pour demander ce qu'il désire. La capacité

à créer des phrases induit une nouvelle dimension dans la communication langagière. Les phrases complètes nécessitent en effet de manipuler le système de la langue et plus précisément les structures grammaticales de celle-ci.

Comme nous venons de le voir, il est possible de communiquer et d'échanger des informations sans même connaître le fonctionnement de la langue. Notons que la deuxième étape nécessite tout de même une petite connaissance du système syntaxique. Alors qu'est-ce que la grammaire apporte au locuteur pour qu'il ressente à un moment donné de son apprentissage le besoin de pouvoir manipuler les éléments syntaxiques ? Reprenons l'exemple du gâteau. En disant « Bon ! », le locuteur transmet à ses interlocuteurs l'idée que le gâteau qu'il mange est bon. Ces derniers sont en mesure d'interpréter ce simple mot grâce au contexte. Pour être plus précis, il pourrait même juxtaposer « gâteau-bon » sans pour autant faire appel à des notions de grammaire. Cependant, s'il dit « Ce gâteau est bon », il ajoute à son énoncé une dimension importante du langage. En effet, le sens qu'il désire transmettre est incorporé dans la langue elle-même, car cette phrase peut exister et avoir du sens sans pour autant être complètement dépendante de la situation d'énonciation. Grâce au système syntaxique, un locuteur donné peut exprimer les événements d'une réalité dans la sphère parallèle qu'est la langue. Il est capable de reconstruire et représenter à travers ce système les réalités auxquelles il se réfère.

Pourtant, ce dernier point n'est pas le seul apport de la grammaire à la langue. Même si les nouveaux éléments n'ajoutent rien à la situation décrite, le locuteur a désormais la possibilité de choisir d'exprimer que le gâteau désigné est bon grâce au déterminant démonstratif « Ce » ou d'exprimer qu'il trouve que les gâteaux sont bons en général s'il dit : « Les gâteaux sont bons » avec le déterminant défini pluriel « Les ». De plus, en changeant les temps des verbes, le locuteur peut également exprimer l'idée dans le passé, le présent ou le futur. Ainsi, plus il maîtrise d'outils grammaticaux, plus il est en mesure de se détacher de la réalité matérielle.

La langue peut ainsi exprimer des sens qui n'ont pas de contact direct avec la situation immédiate dans laquelle la communication se déroule. Il est donc indispensable pour tout apprenant d'acquiescer les différentes variétés des structures grammaticales afin de s'exprimer de plus en plus librement de la situation d'énonciation. En effet, en tant qu'enseignant d'une langue étrangère, il est important de toujours garder à l'esprit que le but de l'apprenant n'est pas d'apprendre des items fixes, mais plutôt de réussir à exprimer ses idées personnelles et à comprendre ce qu'un autre locuteur exprime dans des circonstances où il est impossible de prédire ce qu'il va dire. Ainsi, plus ils connaissent de structures grammaticales, plus ils peuvent exprimer et comprendre des idées et s'investir dans la communication verbale.

II-1.3. Les trois sens du message dans la langue

L'objectif de tout cet apprentissage est l'obtention de la capacité d'établir la communication, car fondamentalement, les mots servent à réaliser des performances avec le langage. En nous exprimant, nous apportons avant tout à l'interlocuteur de nouveaux éléments à sa conception du monde. A travers la langue, nous pouvons également, selon les situations, faire agir le récepteur du message. La question des sens que véhicule ce dernier se pose alors. Quels sens pouvons-nous distinguer dans un discours ? Les théories du langage discernent trois types de sens dont la terminologie varie selon les différents auteurs. Nous nous baserons sur la terminologie de Littlewood pour les définir. Il dégage le sens littéral, le sens fonctionnel et le sens social¹⁷.

II-1.3.1. Le sens littéral

Le sens littéral réfère à tout concept ou idée que les locuteurs d'une langue donnée partagent. Reprenons un exemple utilisé par l'auteur cité ci-avant¹⁸ pour expliquer ce que cela signifie dans un énoncé. Il prend l'exemple d'une femme qui pointe du doigt un mur vide et dit à son ami : « Ce serait bien s'il y avait un tableau ici. » Dans cette phrase, l'interlocuteur peut facilement comprendre les éléments qui composent cet énoncé. Il comprend le concept de « tableau », il sait que « bien » marque une appréciation générale de l'idée et que « ce serait bien » indique que le tableau n'y est pas encore. Ce sont toutes ces significations que l'on pourrait trouver dans un dictionnaire ou un livre de grammaire. Le sens littéral peut ainsi être considéré comme celui que l'interlocuteur peut interpréter sans son contexte.

II-1.3.2. Le sens fonctionnel

Parallèlement, un message véhicule aussi un sens fonctionnel, car tout énoncé est intégré dans une interaction sociale. Lorsqu'un locuteur communique, il a un but. Dans l'énoncé cité ci-dessus, l'intention de la femme peut être de suggérer à son ami qu'il pourrait acheter un tableau. Elle pourrait tout autant donner un indice pour qu'il comprenne qu'elle désire un tableau pour son anniversaire. Les sens fonctionnels sont donc multiples et peuvent aussi se combiner dans un même message. Cependant, la connaissance de tous les éléments contextuels est nécessaire pour que l'interlocuteur interprète correctement les intentions transmises. C'est pour cela qu'il est parfois possible de ne pas comprendre le ou les sens fonctionnels. A l'inverse du sens littéral, ce sens nécessite la connaissance de la situation d'énonciation et le rapport entre les protagonistes pour être compris. Pourtant, même avec ces informations, il est possible de mal interpréter le but d'un message.

17 Littlewood, W., (Ed.) (1992). *Teaching oral communication : A methodological framework*. Chapitre 2 p.21 à 32

18 Littlewood, W., (Ed.) (1992). *Teaching oral communication : A methodological framework*. Chapitre 2 p.22

II-1.3.3. Le sens social

Enfin, le message véhicule également un sens social. En fonction de la manière dont le locuteur exprime l'intention de son message, ce dernier indiquera un rapport social différent entre les deux acteurs de la conversation. Reprenons la même situation en considérant que la femme voudrait que son ami apporte un tableau qui est dans une chambre voisine pour le fixer sur le mur vide. Elle a alors le choix entre différentes manières de faire cette demande :

- Apporte le tableau de la chambre voisine, s'il te plaît.
- Ça ne te dérange pas de m'apporter le tableau qui est dans la chambre voisine ?
- Ce serait bien s'il y avait un tableau ici.

Ces trois phrases ont le même contenu sémantique et le même but, mais elles ne traduisent pas le même sens social. En effet, elles sont plus ou moins directes. Dans son ouvrage *Teaching Oral Communication*, Littlewood cite Brown et Levinson¹⁹ (1978) pour appuyer son affirmation selon laquelle, plus il y a de distance dans le rapport social des interlocuteurs, plus le locuteur choisira une forme indirecte²⁰. « Ce serait bien s'il y avait un tableau ici » marque donc une grande distance entre la femme et son ami si elle a pour intention de lui demander d'apporter un tableau de la chambre voisine. Un locuteur de la langue pourra aussi être capable de reconnaître si une phrase donnée exprime plus ou moins de distance entre les deux personnes impliquées dans le dialogue.

II-1.4. L'aspect interactionnel du langage

Toute interaction sociale inclut ainsi trois types de sens ; littéral, fonctionnel et social. En outre, ce que nous venons de voir précédemment montre que ces éléments demandent un travail de la part de l'émetteur comme du récepteur du message. Si ce dernier ne produit l'effort nécessaire pour interpréter chaque sens de l'énoncé, la transmission complète du message peut échouer. Pour échanger des informations, il est donc indispensable que tous les participants d'une conversation partagent les mêmes connaissances sur la situation dans laquelle ils se trouvent, les raisons pour lesquelles ils y sont, leur rôle et leurs rapports les uns avec les autres. Il faut également qu'ils comprennent les codes culturels des uns et des autres et qu'ils aient aussi des connaissances générales sur le monde et la langue utilisée. La conversation se construit en conséquence autour de ces savoirs partagés par tous les interlocuteurs qui doivent fonctionner en collaboration pour la faire progresser et la faire aboutir. Les émetteurs et les récepteurs co-construisent activement le discours.

En plus de toutes ces informations que les participants doivent connaître pour communiquer convenablement, il est aussi nécessaire qu'ils maîtrisent les règles qui régissent son organisation. Dans certaines situations institutionnalisées, elles peuvent être clairement définies, alors que dans d'autres elles sont plus implicites et flexibles. La salle de classe est un contexte où les règles de prises de parole sont plus formellement spécifiées que dans un autre où deux amis discutent dans un café. Dans une classe

19 Brown P. Levinson S. *Universals in language usage: Politeness phenomena*. In Goody (1978).

20 Littlewood, W., (Ed.) (1992). *Teaching oral communication : A methodological framework*. Chapitre 2 p.25

traditionnelle de la culture éducative anglo-saxonne et française, c'est le professeur qui répartit les tours de parole, choisit les sujets de discussion ou encore le début et la fin de l'échange. En revanche, dans des conditions moins formelles, les conventions sont moins visibles, mais les indices existent néanmoins. Ce sont des codes qui varient selon les cultures et qui font partie des conceptions du dialogue qu'ont les locuteurs d'une région à une époque donnée. Dans un pays où il est établi qu'une seule personne parle à la fois, des signes comme certaines intonations indiquent le passage de la parole à celui qui écoute. L'utilisation de propositions telles que « tu sais » peut marquer la prise de parole ou d'autres comme « n'est-ce pas ? » peuvent annoncer une demande de confirmation. Le locuteur dispose ainsi de plusieurs outils linguistiques et non-linguistiques pour partager le temps de parole. Il élabore des stratégies pour conserver ou accorder la parole. Cependant, l'interlocuteur n'est pas démuné face au locuteur et il peut aussi faire appel à quelques techniques pour pouvoir parler. Il peut par exemple utiliser des expressions du type « Oui, mais... », ou encore trouver un moment où s'insérer dans la conversation à la fin d'une phrase ou d'un sujet.

Nous venons de voir que l'oral est un domaine qui nécessite l'acquisition de plusieurs compétences pour parvenir à communiquer. Il faut évidemment apprendre les divers éléments de la langue tels que le lexique ou la grammaire, mais un locuteur d'une langue doit aussi maîtriser les codes qui permettent d'exprimer le ou les buts d'un énoncé tout en considérant les caractéristiques sociales qui encadrent une situation donnée. Enfin, il est aussi nécessaire d'acquérir les règles d'organisation du dialogue en tant que locuteur pour pouvoir exprimer des idées, mais aussi en tant qu'interlocuteur pour pouvoir interpréter les messages et réagir de manière appropriée. Comment peut-on alors enseigner toutes ces savoirs et savoir-faire ? C'est une question capitale dans l'enseignement de l'oral qui mérite une attention particulière dans le cadre de ce travail.

II-2. L'implication de l'apprenant : un facteur déterminant de l'acquisition d'une langue étrangère

Ces objectifs nécessitent certaines conditions capitales pour un bon déroulement des exercices proposés. Il faut s'appliquer à favoriser l'implication de l'apprenant dans les processus d'apprentissage. Trois facteurs sont à prendre en compte :

1. l'ambiance de la classe doit être propice à la communication et à l'apprentissage
2. Les contenus doivent stimuler les intérêts et les besoins des apprenants
3. Les apprenants doivent participer activement en classe

(Littlewood chapitre 7²¹)

II-2.1 L'ambiance de la classe

L'ambiance de la classe est en effet primordiale. Le degré de bien-être ou de mal-être que peuvent éprouver

21 Littlewood, W., (Ed.) (1992). *Teaching oral communication : A methodological framework*. Chapitre 7 p.97

les apprenants dans le groupe définit le degré d'investissement de ces derniers durant le cours. La situation d'apprentissage d'une langue étrangère est déjà problématique et inhibante, car l'ignorance totale ou partielle de la langue de communication freine leur expression libre. Les circonstances de communication étant compliquées à la base, il est absolument nécessaire de compenser les difficultés linguistiques avec un climat favorisant le partage des idées. Les principaux acteurs de l'atmosphère sont le professeur et les élèves eux-mêmes. C'est la base d'un climat propice à l'expression orale des élèves. Les relations entre le professeur et ses apprenants doivent ainsi être positives. Celles-ci sont en effet un socle non négligeable de la communication et de l'apprentissage en classe.

Par ailleurs, il est essentiel que les étudiants entretiennent également de bonnes relations les uns avec les autres. Si ce n'est pas toujours réaliste, il est tout de même possible de les impliquer dans des travaux en groupe ou par paire pour favoriser la communication avec des interlocuteurs variés en cours. Dans ces activités ils sont en confiance, car les acteurs des conversations ont plus ou moins le même niveau de langue et ont le même statut social. C'est un contexte qui les encourage à communiquer. Comme nous venons de le constater, créer de bonnes relations entre les personnes est fondamental pour que le climat soit propice à l'apprentissage, notamment de l'oral. Le but est de permettre à tous les éléments du groupe classe de pouvoir exprimer ses propres idées, ses craintes ou ses interrogations.

En somme, on peut dire qu'un climat qui incite les apprenants à partager leur identité avec les autres est un facteur déterminant de l'acquisition des compétences orales.

II-2.2. Stimuler les intérêts et le besoins de l'apprenant.

En outre, comme Gardner a pu le démontrer en 1985, il est évident que la motivation de l'apprenant est un facteur capital de l'apprentissage, notamment des langues étrangères. Elle vient avant tout de l'envie qu'un étudiant peut avoir de converser avec des locuteurs natifs de la langue, mais elle vient également de moteurs extérieurs tels que le désir de comprendre un certain domaine en L2 (économie, management, etc.), ou le devoir de passer un examen. Il est alors important que le cours traite fréquemment des sujets qui l'intéressent (en fonction de l'intérêt du groupe classe), comme par exemple l'économie, pour qu'il réalise l'intérêt de cet apprentissage.

Pour rendre les contenus des cours plus proches des situations de communication réelles, il est aussi indispensable d'utiliser des matériels authentiques (ou semi-authentiques). Ces éléments aident à intégrer la vraisemblance des activités proposées. Ainsi, au-delà des objectifs que les apprenants se fixent, l'enseignant doit avant tout créer des contextes de communication qui sont fidèles à la réalité et qui, dans la mesure du possible, les amènent à exprimer leur personnalité.

II-2.3. La participation active

Un dernier aspect de l'apprentissage en classe peut être important. La participation active des apprenants est nécessaire pour acquérir une nouvelle langue. Il faut cependant manipuler cette notion avec précaution.

L'apprentissage est un processus qui n'est pas passif. Les élèves ont besoin de s'investir dans le cours pour intégrer convenablement les savoirs et savoir-faire.

Toutefois, même si l'apprentissage peut être favorisé lorsque les apprenants s'y investissent de manière personnelle, le professeur doit garder un certain contrôle sur l'organisation des cours, sans quoi les plus fragiles risquent de se perdre.

Par ailleurs, selon les personnes et les cultures éducatives, l'absence de cadre peut avoir un effet néfaste sur l'acquisition. Dans certaines cultures, les apprenants ne se perçoivent pas comme des enquêteurs de la connaissance. Ils préfèrent suivre les directives pour ne pas se perdre. Dans certains cas, il est même possible que le professeur qui accorde tant de libertés dans l'apprentissage peut être perçu comme étant incompetent, car il ne sait pas comment guider ses élèves. Ainsi, même si leur participation active est primordiale dans leur progression, il est essentiel que le professeur soit conscient de la situation dans laquelle la classe est intégrée. Une compréhension et une connaissance aigüe de ses apprenants sont indispensables pour utiliser ce facteur de l'apprentissage favorablement.

II-3. Les compétences de réception et de production orales

II-3-1. Monologue et dialogue

Nous venons de voir que l'enseignement/apprentissage de l'oral implique d'orchestrer l'acquisition des compétences de communication des trois sens à travers de nombreuses activités pour les développer une à une et avec d'autres types d'exercice pour les acquérir ensemble. Nous avons également pu voir qu'il était indispensable de réunir les facteurs favorables à l'apprentissage dans la classe pour avoir un contexte adéquat à l'acquisition de l'oral. Ce domaine renvoie à deux aptitudes : la réception et la production orale. Si elles sont toujours liées, elles demandent également des efforts différents de la part des apprenants. C'est donc pour cette raison que nous allons tenter de mieux comprendre les éléments que comporte chacune d'elles.

Avant de les définir, il me paraît important de décrire les éléments qui constituent le domaine de l'oral. Il convient tout d'abord de distinguer les monologues des dialogues. Les premiers sont des flots de parole ininterrompus que le locuteur réalise pendant une durée donnée. Ils peuvent être préparés ou improvisés. Lorsque le locuteur prévoit son monologue, les répétitions sont beaucoup moins nombreuses que lorsqu'il est imprévu. Il est souvent plus facile pour un auditeur de comprendre ceux où les redondances sont abondantes.

Les dialogues peuvent se réaliser de plusieurs manières selon les contextes. Leur forme sera différente suivant la nature des rapports entre les personnes et entre les auditeurs et le contenu du message. Si les participants de la conversation sont familiers les uns avec les autres ou que ceux qui écoutent connaissent le sujet abordé, on pourra observer plus de suppositions ou d'insinuations que s'ils ne sont pas aussi proches ou s'ils ignorent le sujet. On pourrait également distinguer deux types de dialogues. Ceux où l'auditeur participe à l'interaction et ceux où il est extérieur. La principale différence est l'impossibilité pour celui qui écoute

d'interrompre celui qui parle dans le second cas²².

II-3-2. La réception orale

L'écoute est une activité complexe qui implique plusieurs procédés cognitifs. Ceux-ci se passent dans un laps de temps extrêmement court. Il ne s'agit pas de réceptionner simplement les flux vocaux. Premièrement, l'oreille capte les signaux sonores, et afin de les transmettre au cerveau via l'appareil auditif, celui-ci les transforme en impulsions électriques. Ce sont ces dernières qui seront interprétées par le cerveau²³. C'est là que commencent les activités cognitives employées pour interpréter le message. En entendant un énoncé donné, l'auditeur commence par intercepter le message brut. Il détermine d'abord le type de discours (conversation, émission de radio, etc.). Puis il déduit les objectifs du locuteur grâce au contexte et au contenu du message. Il fait alors appel à ses connaissances sur le sujet pour pouvoir interpréter les informations. C'est en combinant le sens littéral et les sens fonctionnel et social qu'il dégage le sens approprié à la situation. Cette étape est très importante pour la compréhension de l'énoncé. C'est parfois à ce niveau que les malentendus se créent. Ensuite, le récepteur décide s'il garde le message dans sa mémoire à court-terme ou à long-terme. Enfin, il ne garde que les concepts transmis et abandonne la forme verbale.

La connaissance de toutes ces étapes est importante pour comprendre les difficultés des apprenants de L2 et savoir où elle se situe (ignorance du lexique, mauvaise interprétation du sens fonctionnel ou social, lacune dans les savoirs sur le sujet, etc.)²⁴.

La compréhension orale est en effet une source de beaucoup de difficultés pour les apprenants. Le flux oral est constitué de plusieurs répétitions. Elles peuvent être problématiques, car l'auditeur étranger tente de dégager un sens de tout énoncé. Il peut alors se perdre dans l'abondance d'information. A ce niveau, le professeur peut entraîner ses élèves à repérer les indices qui par la suite faciliteront la compréhension du message. Les formes contractées peuvent également être déroutantes, car elles compliquent la reconnaissance du signifiant. Elles peuvent être phonologiques, morphologiques, syntaxiques ou pragmatiques et nécessitent la pratique d'exercices adaptés pour que l'oreille s'y habitue et puisse les reconnaître. D'autres éléments de l'oral sont aussi déstabilisants pour celui qui écoute. Les hésitations ou les auto-corrections du locuteur brisent la chaîne du message que l'auditeur tente de capter. Les locuteurs natifs sont habitués à directement effacer ces passages, mais les apprenants repèrent beaucoup moins vite les indices qui les signalent. De même, les pauses dans le discours étant plus rares chez les natifs que chez les étrangers dans la langue cible, il n'est pas évident pour les seconds de suivre les propos des premiers. Il faut aussi considérer que la langue varie énormément selon les régions et les milieux sociaux. Le langage familier renferme par conséquent du lexique et des tournures grammaticales qui sont inconnus pour l'apprenant.

22 Brown, H.D., (Ed.) (2007). *Teaching by principles :An interactive approach to language pedagogy*. Chapitre 18, p.304

23 Cours de phonétique acoustique et articulatoire : Speech Production, Hearning and Production. Durant mon séjour à Dublin j'ai eu l'occasion de suivre ce cours de TCD au premier semestre. Nous avons traité les modes de perception de la langue orale.

24 Brown, H.D., (Ed.) (2007). *Teaching by principles :An interactive approach to language pedagogy*.Chapitre 18 p.301-302

Enfin, l'intonation est aussi un facteur d'incompréhension du message par des étrangers. En effet, le sarcasme peut être difficile à discerner si l'on n'interprète pas correctement l'intonation²⁵.

La réception orale n'est pas donc pas simplement le travail de l'oreille qui intercepte les signaux sonores. C'est une activité qui nécessite de réels efforts cognitifs, qui deviennent plus complexes encore, lorsque l'apprenant doit déjouer toutes les difficultés inhérentes à l'écoute.

II-3-3. La production orale

Nous venons de le voir avec la capacité d'écoute, mais tous les éléments qui rendent ce processus complexe, notamment pour des apprenants étrangers, sont également des facteurs qui génèrent des difficultés dans la production orale. Elle n'est pas la simple articulation de sons en mots. Prenons l'exemple de la redondance ou de la reformulation qu'il faut apprendre à maîtriser, car elles sont utiles dans les conversations. Elles nécessitent donc un entraînement spécifique.

Les formes contractées de la langue orale sont également problématiques, car elles se détachent des prononciations syllabe par syllabe que l'apprenant a tendance à calquer sur l'écrit. Cela peut être un obstacle à la communication, car les locuteurs natifs ne prononcent pas les mots comme ils sont écrits.

Enfin, il ne faut pas oublier de considérer le facteur affectif dans une communication orale, car l'expression génère de l'anxiété chez le locuteur. Elle est causée principalement par la peur de dire quelque chose de faux ou d'incompréhensible. L'apprenant doit donc faire face à plusieurs difficultés de l'expression orale lors de l'acquisition de cette compétence.

Le rôle du professeur semble être capital pour aider les apprenants à gérer toutes ces difficultés de l'écoute et de l'expression orale. Chacune de ces compétences demandent de les traiter séparément dans un premier temps, puis ensemble, par le biais d'activités les englobant (des exercices de conversations pour les compétences dialogales ou des exposés pour les compétences monologiques).

Le domaine de l'oral est constitué d'éléments variés et souvent compliqués à acquérir pour des apprenants étrangers. Si l'écoute et l'expression orale sont évidemment des domaines différents à apprendre, il faut également avoir conscience que la communication véhicule différents sens. L'enseignement doit aussi transmettre les stratégies pour les encoder et les décoder. S'il paraît clair que les notions linguistiques sont indispensables pour comprendre le sens littéral, il est tout autant nécessaire de développer les capacités pour transmettre et comprendre les sens fonctionnel et social du message. Dans le but d'enseigner toutes ces compétences, le professeur doit créer un climat adéquat pour l'apprentissage. Celui-ci varie selon les cultures et il faut donc tenir compte de ce facteur lors de l'élaboration des cours.

De même, si les théories sur l'oral décrivent une réalité universelle, les méthodologies de l'enseignement/apprentissage de ces compétences varient d'un pays à l'autre. C'est pourquoi, il est capital de

25 Brown, H.D., (Ed.) (2007). *Teaching by principles :An interactive approach to language pedagogy*. Chapitre 18 p.304-307

connaître la culture dans laquelle se fait l'enseignement pour éviter d'handicaper les élèves dans leur apprentissage.

DEUXIEME PARTIE : LA CULTURE ÉDUCATIVE EN IRLANDE

Chapitre III : Les méthodologies qui ont forgé les programmes d'aujourd'hui en Irlande

Nous l'avons vu dans le premier chapitre de la première partie, chaque pays développe ses propres techniques pour transmettre les savoirs et savoir-faire en langue étrangère. Nous avons également pu constater que les théories sur l'enseignement/apprentissage de l'oral sont basées sur une analyse scientifique de sa place dans la communication, mais les méthodes didactiques ne sont pas universelles. S'il y a des manières d'aborder ce domaine en classe qui semblent favoriser son apprentissage, la prise en compte des *habitus* d'une culture éducative est nécessaire pour éviter de contrarier l'acquisition de ces compétences. Nous devons ainsi nous interroger sur les traits qui caractérisent une culture éducative donnée. Dans le présent travail, nous nous intéressons au système d'apprentissage en études supérieures établi en l'Irlande.

La culture est construite par les personnes à travers le temps. Il est donc essentiel de commencer par observer l'Histoire de l'Irlande, car c'est elle qui permet d'expliquer en partie les fondements des *habitus* des étudiants de ce pays. Elle nous permet de comprendre la situation de l'île à travers le temps et nous amène à apprécier le rôle du Royaume Uni et de ses traditions pédagogiques dans les méthodes présentes aujourd'hui en Irlande. Cependant, l'Histoire ne peut expliquer la totalité des phénomènes. Il faut aussi s'intéresser à la situation géopolitique. En effet, l'Irlande étant membre de l'Union Européenne, elle est également influencée par les politiques du Conseil de l'Europe. Ce contexte spatio-temporel crée ainsi un cadre particulier de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment dans l'une des universités nationales qu'est Trinity College Dublin (TCD).

III-1. L'histoire des méthodologies didactiques en Irlande : produit d'une culture anglophone de l'enseignement des langues étrangères

L'invasion de l'île d'Eire par les Anglais a eu un impact indéniable et permanent sur la culture irlandaise dont les approches d'enseignement en est un exemple. L'installation des systèmes anglais dans les institutions éducatives du pays les ont amené à suivre les tendances méthodologiques de l'archipel voisin.

III-1.1. Résumé des méthodologies didactiques en Irlande : De la fin du XIX^{ème} siècle à nos jours

Revenons sur l'Histoire des méthodologies afin de mieux comprendre les choix faits par les professionnels de l'éducation dans ce pays. En effet, elles ont chacune apporté des théories et des perspectives sur l'apprentissage qui influencent toujours les méthodes actuelles ; parfois par le rejet de certaines activités considérées comme obsolètes et parfois par leur évolution. Nous allons nous efforcer de décrire les piliers de chaque courant qui a influencé la conception moderne de la didactique du FLE en Irlande.

III-1.1.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle a eu son essor entre les années 1840 et 1940. Il n'est pas aisé de résumer les spécificités de ce courant. Néanmoins, on peut relever quatre principales caractéristiques. En premier lieu, on peut noter l'importance accordée à la grammaire. Elle est omniprésente dans cette approche. Chaque leçon est organisée autour d'une notion grammaticale. Elle commence par l'explication des contenus linguistiques et est suivie par des exercices d'application souvent de thème et de version. La grammaire est explicite et le métalangage est très utilisé²⁶. En deuxième lieu, on peut constater que l'enseignement est centré sur l'écrit. En effet, l'oral y est presque inexistant. Les exercices qui s'apparentent à de l'oral sont les récitations ou les lectures à voix haute. L'enseignement se concentre sur les textes écrits d'auteurs. C'est donc une langue normative provenant de la littérature qui est transmise. En troisième lieu, comme nous l'avons évoqué, la traduction y est valorisée. Selon cette méthodologie, l'apprenant doit avant tout apprendre à passer d'une langue à une autre. Le rôle de la L1 y est donc très important. En dernier lieu, la littérature y tient une place primordiale. Elle est le principal vecteur de la langue. De ce fait, l'acquisition de celle-ci se rapproche beaucoup d'un apprentissage littéraire de la civilisation. Ces quatre caractéristiques sont les principaux aspects de la méthodologie traditionnelle ou grammaire-traduction.

III-1.1.2. La méthodologie directe

A la fin du XIX^{ème} siècle, des linguistes tel que l'Anglais Henry Sweet se sont intéressés à développer une méthode d'enseignement des langues plus efficace. En réaction à la méthode traditionnelle et aux vues des avancés notamment en linguistique à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème}, elle est influencée par la « méthode naturelle ». Selon cette dernière, un enfant acquiert sa langue maternelle en contexte. La méthode directe se base sur ce point pour favoriser l'apprentissage de la langue étrangère sans avoir recours à la traduction. Les professeurs enseignent les notions en s'aidant de gestes, d'objet ou de l'environnement qui l'entoure. Les élèves apprennent ainsi à nommer les nouveaux concepts directement avec la L2 et sans passer par leur L1. Ainsi, l'acquisition de la langue commence par l'apprentissage de mots concrets qui désignent des objets ou des concepts palpables. Puis, au fur et à mesure de la progression, les notions plus abstraites

26 Cuq, J.P., Gruca, I., (Ed.) (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. p. 255

sont abordées et expliquées avec des mots connus. Cette méthodologie considère les capacités et les besoins des étudiants en se basant sur les savoirs acquis pour progresser. La grammaire est transmise de manière implicite. Le professeur fait appel à la capacité de déduction de ses apprenants pour qu'ils déterminent les régularités formelles des structures des phrases. A l'inverse de la méthode traditionnelle, l'enseignement se concentre sur l'acquisition de l'oral. La prononciation est une partie importante du programme, mais des saynètes sont également mises en place pour développer les compétences conversationnelles. Toujours à l'opposé de la méthode décrite précédemment, dans celle-ci, les apprenants sont encouragés à dégager le sens global des textes même s'ils ne comprennent pas nécessairement les détails. Enfin, elle se distingue aussi par l'importance qu'elle accorde aux interactions en classe. Le dialogue entre le professeur et les élèves est mis en valeur et est utilisé comme moteur de l'apprentissage. A travers toutes ces caractéristiques que nous venons de décrire, on peut remarquer qu'elles ont construit les fondements de la recherche dans la didactique des langues étrangères. Elles posent les questions sur les rapports entre enseignants et apprenants, sur la place de la langue maternelle, ou encore sur l'apprentissage des compétences conversationnelles qui sont toujours pertinentes aujourd'hui.

III-1.1.3. La méthodologie audio-orale

Durant la Seconde Guerre mondiale, l'armée américaine a réalisé que ses soldats devaient faire face à des situations linguistiques complexes. C'est dans cet objectif qu'elle développa l'ASTP (the Army Specialized Training Program). Ce modèle d'apprentissage intensif des langues étrangères pour comprendre les dialogues courants inspira la méthodologie audio-orale. Les courants linguistiques du structuralisme et psychologique du behaviorisme eurent aussi une grande influence sur la méthode d'enseignement. Elle focalisait essentiellement sur la langue orale. Dans un premier temps, l'apprentissage de la langue se fait par le biais de structures de base que l'apprenant mémorise. Des exercices sont alors mis en place pour que l'élève produise de nouvelles phrases en opérant des transformations sur cette structure de base. La progression est organisée de manière à ce qu'ils avancent pas à pas en complexifiant petit à petit les structures morphosyntaxiques. Ce sont les exercices structuraux. Ceux-ci sont caractérisés par des répétitions intensives pour automatiser les formes canoniques enseignées. Ce principe repose sur les théories psychologiques de Skinner²⁷ (note) visant à expliquer que l'acquisition du langage est un comportement humain qui consiste à intégrer des habitudes. Il faut donc apprendre aux élèves à répondre aux stimuli langagiers. Dans cette approche, les programmes sont également pensés en se fondant sur une étude contrastive des langues source et cible pour éviter les erreurs dues aux interférences de la L1. Enfin, la grammaire est enseignée de manière inductive et implicite. Cependant, cette méthodologie a été remise en question très rapidement par la grammaire générativiste-transformationnelle au niveau linguistique et par les théories innéistes de Chomsky²⁸ (note) au niveau de l'acquisition du langage.

27 Cuq, J.P., Gruca, I., (Ed.) (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. p. 259

28 Cuq, J.P., Gruca, I., (Ed.) (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. p. 260

III-1.1.4. La méthodologie situationnelle

La méthodologie situationnelle peut être considérée comme une adaptation britannique de la méthode audio-orale. Les mêmes principes étaient appliqués, mais la différence majeure était l'intégration systématique des contenus linguistiques ou culturels dans des situations. Celles-ci conféraient un sens social à la langue. Cette méthodologie abordait les leçons selon un procédé appelé « PPP » pour Présentation, Pratique, Production. La première étape consistait à présenter les connaissances théoriques sur la notion concernée. Puis, la deuxième étape apportait les pratiques pour en maîtriser les outils à travers des exercices de systématisation et d'automatisation. Enfin, dans la dernière étape les apprenants devaient réaliser des activités en semi-contrôle tels que les jeux de rôle. Tout comme la méthode audio-orale, les compétences orales étaient privilégiées à celles de l'écrit. Cette méthode a ainsi apportée une perspective sociale de la langue dans les conceptions de l'enseignement/apprentissage.

III-1.1.5. L'approche communicative : de 1980 à aujourd'hui

Dès 1975, l'élargissement des pays dans une Europe plus unie instaure un grand changement dans la perception de l'enseignement des langues étrangères. Ce nouveau contexte favorise la mobilité des populations grâce à l'ouverture des frontières qui offre une mosaïque d'espaces linguistiques. De plus les théories du langage telles que la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours ou encore la pragmatique, vont révolutionner l'apprentissage. Cette approche se base sur quatre éléments principaux. Premièrement, la composante linguistique qui englobe les structures grammaticales, phonologiques, le vocabulaire, etc. Deuxièmement, la composante sociolinguistique qui accorde aux éléments linguistiques un poids en fonction de la situation et de l'intention de communication. Troisièmement, la composante discursive qui permet de manipuler les outils de la cohésion et de la cohérence d'un texte qui varient selon les situations d'énonciation. Quatrièmement, la compétence stratégique qui développe les techniques verbales ou non-verbales que l'élève apprend à utiliser pour compenser les défaillances dans la communication. L'idée principale de cette approche est de transmettre les compétences nécessaires à la communication orale et écrite. Le but est d'enseigner aux apprenants à gérer les différents types de contexte langagier et de savoir exploiter les outils linguistiques, discursifs et socioculturels pour mener avec succès les interactions. Les éléments grammaticaux et lexicaux s'insèrent dans les séquences pédagogiques en tant que moyen destiné à répondre aux besoins langagiers. Pour représenter au mieux les situations de communication réelles, les matériaux sont authentiques ou semi-authentiques. Ils sont tirés de situations réelles comme des affiches publicitaires ou conçus de façon à être le plus vraisemblable possible. Enfin, sous l'influence de la psychologie cognitive, cette méthodologie considère l'apprenant comme l'élément central de l'apprentissage. Il est actif et co-construit le cours. Cette perspective change profondément le rôle du professeur. Désormais, il doit favoriser les interactions entre les apprenants, leur transmettre les moyens linguistiques nécessaires à leur progression dans la langue étrangère en leur proposant des situations de

communication stimulantes²⁹.

Depuis la méthodologie traditionnelle, les différentes théories linguistiques et psychologiques, les avancés technologiques et les besoins de la société ont fait évoluer considérablement les approches de la didactique des langues étrangères. Aujourd'hui, la méthode communicative semble être dominante même si elle englobe une grande diversité de pratiques et de démarches d'enseignement.

Nous avons vu plus haut que l'Irlande est un pays qui a connu beaucoup d'invasions. La conquête de l'île par les Britanniques a profondément changé son aspect. Elle a favorisé l'instauration des systèmes anglo-saxons dans les institutions irlandaises telles que les universités jusqu'à aujourd'hui. L'Histoire des méthodologies didactiques du Royaume Uni a ainsi fortement influencé l'enseignement des langues étrangères dans le pays. Malgré l'indépendance de la République d'Irlande depuis 1922, il semble que ses liens avec l'archipel voisin aient fortement contribué à dessiner le visage des fonctionnements de l'enseignement dans les études supérieures, et notamment à TCD. Chaque méthodologie de l'Histoire irlandaise a donc laissé sa trace dans les esprits des professionnels de l'éducation. La formation des professeurs a évolué au fil des années ; chacun transmettant ses conclusions sur l'enseignement des langues étrangères en octroyant des conseils résultant des bonnes et des mauvaises expériences. Ce sont ces recherches sur l'apprentissage et les choix politiques ayant été faits pour les tester, qui ont abouti aux décisions actuelles.

III-2. Les politiques éducatives en Irlande

L'Irlande, a aussi fait ses choix en matière de didactique des langues étrangères par rapport à sa situation géopolitique. Les autorités du pays donnent alors les directives servant à guider les professeurs et les étudiants dans cet apprentissage. Elles régissent les programmes constitués par les universités. Les caractéristiques apportées forment en partie la culture éducative du pays. Aujourd'hui, l'Irlande est un pays membre de l'Union Européenne. Elle doit tenir compte des directives du Conseil de l'Europe. Ainsi paraît-il indispensable d'observer ces dernières pour mieux comprendre le système éducatif en question. Néanmoins, les propositions pédagogiques se font également au sein même du pays. Elles s'adaptent alors en fonction de ses particularités socioculturelles et linguistiques. C'est en se fondant sur ce cadre que les programmes de TCD sont élaborés. Nous allons tenter de décrire le contexte spécifique dans lequel se déroule l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à Trinity College.

III-2.1. La politique du Conseil de l'Europe

Le *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR) est caractérisé selon les aspects généraux suivants : il prépare les apprenants à faire face à des situations de la vie quotidienne dans des pays étrangers et à aider les étrangers séjournant dans son pays en le formant pour qu'il comprenne mieux les différents modes de vie et

29 Cuq, J.P., Gruca, I., (Ed.) (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. p. 265

les mentalités. Pour ce faire, l'enseignement/apprentissage se fonde sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources des apprenants afin qu'ils acquièrent les aptitudes nécessaires pour communiquer. Il est aussi basé sur la méthodologie communicative. En outre, il faut préciser qu'il privilégie une perspective actionnelle, car celle-ci intègre les actes de parole dans un contexte social. La langue devient significative grâce aux éléments linguistiques, mais elle y parvient seulement si la situation lui confère une fonction et un sens social³⁰. Le conseil de l'Europe envisage donc les théories de l'oral que nous avons observées dans le premier chapitre. La particularité de cette perspective est la notion de *tâche*. Cette dernière est pensée comme une action qui mobilise stratégiquement les compétences des sujets pour parvenir au résultat escompté. Selon cette vision, il faut aussi « *prendre en compte les ressources cognitive, affective, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social* »³¹. Le CECR s'applique aussi à développer les différentes compétences nécessaires aux échanges langagiers, à savoir : linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Dans notre analyse de l'oral, elles correspondraient à l'acquisition des sens littéraux, fonctionnel et social. Elles sont intégrées dans le programme par le biais des activités de production, de réception, d'interaction et de médiation. Selon le système établi, ces procédés aboutissent à différents degrés de savoirs d'habiletés et de savoir-faire qui sont clairement définis.

Dans cette étude, l'analyse se concentre principalement sur l'acquisition de l'oral au niveau seuil ou B1³². Le principal défi de ce niveau est d'amener l'apprenant à se détacher petit à petit de son environnement immédiat. L'enseignement reste axé sur les domaines familiers, mais les élèves apprennent à décrire ou expliquer leurs opinions sur un sujet qui n'est pas nécessairement relié à la réalité matérielle qui les entoure. A ce titre, les compétences d'écoute au niveau B1 permettent de comprendre l'essentiel des informations véhiculées par les médias audio-visuels ou dans une interaction en langue cible, si les locuteurs parlent clairement et dans une langue standard sur des thèmes avec lesquels l'apprenant est familier. De plus, les apprenants sont formés afin d'être capables de prendre part à une conversation sans préparation au préalable sur des sujets d'intérêts personnel ou professionnel. Enfin, ils peuvent également parler en monologue à propos de leurs expériences, leurs opinions ou raconter une histoire avec des mots simples. Par ailleurs, on peut remarquer que le CECR distingue les compétences monologiques et dialogales qui demandent une gestion des capacités orales différentes, ainsi que nous l'avions expliqué dans la première partie. On peut toutefois se demander si le CECR a été conçu en tenant compte des variations des cultures éducatives au sein des pays membres.

Dans son analyse du Cadre Européen Commun de Référence, Beacco 2008 tente d'élucider cette

30 *Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, Strasbourg, (2000). Cadre Européen Commun de Référence : Apprendre, Enseigner, Evaluer. p.15*

31 *Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, Strasbourg, (2000). Cadre Européen Commun de Référence : Apprendre, Enseigner, Evaluer. p.15*

32 *Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, Strasbourg, (2000). Cadre Européen Commun de Référence : Apprendre, Enseigner, Evaluer. p.24 à 29*

interrogation³³. Pour ce faire, il observe la description des dimensions culturelles. En examinant les compétences, qui sont *décrite sous des termes comme savoirs socioculturels (5.1.1.2), aptitudes et savoir-faire interculturels (5.1.2.2.), savoir-être (5.1.3)*, il constate qu'une personnalité interpersonnelle est valorisée, mais la notion de culture éducative ou les éléments qui la définissent ne sont pas explicitement abordés. Néanmoins, l'auteur cite le passage suivant du CECR qui pourrait, selon sa propre interprétation, envisager la prise en considération de cette variable dans l'enseignement/apprentissage : « *Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social* »³⁴

Selon l'auteur, le terme d'*environnement social* pourrait englober les aspects culturels de l'éducation.

Ainsi, l'ouverture du cadre permet de prendre en compte les particularités économiques, sociales et culturelles du pays tout en apportant des lignes directrices qui homogénéisent les perspectives des différents pays sur la didactique des langues étrangères. Même si l'Irlande suit le cadre établi par l'Europe, les politiques éducatives du pays apportent leurs perspectives propres qui dépendent de l'Histoire, des circonstances socio-économiques, du contexte culturel et des priorités définies.

III-2.2. La politique éducative de l'Irlande

La situation des langues est complexe dans ce pays. Les Irlandais ont deux langues maternelles : l'anglais et le gaélique. Le conseil de l'Europe demande aux habitants des nations de parler une langue maternelle et deux autres langues étrangères. Les Irlandais doivent alors faire face aux exigences de leur politique nationale et à celles de l'Europe. Ayant alors deux langues maternelles à apprendre, il devient difficile de s'investir dans deux autres langues étrangères. Néanmoins, les années après l'école primaire offrent un large choix entre les langues classiques (latin, grec), et les langues étrangères. Traditionnellement, le français et l'allemand étaient les plus appris et l'espagnol connaît aujourd'hui de plus en plus de succès. Cependant, le domaine des langues est en crise et les étudiants sont de moins en moins à prendre les filières linguistiques dans les études supérieures. C'est pourquoi, le gouvernement a redéfini les axes des politiques éducatives en langue en coordination avec le Conseil de l'Europe de 2005 à 2007.

Pour mieux comprendre la situation de l'enseignement des langues étrangères et notamment du français dans les universités, il me semble indispensable de nous intéresser aux lignes directrices dans les dernières années du secondaire, car c'est durant cette période que les futurs étudiants forment leur bagage dans l'apprentissage des langues. Les professeurs doivent donc tenir compte des particularités dues au système dans lequel ils ont évolué avant l'entrée à l'université. Le rapport qu'ils ont à l'apprentissage de l'oral lorsqu'ils arrivent dans les

33 Beacco, J-C., (Ed) (2008). *Les cultures éducatives et le cadre européen de référence pour les langues. Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n. 1, *Études didactiques*. p.9 à 11

34 Beacco, J-C., (Ed) (2008). *Les cultures éducatives et le cadre européen de référence pour les langues. Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n. 1, *Études didactiques*. p.11

facultés dépend en partie de ce facteur. On peut alors le considérer comme étant une composante de la culture éducative des étudiants irlandais, car ils sont formés dans les institutions qui respectent les principes nationaux de l'éducation.

Avant d'entrer à l'université, les jeunes Irlandais doivent passer le « *Leaving Certificate* ». C'est un examen qui atteste du niveau de chacun dans les différentes matières. Les langues étrangères ne sont pas obligatoires, mais étant donné que les universités nationales exigent une compétence en langue, tous les élèves en gardent au moins une dans les disciplines qu'ils choisissent à l'examen. Compte tenu de ce certificat, les programmes de français, allemand, espagnol et italien, qui sont les langues les plus prisées, sont établis selon les mêmes critères. Ils s'inscrivent avant tout dans la méthodologie communicative, comme le laissaient présager les accords entre les conseils Européen et national. Les principaux objectifs définis dans la politique éducationnelle du gouvernement s'apparentent donc à ceux décrits dans le CECR. Les apprenants doivent savoir comment les différents sens véhiculés dans la langue sont organisés dans le but de communiquer. Cela englobe le sens littéral qui exige les compétences linguistiques, le sens fonctionnel qui nécessite les compétences pragmatiques et le sens social qui se développe à travers les compétences sociolinguistiques et socioculturelles. La perspective communicative impose également l'utilisation de documents provenant des médias et de la littérature de la langue cible. Le besoin de donner un aspect réaliste à l'enseignement/apprentissage³⁵ apparaît clairement dans le document officiel. De plus, ce dernier accorde une importance particulière à la participation des apprenants aux interactions en classe, car il est considéré comme facteur du processus d'acquisition. Il est ainsi primordial de développer les stratégies d'apprentissages durant le cursus et que les élèves en deviennent conscients. Ce dernier point me semble capital, car il confirme l'influence du CECR dans la politique nationale ; en effet, les compétences stratégiques (dont les stratégies d'apprentissage) sont explicitement spécifiées.

Il résulte de ce programme pré-universitaire, des types d'activités auxquels les apprenants auront été habitués en intégrant les cursus de français à TCD. Nous pouvons notamment les observer dans les évaluations du *Leaving Certificate* puisqu'ils reflètent les pratiques langagières que les apprenants doivent acquérir et être en mesure de produire.

En examinant les buts généraux du *Leaving Certificate*, il apparaît que les documents authentiques sont privilégiés pour les activités d'écoute et de lecture. Quelque soit le domaine noté, il s'inscrit dans une situation de communication « authentique ». Au delà des connaissances linguistiques (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques et discursives), l'apprenant doit aussi être capable de maîtriser les outils fonctionnels de la langue. De plus, il doit pouvoir comprendre les différents registres selon les situations, ce qui permet de savoir s'il arrive à tenir compte de l'aspect social. Enfin, il est aussi évalué pour savoir s'il est apte à décrire, obtenir et donner des informations ou des explications, et à exprimer des idées, des opinions et des

35 Language policy division Strasbourg, Department of education and science Ireland, (2005-2007). *Language education policy profile, Ireland*. p.22 à 25

sentiments.

Plus concrètement, l'examen de compréhension orale porte sur des documents à propos desquels le candidat doit répondre à des questions générales ou précises avec l'une de ses langues maternelles. Par ailleurs, lors de l'examen d'expression orale, le candidat doit parler d'un thème qui a été étudié dans le programme pendant quinze minutes. Cela inclut des exercices de conversation, qu'ils soient monologiques pour exposer ses connaissances sur le sujet ou dialogales pour répondre aux questions des examinateurs. Néanmoins, un de mes entretiens avec les professeurs m'a permis de savoir que beaucoup d'élèves apprennent par cœur leurs préparations orales pour la passation. Cet aspect des exposés s'éloigne de la vision française où l'on les forme à utiliser uniquement des mots clés en guise de notes. Les professeurs de TCD s'efforcent de prendre en compte ce facteur et initient peu à peu leurs étudiants à la manière française. On voit ici, que les habitudes acquises pour le *Leaving Certificate* a un impact sur l'enseignement à Trinity College et qu'elles nécessitent une adaptation³⁶.

Les apprenants irlandais sont donc habitués à ce type d'exercices avant de s'inscrire dans une des universités nationales. A travers cette analyse du système et des politiques du pays, nous avons pu constater que les principes choisis ne se distinguent pas du CECR. Au niveau national, les décisions éducatives ne semblent pas différer de celles du conseil de l'Europe. Néanmoins, dans le but de mieux visualiser la situation dans laquelle les étudiants apprennent le français à l'université nous allons décrire la situation à TCD. Pour ce faire, nous allons observer les programmes définis et vérifier si la politique de l'établissement respecte les habitudes éducationnelles du secondaire avec lesquelles les jeunes Irlandais ont été formés.

III-3. Analyse des données recueillies sur le terrain

III-3.1. Les Programmes de Français à Trinity College Dublin

L'université de Trinity College est un établissement qui accueille différents types d'apprenants en français. Avant tout, les années universitaires correspondent aux niveaux décrits par le conseil de l'Europe. Ils ont les mêmes exigences. Entre le niveau A2 et C2³⁷, les quatre années nommées Junior Freshmen (JF), Senior Freshmen (SF), Junior Sophister (JS) et Senior Sophister (SS) s'échelonnent. Cependant, selon les capacités de chaque apprenant, on peut les classer dans deux, voire trois niveaux différents pour chaque année. Pour le niveau B1 que nous étudions dans ce travail, les meilleurs des JF, les moyens des SF et les moins bons des JS

³⁶ Voir annexe 2 p. 3-7

³⁷ Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, Strasbourg, (2000). *Cadre Européen Commun de Référence : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. p.23 à 38

peuvent y être attribués³⁸. Néanmoins, les entretiens avec les professeurs de plusieurs sections du département m'ont permis de me focaliser plus précisément sur les JF³⁹. En effet, deux d'entre elles m'ont indiqué que les compétences décrites pour le niveau B1 du CECR correspondaient aux qualités qu'elles pouvaient observer chez leurs apprenants JF.

Pour mieux comprendre le système instauré, il est nécessaire de savoir qu'il existe quatre sections avec divers objectifs dans le département de français. En premier lieu, on peut distinguer BSF (Business Studies and French) et BESS French language and civilisation qui se concentrent sur l'économie, le commerce et la société française. Parallèlement on y trouve également European studies. Ce cursus forme les étudiants à comprendre le contexte européen au niveau des sciences sociales et du commerce depuis la Renaissance jusqu'à nos jours. Enfin l'université propose TSM (Two-Subjects Moderatorship) qui se focalise plus sur l'apprentissage de la langue tant conversationnelle que littéraire et sur la civilisation française contemporaine.

Nous pouvons noter que Trinity College envisage l'apprentissage des langues étrangères selon une perspective qui correspond au CECR. En effet, l'enseignement/apprentissage de la langue prend en compte l'importance des motivations personnelles et professionnelles afin de satisfaire les besoins des apprenants. La séparation au préalable des étudiants en fonction des carrières auxquelles ils aspirent permet de centrer le contenu des cours selon les thèmes qui les motivent. Toutes les leçons sont avant tout axées sur les objectifs professionnels. Prenons à titre d'exemple la section Business Studies. Tous les cours sont élaborés en fonction de leur vocation pour le commerce en France. Les classes abordent des thèmes sur l'économie, la société, la politique ou le commerce dans le pays cible⁴⁰. De même, dans le cours intitulé « *Comprehension and composition/Introduction to contemporary France* » du TSM, les contenus des cours sont également présentés par thème⁴¹.

Dans cette analyse des programmes, j'ai été confronté à une difficulté qui explique certaines absences d'information selon les sections. Je vais m'attacher à décrire les principes qui régissent le département tout en apportant certaines nuances que l'on peut déceler suivant les sections.

En premier lieu, ces formations préparent les étudiants à faire face aux situations de la vie quotidienne auxquelles ils seront confrontés. Cela implique évidemment les contextes socioprofessionnels dans lesquels ils se spécialisent. On peut notamment le constater avec les programmes des BSF ou BESS qui prévoient un module consacré à la négociation. En effet, cette compétence est non seulement indispensable dans les interactions liées au commerce, mais ces dernières feront partie de la vie courante des futurs professionnels de ce secteur. Au delà du CECR, la section de Business and Studies interprète le texte officiel en focalisant

38 Voir annexe 1 p. 2

39 Voir annexe 2 p. 3-7

40 Trinity College Dublin, (2009-2010). *Business studies and french junior freshmen FR 1040 BESS French language and civilisation 1. French department, school of languages, literature and cultural studies. Faculty of arts, humanities and social sciences.* p11-12

41 University of Dublin Trinity College, (2009-2010). *Junior freshmen handbook 2009-2010, Two-subject moderatorship. Department of French* p11-12

avant tout les compétences de la vie quotidienne sur les réalités professionnelles auxquelles les apprenants seront confrontés fréquemment. Notons également que le même cursus intègre des cours pour apprendre à prendre des notes, car durant les échanges universitaires ils sont aussi amenés à faire cet exercice dans le but de réussir leurs études. Cet aspect révèle le besoin de préparer les apprenants aux futurs contextes qui les concerneront jour après jour.

En deuxième lieu, les programmes prévoient aussi des exercices pour mieux comprendre les modes de vie et les mentalités des habitants du pays. BSF et BESS envisagent ainsi des activités sur le rôle de la religion à l'école⁴² en comparant l'importance qu'on lui accorde dans les deux pays. Pour préparer un débat, les étudiants sont amenés à s'interroger sur les avantages et les inconvénients des deux visions. Cette activité leur permet de mieux connaître la perspective qu'ont les Français sur la religion à l'école en tentant de défendre ce point de vue d'une part, et de le remettre en question d'autre part. A travers ce type d'exercice qui décrit la vie de certaines personnes ou de certaines institutions en France, ils apprennent à découvrir le milieu dans lequel ses habitants évoluent et à intégrer l'idée que ces derniers sont susceptibles d'avoir sur la vie. Néanmoins, les objectifs étant toujours au centre des cours, ils traitent des sujets touchant l'économie, le commerce, la société ou la politique français. Ainsi que le montrent ces exemples, les cursus en Business and Studies suivent strictement les besoins et les motivations de l'apprenant en fonction de leurs objectifs professionnels. De même, les TSM reçoivent une formation en respectant des thèmes concernant la France contemporaine telle que « l'immigration et l'identité française » ou « la France métropolitaine et la France outre-mer » dans le cadre de leur initiation à la civilisation française moderne. Les aptitudes à communiquer sont toujours enseignées en contextualisant la langue dans les domaines qui intéressent les apprenants.

Néanmoins, nous pouvons remarquer un aspect non négligeable dans le programme des TSM qui ne semble pas correspondre avec les idées du CECR. En effet, le cadre européen qui suit une méthodologie communicative, incite les concepteurs des cours à intégrer des notions linguistiques au gré des thématiques abordées. Pourtant, la section TSM envisage l'enseignement des concepts grammaticaux dans un module séparé. Ce principe va à l'encontre des idées préconisées par l'approche communicative. L'interprétation des directives européennes semble ainsi être flexible. En outre, les professeurs adaptent également les contenus pédagogiques selon leurs propres conceptions de l'enseignement/apprentissage du FLE. Lors de l'interview d'un des professeurs de la section BESS et BSF, elle a précisé qu'elle utilisait parfois des exercices de conjugaison structuraux issus de la méthodologie audio-orale. Selon l'enseignante, ceux-ci seraient plus efficaces pour l'apprentissage des compétences linguistiques. Ces deux derniers éléments nous montrent que le CECR reste un cadre général suivi pour guider la conception des programmes et des cours, cependant les professionnels de l'éducation qui les réalisent adaptent les contenus et leurs présentations en fonction des besoins d'une part, et selon les choix personnels des enseignants d'autre part.

42 Voir annexe 3 *Activité 2 FR1040 BESS semaine 15* p. 17

Intéressons-nous à présent à l'aspect culturel qui est capital dans le CECR qui conçoit la langue comme un véhicule d'une société et de ses caractéristiques. Les connaissances interculturelles y sont primordiales. Les types d'activités comparant les cultures en demandant l'opinion des uns et des autres sur des aspects culturels paraissent exister dans la majeure partie des pédagogies actuelles⁴³. Toutefois, il me paraît intéressant de remarquer un choix très particulier des sections BESS et BSF qui ont développé le module pour apprendre à prendre des notes, comme nous l'avions évoqué précédemment. Ces exercices font évoluer la formation interculturelle vers une pratique interculturelle. Ils habituent les étudiants irlandais au système universitaire français. Ces cursus ont donc considéré qu'il était essentiel de tenir compte de la culture éducative française dans les études supérieures pour former les Irlandais à suivre des cours en France. Si le CECR ne le préconise pas explicitement, il semble que l'interprétation des textes permette d'intégrer ce facteur dans l'enseignement. Il est vrai que la conception des contenus en fonction des objectifs ouvre la possibilité de mettre en œuvre les modules nécessaires à l'acquisition de spécificités culturelles de l'enseignement/apprentissage dans le pays cible. Si l'impact de la culture éducative irlandaise sur l'apprentissage du français n'est pas encore distinct, cet élément nous indique que l'apprentissage des *habitus* de la culture éducative cible est un facteur de réussite pour les Irlandais séjournant en France dans le but de suivre des cours à l'université⁴⁴.

A présent, les programmes de ces sections offrent une place importante aux tâches ou « task-based activities ». Elles sont représentatives de la méthode communicative, car elles créent un contexte de communication réaliste qui motive les apprenants. L'accomplissement de tâches est un moteur indéniable pour l'apprentissage. Comme la plupart des autres types d'activités, elles s'organisent autour des centres d'intérêt des classes. A titre d'exemple, l'une d'entre elles consistait à faire une liste de cinq questions à poser au reste de la classe pour faire le portrait de la famille « moyenne » des étudiants de TCD⁴⁵. Il me semble important de mentionner ce type d'exercices, car ils ont pris de l'importance dans l'enseignement depuis la création des BSF et BESS. En effet, selon les entretiens que j'ai pu avoir avec les professeurs de ces sections, les « task-based activities » semblent avoir beaucoup de succès auprès des étudiants, d'une part parce que le côté actif est motivant, et d'autre part, parce qu'ils sont habitués à apprendre par ce biais. Ainsi, les enseignants auraient fait des changements à leurs programmes en y intégrant plus de tâches, car ils semblaient correspondre à la culture d'apprentissage des étudiants de TCD⁴⁶.

Par ailleurs, la majorité des tâches et plus globalement, la plupart des activités proposées aux tutorats, se font par pair ou par groupe. Je voudrais porter l'accent sur ce point, car il est particulièrement exploité dans les sections de Business and Studies. Tout d'abord, l'apprentissage en pair est apprécié, car il promeut un

43 Voir annexes *Activité 2 FR1040 BESS semaine 13* p. 15

44 Lors de mon expérience ERASMUS à TCD, j'ai pu constater que l'enseignement à l'université se fait avec des *handout* (copies préparées par le professeur résumant les principaux points du cours à retenir). En revanche, la prise de note n'est pas courante dans ce pays contrairement à la France.

45 Voir annexe 3 *Activité 2 FR1040 BESS semaine 7* p. 13

46 Voir annexe 2 p. 3-7

apprentissage actif par le biais de discussion, de mise en pratique et de résolutions de problèmes en groupe. Parallèlement, il permet aux apprenants de s'interroger sur les stratégies d'apprentissage qu'il peut développer en partageant ses expériences d'acquisition d'une langue étrangère. Dans ce type de contexte, les tuteurs, qui sont plus expérimentés, peuvent prévenir des difficultés des cours et conseiller les plus jeunes dans une ambiance moins formelle que le cours magistral. D'ailleurs, selon tous les professeurs interrogés, un aspect est récurrent. Les Irlandais ont tendance à aimer l'apprentissage dans des contextes moins formels qu'en France. Cela faciliterait l'apprentissage, en les mettant dans des conditions qui le favorisent. C'est donc un trait important de la culture éducative irlandaise. En outre, les cours de TSM proposent aux étudiants de réfléchir et de développer leurs stratégies d'apprentissage de manière plus explicite, lors du premier cours d'introduction. Ils apprennent alors à reconnaître leurs stratégies en fonction de leurs caractéristiques personnelles. L'apprentissage du développement de ces stratégies fait partie du CECR. Cependant, nous avons pu voir qu'il pouvait être abordé de manières différentes selon les choix des professeurs pour les programmes.

Nous venons de voir que les programmes conçus par les différentes sections du département de français de Trinity College reflètent des caractéristiques inhérentes de CECR. Néanmoins, nous avons aussi pu constater que ce cadre peut être interprété de différentes manières en fonction des perspectives des concepteurs. Quoiqu'il en soit, ces deux éléments nous indiquent que la prise en considération des différences entre les cultures éducatives française et irlandaise et la prise en compte des activités auxquelles sont habitués les étudiants jouent un rôle favorable à l'acquisition du français à Trinity College. Si l'influence indiscutable du CECR semble homogénéiser les cultures éducatives en Europe, certaines tendances peuvent être relevées et être intégrée dans les programmes pour faciliter l'acquisition. On peut d'ailleurs noter qu'il est important de créer un cadre idéal pour l'apprentissage et qu'à TCD, celui-ci se ressent également par la création d'une ambiance moins formelle que celle qu'on pourrait trouver en France entre les professeurs et étudiants, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes en créant des moments d'échanges privilégiés.

III-3.2. Analyse des questionnaires

Nous allons à présent analyser les impressions des apprenants par rapport à leurs conceptions du cours qui nous permettront de faire ressortir les tendances de la culture éducative qu'ils créent par leurs expériences dans le secondaire, mais aussi par leur opinions personnelles. Nous allons tenter de déceler les régularités dans le groupe interrogé en essayant de déterminer si leurs vécus dans le secondaire ont eu un impact sur leurs perspectives actuelles, mais surtout en s'efforçant d'en extraire les caractéristiques culturelles.

III-3.2.1. Quelle conception du cours ?

Pour commencer, il me paraît important de nous pencher sur plusieurs points qui constituent les cours afin de savoir la relation des étudiants au cadre d'enseignement. Avant tout, l'importance accordée à la

langue française en classe nous permet d'évaluer leur attachement à leur langue maternelle. Les cultures inculquent un rapport à la L1 dans l'enseignement de la L2 qui varie selon les unes et les autres. La possibilité de donner son opinion est également un élément fondateur de l'enseignement et qui reflète l'importance qui est accordée aux idées des individus dans l'environnement d'apprentissage. Enfin, la participation de l'élève est aussi un facteur capital de l'apprentissage qui peut être culturellement marqué. Il traduit l'implication active des élèves dans la progression du cours. Ces éléments forment un des aspects de la culture éducative. Ils permettent de déceler la conception du cours qu'ont les apprenants. On peut se demander par la suite si elle est héritée du système scolaire irlandais dans le secondaire. C'est dans cet objectif que nous tenterons de déterminer si l'on peut trouver un lien entre chacun des éléments et la place qui leur était accordée dans le secondaire.

Nous allons extraire ces informations à partir des questionnaires distribués aux étudiants de TCD. Il est composé en quatre parties. La première est l'introduction qui nous donne les informations générales sur les déterminants sociaux des enquêtés telles que leurs motivations pour apprendre le français. La deuxième partie est intitulée *Your opinions about learning activities* « Vos opinions sur les activités d'apprentissage ». Les questions de cette partie sont codées LA pour « Learning Activities ». La troisième partie est a pour titre *Your feelings about French learning and class environment* « Vos sentiments par rapport à l'apprentissage du français et de l'environnement classe » codé CE pour « Class Environment » dans les analyses. Enfin la dernière partie traite des relations avec l'enseignant et des stratégies d'enseignement (*Relationship with the teacher and teaching styles*). Celle-ci est codées RTTS « Relationship with the Teacher and Teaching Styles ». Précisons également que les questions sont aussi codées par Q pour « question » et en fonction de leur numéro dans la partie avec un chiffre et éventuellement suivi d'une lettre⁴⁷.

Une attention particulière sera accordée aux résultats des modes, car ils nous informent sur la (ou parfois les) réponse(s) qui a (ont) été la (les) plus choisie(s). Nous pourrions ainsi déterminer ce que la majorité des étudiants interrogés pensent des différents éléments du cours. Nous utiliserons parfois les médianes pour préciser les tendances ou lorsqu'elles seront plus pertinentes. Les résultats sont échelonnés de 1 à 7 sauf pour les questions sur le secondaire qui sont notées de 1 à 5⁴⁸. Nous nous intéresserons à la difficulté qu'ils ressentent dans le but de comprendre l'effort et l'attention que chaque pratique leur demande. Les résultats relevés permettent alors de savoir ce que la majorité pense par exemple de la présence du français uniquement dans la classe. L'objectif est de pouvoir adapter par la suite les cours en fonction de leur aisance ou de leurs peines selon chacune des activités. Nous observerons aussi l'utilité qu'ils leur accordent dans le but de mesurer la motivation inhérente qu'ils leur confèrent. Lorsque l'enseignant sait la perspective qu'ont les apprenants, il peut aménager ses contenus pour augmenter par exemple les types d'activité qu'ils affectionnent. C'est ce que les professeurs de BESS et BSF ont fait en augmentant et en exploitant beaucoup les *task-based activities*, car elles savaient que celles-ci sont plus motivantes que d'autres pour les étudiant de

47 Voir annexe 4 p. 29- 34

48 Voir annexe 4 p. 29- 34

TCD. Enfin, nous nous intéresserons au niveau d'angoisse que les apprenants disent ressentir face aux différents types d'activité, car cela nous permet de comprendre les réticences d'un groupe à s'investir dans certaines d'entre elles. On peut également prévoir de les rassurer et d'avoir une attention particulière à celles qui semblent angoissantes. Les différents facteurs nous permettront de voir leurs motivations, leurs craintes et les efforts qu'ils doivent fournir pour apprendre la langue. Je me servirai de ces outils pour mesurer les sentiments qu'ils ont à l'égard de chaque activité. Les tendances relevées nous aideront alors à définir les impressions des étudiants, lesquels forment la culture éducative irlandaise dont ils sont issus.

Dans le but d'évaluer si nous pouvons trouver des corrélations entre les opinions des étudiants et leur vécu dans le secondaire, nous allons utiliser le *Pearson's Chi-squared test*. Il nous sert à savoir si les résultats reflètent une réelle corrélation dans l'échantillon ou s'ils sont dus à la chance. Pour cela, nous devons émettre deux hypothèses. L'hypothèse H0 qui exprime l'absence d'effet d'un des facteurs sur l'autre et l'hypothèse Ha qui suppose qu'il y a en a un. A priori, nous estimons que H0 est vraie. Nous utilisons alors le *Chi-squared test* pour savoir si H0 peut être rejeté et Ha acceptée. Il faut observer la valeur *p* qui indique le degré de vraisemblance de H0. Si elle est inférieure à 0.05, alors nous pouvons rejeter H0 et accepter Ha. Malheureusement, pour toute notre analyse, l'échantillon étudié est trop petit pour pouvoir rejeter H0 dans le reste de la population.

Observons les résultats des réponses aux questions sur la place du français en classe :

	CE.Q2 : mode
Combinaison du français et de l'anglais	10
Le plus d'anglais possible	0
Uniquement du français	8

Tableau 1: L'utilisation du français en classe

Sentiments des étudiants : utilisation du français uniquement	CE.Q3 : mode (1 à 7)
difficulté	4
utilité	7
effrayant	4
Situation dans le secondaire	CE.Q3.d : mode (1 à 5)
Fréquence du français en classe	2

Tableau 2: Les sentiments des étudiants face à l'utilisation seule du français en cours et la fréquence de son utilisation dans le secondaire

	Valeur	Df	p
Pearson Chi-square	36.375	24	= 0.05

Tableau 3 : Lien entre les difficultés ressenties et la situation dans le secondaire

H0 = La fréquence du français dans le secondaire n'a pas d'effet sur l'impression de difficulté des étudiants.
 Ha = La fréquence du français dans le secondaire a un effet sur l'impression de difficulté des étudiants.
 P=0.05 montre que l'hypothèse Ha peut être acceptée pour les données présentes mais H0 ne peut être rejetée pour le reste de la population, car l'échantillon est trop petit.

	Valeur	Df	p
Pearson Chi-square	14.935	8	> 0.05

Tableau 4 : Lien entre l'utilité ressenties et la situation dans le secondaire

H0 = La fréquence du français dans le secondaire n'a pas d'effet sur l'impression de son utilité pour l'apprentissage des étudiants.

Ha = La fréquence du français dans le secondaire a un effet sur l'impression de son utilité pour l'apprentissage des étudiants.

P>0.05 montre que l'hypothèse Ha ne peut être acceptée pour les données présentes et H0 ne peut être rejetée, d'autant plus que l'échantillon est trop petit.

	Valeur	Df	p
Pearson Chi-square	25.875	24	> 0.05

Tableau 5 : Lien entre l'angoisse ressenties et la situation dans le secondaire

H0 = La fréquence du français dans le secondaire n'a pas d'effet sur l'impression d'angoisse pour l'apprentissage des étudiants.

Ha = La fréquence du français dans le secondaire a un effet sur l'impression d'angoisse pour l'apprentissage des étudiants.

P>0.05 montre que l'hypothèse Ha ne peut être acceptée pour les données présentes et H0 ne peut être rejetée, d'autant plus que l'échantillon est trop petit.

Observons également les résultats obtenus avec les mêmes critères pour la possibilité de donner leurs opinions en cours :

Sentiments des étudiants : utilisation du français uniquement	CE.Q4 : mode (1 à 7)
difficulté	4
utilité	7
effrayant	4
Situation dans le secondaire	CE.Q4.d (1 à 5)
Fréquence du français en classe	3

Tableau 6 : Les sentiments des étudiants face au partage des opinions en cours et l'importance accordée dans le secondaire

	Valeur	Df	p
Pearson Chi-square	12,34	15	> 0.05

Tableau 7 : Lien entre la difficulté ressenties et la situation dans le secondaire

H0 = L'importance accordée au partage des opinions dans le secondaire n'a pas d'effet sur la difficulté ressentie par rapport à cet aspect par les étudiants.

Ha = L'importance accordée au partage des opinions dans le secondaire a un effet sur la difficulté ressentie par rapport à cet aspect par les étudiants.

P>0.05 montre que l'hypothèse Ha ne peut être acceptée pour les données présentes et H0 ne peut être rejetée, d'autant plus que l'échantillon est trop petit.

	Valeur	Df	p
Pearson Chi-square	9,986	9	> 0.05

Tableau 8 : Lien entre l'utilité ressentie pour cet aspect de l'apprentissage et la situation dans le secondaire

H0 = L'importance accordée au partage des opinions dans le secondaire n'a pas d'effet l'utilité conférée à cet aspect par les étudiants.

Ha = L'importance accordée au partage des opinions dans le secondaire a un effet l'utilité conférée à cet aspect par les étudiants.

P>0.05 montre que l'hypothèse Ha ne peut être acceptée pour les données présentes et H0 ne peut être rejetée, d'autant plus que l'échantillon est trop petit.

	Valeur	Df	p
Pearson Chi-square	19.833	15	> 0.05

Tableau 9 : Lien entre l'angoisse ressentie et la situation dans le secondaire

H0 = L'importance accordée au partage des opinions dans le secondaire n'a pas d'effet sur l'angoisse ressentie à cet aspect par les étudiants.

Ha = L'importance accordée au partage des opinions dans le secondaire a un effet sur l'angoisse ressentie à cet aspect par les étudiants.

P>0.05 montre que l'hypothèse Ha ne peut être acceptée pour les données présentes et H0 ne peut être rejetée, d'autant plus que l'échantillon est trop petit.

Enfin, observons l'appréciation de la participation en cours avec les mêmes critères :

Sentiments des étudiants : utilisation du français uniquement	CE.Q6 : mode (1 à 7)
---	----------------------

utilité	7
effrayant	4
Situation dans le secondaire	RTTS.Q1.b : mode (1 à 5)
Fréquence du français en classe	3

Tableau 10 : Les sentiments des étudiants par rapport à la participation en cours et l'importance accordée dans le secondaire

	Valeur	Df	p
Pearson Chi-square	11,43	6	> 0.05

Tableau 11 : Lien entre la difficulté ressenties et la situation dans le secondaire

H0 = L'importance accordée à la participation dans le secondaire n'a pas d'effet la difficulté ressentie sur cet aspect par les étudiants.

Ha = L'importance accordée à la participation des opinions dans le secondaire a un effet la difficulté ressentie sur cet aspect par les étudiants.

$P > 0.05$ montre que l'hypothèse Ha ne peut être acceptée pour les données présentes et H0 ne peut être rejetée, d'autant plus que l'échantillon est trop petit.

Tous les résultats nous permettent de dégager des régularités que nous pouvons interpréter. Les étudiants ont tendance à apprécier l'utilisation du français même si un peu plus de la moitié d'entre eux voudrait une utilisation intelligente de l'anglais. Cela montre un désir des apprenants de se détacher de leur L1 alors que le français n'était pas vraiment utilisé dans le secondaire. Leur histoire dans le secondaire n'a donc pas eu d'effet sur leur perspective d'avoir un cours uniquement en français qui ne serait ni difficile ni facile, ni effrayant et serait vu comme très utile. De même, si dans le secondaire ils pouvaient assez souvent partager leurs opinions en classe, selon les résultats, l'expérience du secondaire n'a pas eu d'impact sur l'impression qu'ils ont de cette qualité en cours. Pour eux, ce n'est ni difficile ni effrayant, mais ils pensent que c'est très utile pour l'apprentissage. En effet, il semble que ce soit plutôt motivant pour l'apprenant et que les enquêtés considèrent que donner ses opinions a un intérêt pour l'apprentissage. Selon leur conception de l'apprentissage en cours, ils accordent ainsi une importance à cette qualité pour laquelle ils n'éprouvent pas de gêne particulière. Enfin, la participation en cours semble aussi très importante. Elle n'est pas pour autant effrayante. On pourrait penser que la participation fréquente dans les cours du secondaire a permis de ne pas être effrayé par cette activité, mais les calculs ne permettent pas de vérifier cette hypothèse.

Néanmoins, on a pu voir que l'utilisation du français, le partage des opinions et la participation en cours sont des aspects importants de leur conception du cours qui, si elle n'est peut-être pas héritée, est imprégnée dans leurs esprits. La pratique d'exercices de débat est certainement motivante et favorable pour que les étudiants de TCD progressent en langue.

III-3.2.2. Quelles sont les activités que les étudiants affectionnent ?

A présent, on peut s'interroger sur la vision que les étudiants ont des activités, car cette perspective détermine les aspirations qu'ils ont dans le cours. On peut ainsi savoir la manière dont ils évaluent les différentes compétences écrites et orales les unes par rapport aux autres. Elle nous donne aussi la possibilité de connaître les sentiments des étudiants vis-à-vis de chaque type d'activité qui constituent les cours. On peut ainsi connaître le rapport qu'ils ont à chacune d'entre elles.

Les résultats aux questions LA.Q1 et CE.Q1⁴⁹ vont nous permettre de classer les compétences écrites et orales en fonction des préférences des étudiants et du degré d'utilité qu'ils leur confèrent.

Compétence	médiane	moyenne
écoute	2	2,24
Expression orale	2	2,12
Expression écrite	3	3,24
lecture	3	2,53

**Tableau 12 : Préférence des compétences
(de 1 à 4 : 1 étant le plus apprécié et 4 le moins apprécié)**

Compétence	médiane	moyenne
écoute	2	2,28
Expression orale	1	1,78
Expression écrite	3	2,67
lecture	3	2,94

**Tableau 13 : Évaluation de l'utilité des compétences
(de 1 à 4 : 1 étant le plus apprécié et 4 le moins apprécié)**

Dans toutes les compétences de réception et d'expression orales et écrites, il semble que les compétences orales soient plus appréciées que les compétences écrites. On remarque également le même classement pour l'intérêt qu'ils accordent à chacune d'entre elles lorsque les étudiants évaluent leur degré d'utilité les une par rapport aux autres. On peut même préciser que la médiane nous permet de voir que l'expression orale est même préférée à l'écoute. Ces résultats nous permettent de penser que les étudiants de TCD pourraient montrer plus d'envie et de volonté à apprendre les compétences orales. Comme Béacco le soulignait dans son article, les préférences affectives des étudiants pour certaines compétences peuvent

49 Voir annexe 4 p. 29- 34

montrer les tendances d'une culture éducative⁵⁰. Cette situation pourrait donc décrire une partie de la culture éducative irlandaise si elle se vérifiait dans un plus grand échantillon.

Cependant la connaissance seule de l'appréciation ou de l'utilité de différentes compétences ne suffisent pas à définir la culture éducative de l'Irlande. Pour comprendre plus précisément l'importance qu'ils leur confèrent et l'approche qu'ils en ont, il faut s'intéresser de plus près aux types d'activité et notamment oraux, car elles sont au centre de notre étude. Nous allons nous pencher sur les degrés de difficulté, d'utilité et d'anxiété qu'ils leur accordent.

Évaluation de la difficulté de chaque type d'activité⁵¹

Type d'activité	Mode	Médiane
Présentation orale préparée devant la classe	2 ; 3 ; 4	3
Présentation orale préparée devant le professeur	2 ; 3 ; 6	3
Présentation orale en groupe	4	4
Expression orale spontanée devant la classe	5 ; 6	4
Expression orale spontanée devant le professeur	5	4
interaction	5	5
Écoute d'un groupe de personnes	4	4
Écoute d'une cassette audio ou vidéo	4 ; 5	5
Lecture d'un article	6	5
Rédaction	2 ; 4	2,5

Tableau 14 : Le degré de difficulté ressenti par les étudiants selon les types d'activité

Dans un premier temps, on peut voir que ce sont les activités de réception (orales et écrites) qui semblent plus faciles à leurs yeux. Globalement, les médianes et les modes tendent à être au-dessus de celles des compétences de productions. En outre les activités d'interactions semblent être les plus faciles. Au niveau didactique, ces résultats pourraient être qualifiés avec les notions de compétence onomasiologique et sémasiologique, ce qui nous amènera à conclure que les étudiants de TCD ont plus d'aisance avec la compétence onomasiologique.

Dans un deuxième temps, on note également que les activités d'expression orale spontanée sont plus faciles que celles qui sont préparées.

50 Beacco, J-C., (Ed) (2008). *Les cultures éducatives et le cadre européen de référence pour les langues. Revue japonaise de didactique du français, Vol. 3, n. 1, Études didactiques.* p. 11-14

51 Précisons qu'il est possible d'avoir plusieurs modes pour une même activité. Cela signifie qu'il y a le même nombre de personnes qui a choisi des réponses différentes. Notons également que l'échelle de difficulté, d'utilité et d'angoisse s'échelonne entre 1 et 7. 1 étant respectivement « difficile », « inutile » et « angoissant » et 7 étant « facile », « utile » et « pas angoissant ».

Dans un troisième temps, il semble que les étudiants éprouvent moins de difficulté à faire des présentations orales en groupe que seuls.

Évaluation du degré d'utilité conféré à chaque type d'activité

Type d'activité	Mode
Présentation orale préparée devant la classe	6
Présentation orale préparée devant le professeur	6
Présentation orale en groupe	6
Expression orale spontanée devant la classe	7
Expression orale spontanée devant le professeur	6
interaction	7
Écoute d'un groupe de personnes	7
Écoute d'une cassette audio ou vidéo	7
Lecture d'un article	7
Rédaction	6 ; 7

Tableau 15 : Le degré d'utilité pour l'apprentissage ressenti par les étudiants selon les types d'activité

Il n'est pas aisé de faire ressortir des régularités, car les réponses sont assez homogènes. Nous allons donc prêter attention aux modes, car ils indiquent la réponse qui a été la plus choisie. Ils reflètent ainsi ce que pense la majorité d'entre eux.

La première chose qu'on peut constater, c'est que toutes les activités leur semblent importantes pour l'acquisition de la langue. Les compétences orales sont tout aussi importantes que les compétences écrites. De plus, les compétences de réception et de production sont toutes perçues avec le même niveau d'utilité pour leur apprentissage. Néanmoins, nous pouvons observer certaines nuances où les étudiants accordent la note maximale d'utilité aux activités développant l'aisance à l'oral dans les situations de communication parlées sans préparation. Ainsi, les activités de prise de parole spontanée devant la classe, d'interaction et d'écoute d'un groupe sont-elles mieux notées. Ces situations sont plus courantes que celles de production orale préparées dans les contextes situationnels. Il est possible d'expliquer cette sur-notation par les motivations des étudiants. En effet, les questions sur les objectifs des étudiants⁵² ont révélé qu'ils apprenaient le français pour pouvoir communiquer avec des francophones et de partir vivre dans un pays à locuteurs du français. Par ailleurs, les résultats nous montrent que les étudiants pourraient avoir choisi de sur-noter également les activités de rédaction, d'écoute de cassettes et de lecture d'articles, car ce sont les activités les plus prisées dans le secondaire selon les enquêtes. Comme ces activités sont plus utilisées que les autres, il est possible que les étudiants répliquent cette perspective en référence à leur modèle du secondaire.

52 Voir annexe 4 p. 30

Malheureusement, le Chi-squared test associant l'utilité de ces activités et leur usage dans le secondaire ne vérifient pas cette hypothèse.

Évaluation du degré d'angoisse octroyé selon les types d'activités

Type d'activité	Mode
Présentation orale préparée devant la classe	2
Présentation orale préparée devant le professeur	3
Présentation orale en groupe	3 ; 4
Expression orale spontanée devant la classe	6
Expression orale spontanée devant le professeur	5
interaction	7
Écoute d'un groupe de personnes	4
Écoute d'une cassette audio ou vidéo	7
Lecture d'un article	7
Rédaction	7

Tableau 16 : Le degré d'angoisse ressenti par les étudiants selon les types d'activité

On peut observer trois phénomènes. Les données ci-dessus nous fournissent des informations importantes sur les activités qui peuvent être des facteurs d'angoisse pour les apprenants.

Tout d'abord, il semble que les activités où « la face » n'est pas mise en jeu telles que « écrire une rédaction », « écouter une cassette » et « lire un article » sont les moins angoissantes. Les activités orales de production notamment sont évaluées comme les plus à risque pour « la face ». Néanmoins, nous pouvons constater une nette différence dans l'angoisse qu'elles génèrent. Alors que les présentations orales semblent les plus effrayantes, les interventions orales spontanées le sont beaucoup moins. Le souci de la préparation dans le but de présenter un travail pourrait ainsi être un des facteurs qui génèrent un risque non négligeable pour les enquêtés.

Enfin, un dernier aspect peu être relevé. Si les présentations orales sont les activités jugées les plus effrayantes, la présentation en groupe semble un peu rassurer les élèves en tendant vers la note moyenne de quatre sur une échelle de un à sept.

Notre intérêt dans ce chapitre portait sur les impressions des étudiants par rapport aux activités des différentes compétences et plus précisément de la compétence orale. Il est apparu que des compétences de réception semblaient plus faciles à leurs yeux. Les questions sur l'angoisse qu'elles suscitaient nous ont révélé qu'elles étaient aussi les moins effrayantes. Nous pouvons trouver d'autres correspondances entre le rapport à la difficulté des activités et l'angoisse qu'elles génèrent. Les exercices spontanés sont perçus comme plus faciles que les exercices préparés et les premiers sont aussi perçus comme n'étant pas angoissantes alors que les deuxièmes les sont plus. Néanmoins, ces traits nous permettent de qualifier la

culture éducative des apprenants au niveau affectif. Le rapport que les étudiants issus de la culture irlandaise ont avec les types d'activité reflète l'état d'esprit dans lequel ils les abordent en cours. Ils éprouvent plus de difficultés et d'angoisse par rapport aux présentations orales que par rapport aux interventions spontanées. Les premières sont plus rassurantes et vécues comme moins difficiles en groupe que seul. Les réceptions semblent être des compétences plus faciles à gérer que les productions. La culture éducative irlandaise semble donc affectionner les activités de réception plutôt que celles de production.

A travers le questionnaire, je me suis également efforcé de demander l'intensité avec laquelle ils pratiquaient chacune des activités durant le secondaire dans le but de savoir s'il y avait un rapport entre l'enseignement qu'ils ont eu et leurs sentiments vis-à-vis de celles-ci aujourd'hui.

Avant tout, il est intéressant de voir que l'écoute des cassettes et la lecture d'articles sont parmi les activités les plus pratiquées dans le secondaire et elles sont les plus faciles et même comptées dans les plus utiles. On peut alors se demander si la pratique de ces types d'activités les a rendues plus faciles à aborder pour les étudiants ou si cette pratique plus intensive les confortent dans l'idée qu'elles sont très utiles. Étant donné que nous l'avons vu pour l'utilité, l'hypothèse ne peut être vérifiée. Il en va de même pour l'hypothèse de la difficulté. Le Chi-squared⁵³ test ne peut exclure l'hypothèse selon laquelle le vécu dans le secondaire n'a pas d'effet sur l'évaluation de la difficulté des activités énoncées ci-dessus. Néanmoins, il semble que selon ce même test on puisse envisager que le vécu dans le secondaire ait un impact sur l'angoisse ressentie par la suite par rapport à ces activités. Malheureusement, l'échantillon est trop petit pour pouvoir rejeter l'hypothèse inverse. Pour les autres activités, il est difficile d'associer les vécus des apprenants dans le secondaire et leurs impressions sur celles-ci aujourd'hui. Toutefois, nos résultats sur le sentiment de difficulté ou sur celui de l'angoisse peuvent nous aiguiller sur les tendances des étudiants. Globalement, l'oral dans des situations de communication spontanée en interaction et dans un groupe est le plus apprécié et les présentations orales le sont moins. On notera que la participation dans un groupe rassure et facilite. Cela nous amène à penser qu'au delà des expériences passés dans les institutions, c'est la culture que nous qualifierons de « conviviale » de la société qui influence les ressentis dans l'apprentissage. En effet, ces derniers éléments semblent converger vers l'appréciation des situations de communication spontanée où le rapport à l'autre et au groupe est important.

III-3.2.3. Quels rapports aux professeurs développent les étudiants ?

Tout au long de mon analyse des questionnaires, c'est sans doute la partie qui s'est avérée la plus clairement définie culturellement. Ainsi que nous avons vu dans le premier chapitre de la première partie, le rapport que les apprenants ont avec le professeur est un élément essentiel de la culture éducative. L'enseignement/apprentissage est non seulement constitué par les activités dans le cours, mais le professeur est également un élément à part entière de l'acquisition d'une langue étrangère. Il est le vecteur de la langue,

de la connaissance, de la culture, et au travers de cette dernière, il véhicule également sa culture éducative. Lorsque les élèves d'un pays et le professeur d'un autre se rencontrent, chacun a des attentes envers l'autre présumées par sa propre expérience et prédéterminées par le « contrat » d'apprentissage. En l'occurrence, les étudiants ont une culture éducative irlandaise. Au fil de leur scolarité, ils ont construit un rapport à la connaissance, à la langue et sa culture, mais aussi et surtout à la personne qui les leur transmet. Il est alors nécessaire de connaître et de comprendre les attentes des uns et des autres pour la relation pédagogique qu'ils vont tisser. Pour mieux connaître les attentes des étudiants irlandais, je leur ai demandé les raisons qui rendaient la bonne relation professeur/élèves indispensable au cours. Cela me permettait de mieux savoir l'importance qu'ils accordaient à ce rapport dans l'apprentissage. Puis je les ai questionnés sur leurs rapports avec les professeurs français de TCD et ce qu'ils éprouvaient vis-à-vis de ceux-ci dans le but de savoir si cette relation avait un impact sur leur apprentissage. Je voulais ainsi connaître les caractéristiques de l'enseignant qui favorisait leur apprentissage et celles des cas inverses où leur relation néfaste avec le professeur les freinait. Enfin, j'ai porté un intérêt particulier à l'impact du compliment sur les élèves dans cette culture. J'ai décidé d'étudier ce point, car mes différents entretiens avec les professeurs concernés m'ont permis de constater qu'ils avaient tous le sentiment que les étudiants de Trinity College éprouvent le besoin de recevoir des compliments pour les encourager dans leur processus d'acquisition de la langue.

Pour commencer, tous les résultats tirés des réponses à la question sur l'importance d'une bonne relation avec le professeur indiquent que tous les étudiants sont fortement en accord avec l'idée qu'elle est cruciale dans le bon déroulement de l'apprentissage. (médiane = 6 ; mode = 5/6/7)⁵⁴. Il est frappant de voir qu'ils s'accordent tous à accepter cette idée très forte. Lorsqu'on cherche les synonymes de l'adjectif « crucial » dans un dictionnaire, on trouve notamment le mot « vital ». Cela révèle le poids capital des relations entre le professeur et ses étudiants. Il était aussi fortement possible d'avoir des réponses en désaccord ou au moins marquant une neutralité dans l'avis qui seraient dues à la connotation absolue de l'affirmation proposée⁵⁵. Cependant, les enquêtés ont tous répondu favorablement à ce facteur de l'apprentissage. Les résultats indiquent donc que la relation au professeur est un élément vital pour une bonne progression dans l'apprentissage chez les apprenants de TCD. S'ils reflètent la population irlandaise, on peut estimer que la culture éducative irlandaise accorde une place centrale à ce rapport entre les différents acteurs du cours. Il est nécessaire de la prendre en compte lors de l'enseignement de la langue.

Dans la deuxième partie de cette question, je leur ai également demandé de donner les raisons de leur réponse. Si deux des interrogés précisent qu'il est important de garder une certaine distance dans les rapports, tous les enquêtés relèvent que ces derniers favorisent l'apprentissage, car ils facilitent la communication et créent une atmosphère propice à la participation en classe. Pour eux, le but de cette bonne relation est de pouvoir participer activement dans l'enceinte de la classe. Pour ces étudiants, le rôle du

54 L'échelle est répartie entre 1 et 7. 1 étant « fortement en désaccord »(strongly disagree) et 7 étant « fortement en accord » (strongly agree)

55 Voir annexe 4 p. 29- 34

professeur est de créer ce climat confortable pour inciter à la participation active des élèves. Nous sommes ainsi loin, et même à l'opposé, de l'image du « maître traditionnel » qui amène les étudiants à être dans une attitude moins active. Les professeurs de Trinity College soulignent d'ailleurs ce trait qui semble caractéristique des apprenants en Irlande et semble même plus prononcé qu'en France, puisqu'elles remarquent qu'ils ont besoin d'être proches de leurs professeurs⁵⁶ Ils développent des rapports personnels qui sont cruciaux dans leur progression en langue. Il est d'ailleurs souvent revenu dans les questionnaires que ces rapports sont primordiaux, car les élèves associent l'image qu'ils ont du professeur avec celle qu'ils se font de langue. C'est donc un facteur déterminant de l'apprentissage dans la culture éducative irlandaise.

Dans la question RTTS.Q4⁵⁷, j'ai demandé ce qu'ils pensaient de leurs rapports avec leurs professeurs à TCD. Pour le qualifier, certains ont utilisé le mot « friendly » qui traduit un rapport sympathique. Néanmoins, le mot « friendly » me semble plus approprié, car il véhicule un sens à la fois décontracté et respectueux. Il semble que les Irlandais affectionnent les rapports avec les professeurs où chacun est personnellement impliqué.

Ce rapport se traduit notamment par le fait de faire des compliments aux apprenants. Mes différents entretiens m'avaient déjà permis de comprendre que les étudiants irlandais avaient besoin de compliments pour les pousser et les encourager dans l'apprentissage. Les résultats des analyses sur la question demandant s'ils pensaient que les compliments étaient une source de motivation, ils ont effectivement tous répondu très favorablement (médiane = 7 ; mode = 7). Selon leurs témoignages, cet élément est une source de motivation dans l'apprentissage, car il aide l'apprenant à s'investir dans le travail. D'une part, il donne confiance en soi et permet alors de participer, et d'autre part, il est intéressant de constater que cet élément permet également de dépasser ses limites et de progresser sur les points faibles. Les compliments sur certains aspects permettraient alors de rechercher à en avoir aussi pour les points où ils sont encore faibles. Comme nous l'avions évoqué précédemment, selon la propre expérience d'un des professeurs, il apparaît également que les compliments aident à accepter les critiques. Elle s'efforce ainsi de faire remarquer les points positifs à chaque fois qu'elle veut montrer les points sur lesquels progresser dans le but de ne pas démotiver les élèves⁵⁸. On peut donc considérer que le compliment est un des facteurs qui construisent la relation entre le professeur et les apprenants. Le rapport qu'ils ont à cet élément révèle une attente importante des apprenants envers leur professeur dans cette culture éducative irlandaise. Ils attendent ces compliments, car ils les considèrent comme faisant partie des stratégies d'enseignement et en cas d'absence, cela peut entraver l'apprentissage en les démotivant et en les amenant à perdre confiance en eux.

L'analyse des questionnaires nous a apporté les informations sur la perception et les attentes des étudiants par rapport au déroulement des cours de français à Trinity College et aux éléments qui le

56 Voir annexe 2 p. 3-7

57 Voir annexe 4 p. 29- 34

58 Voir annexe 2 p. 3-7

composent. Nous avons pu voir des éléments qui constituent la culture éducative des enquêtés et savoir les précautions à prendre et les tendances dont il est préférable de tenir compte pour favoriser leur apprentissage. Les étudiants de TCD accordent notamment une place importante à l'utilisation du français en cours. Toutefois, il est intéressant de porter notre attention sur l'opinion qu'ils ont de l'oral. En effet, plusieurs des régularités que nous avons pu relever dans l'analyse ci-avant nous qu'ils considèrent que les compétences orales tiennent un rôle primordiale dans l'apprentissage. Évidemment, toutes les activités des quatre compétences langagières sont perçues comme étant aussi essentielles les unes que les autres. Cependant, les exercices leur permettant de progresser dans l'expression orale spontanée sont plus appréciés. C'est avant tout les capacités à s'exprimer oralement dans des situations de communication réelles avec des natifs qu'ils veulent développer. En outre, la participation en classe est perçue comme étant un moteur indiscutable. Les bonnes relations avec le professeur ont d'ailleurs comme principal intérêt de favoriser la communication au sein dans l'environnement d'enseignement/apprentissage. Selon les apprenants de Trinity College, l'apprentissage se centre notamment sur les échanges oraux, car ils sont un vecteur indispensable de la connaissance en langue. Ajoutons également que le soutien du groupe est aussi considéré comme un atout. En effet, les questionnaires ont aussi révélé que les présentations orales semblent plus difficiles et plus angoissantes que les autres exercices. Elles demandent une attention particulière et une approche adaptée pour aider les étudiants à mieux les exploiter. Étant donné que la pratique de ce type de travail est facilité et plus rassurante lorsqu'elles sont préparées en groupe, cet élément peut être exploité pour aider les apprenants à développer les facultés monologiques. Le groupe est un facteur qu'il est préférable de ne pas négliger dans le processus d'apprentissage des étudiants irlandais. Les enseignants de TCD mettent d'ailleurs cet aspect à profit avec les tutorats qui ont été conçus à des fins pédagogiques, pour que les expérimentés accompagnent les plus jeunes dans leur apprentissage.

Ainsi, nous pouvons estimer que les moments de participation en classe et les activités orale favorisent leur apprentissage, dans le sens où ils sont des moteurs indéniables qui les encouragent à s'investir dans l'apprentissage.

La prise en compte de ces critères semble être indispensable pour favoriser l'apprentissage du français par les apprenants irlandais.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif de découvrir si la prise en compte de la culture éducative de l'apprenant avait un impact favorable sur l'apprentissage des compétences orales des langues étrangères dans les études supérieures. Pour ce faire, j'ai fondé mon analyse sur les étudiants du département de français à Trinity College. Cette question impliquait deux notions vastes qu'il fallait définir avant d'étudier le terrain choisi : la culture éducative et l'oral.

En nous interrogeant sur le premier des deux concepts, nous avons pu dégager les caractéristiques qui le composaient. Ce sont les différents traits pédagogiques qui ont été développés dans un pays donné et dans un contexte historique et géopolitique. A ce titre, l'Irlande est un pays qui a subi beaucoup d'invasions et notamment celle de l'Angleterre. C'est ainsi que les institutions éducatives ont subi l'évolution des méthodologies didactiques britanniques. Parallèlement, l'entrée de l'Irlande dans les États membres de l'Union Européenne (UE) a joué un rôle considérable dans l'élaboration de la culture éducative actuelle du pays. Le pays suit en effet les directives du Conseil de l'Europe qui a créé le CECR. L'influence des îles voisines dans un premier temps puis le poids des avis européens sur la didactique des langues étrangères dans un second temps, ont construit le visage du système éducatif irlandais d'aujourd'hui. Les programmes du secondaire et ceux de Trinity College révèlent cependant que le pays est fidèle au CECR. Ils démontrent que les politiques préconisent d'intégrer les activités dans des situations de communication réalistes de manière à acquérir l'ensemble des compétences nécessaires, notamment à l'oral, pour pouvoir transmettre les trois sens (littéral, fonctionnel et social) des messages avec les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. En effet, la communication est constituée de la combinaison de ces éléments. Cette perspective implique aussi d'utiliser des matériels authentiques ou semi-authentiques afin de rendre les contenus plus motivant en reflétant la réalité. Les pédagogies doivent également prendre en compte les objectifs des apprenants. Les programmes irlandais du secondaire et de l'université nationale de Dublin s'efforcent donc de respecter ces points. Les directives fournies par les textes officiels constituent ainsi une part de la culture éducative irlandaise. C'est à travers leurs caractéristiques que les contenus des cours vont s'établir, et vont imprégner la perspective de l'enseignement/apprentissage que les élèves d'un côté et les professeurs de l'autre développeront. A première vue, la proximité géopolitique de la France et de l'Irlande induit qu'il n'y a pas de chocs culturels entre les enseignants français et les étudiants irlandais.

Cependant, le recueil de questionnaires distribués aux étudiants et des entretiens avec les professeurs du département de français nous ont permis de décrire plus précisément cette culture et de comprendre l'impact de celle-ci sur l'aspect des cours. Il apparaît que les étudiants de TCD apprécient les activités orales

et ils les considèrent comme étant plus utiles que celles du domaine de l'écrit. En outre, la participation à l'oral en classe est perçue comme un élément essentiel de l'apprentissage. L'oral tient donc une place importante dans l'esprit des étudiants et ces activités peuvent alors être un moteur de l'apprentissage. On constate d'ailleurs que les tutorats incorporent beaucoup d'exercices oraux et en groupe. Par ailleurs, le groupe est aussi un élément que les élèves estiment rassurant pour faire des présentations orales. Le département considère ainsi les particularités des ressentis des apprenants pour élaborer des cursus plus adaptés à leur public afin de favoriser leur apprentissage. Les sentiments des étudiants indiquent ainsi leur culture éducative en décrivant les *a priori* qu'ils ont développés par rapport aux différents aspects du cours. Du reste, n'oublions pas que le professeur est considéré comme l'un d'entre eux et que les apprenants ont également des attentes par rapport à celui-ci. A Trinity College, ceux-ci affirment qu'il est vital d'avoir de bons rapports avec son professeur pour l'apprentissage, car ils favorisent la participation qui est un élément nécessaire à l'acquisition de la langue (notamment celle de l'oral). Ils apprécient les relations « *friendly* » ou sympathiques. Cela se caractérise particulièrement par les compliments. Ils sont des vecteurs fondamentaux de la motivation ; facteur indispensable de l'apprentissage.

Ces questionnaires nous ont ainsi permis de comprendre que le respect des traits caractéristiques de la culture éducative irlandaise favorisait l'apprentissage, même s'il est relatif aux personnes et contextes de l'enseignement. Il me paraît important de préciser que l'impact de la culture éducative est « relatif ». Elle varie en fonction de la distance qui sépare les deux cultures en question. Les professeurs français auront sans doute moins de difficultés à comprendre et à s'adapter aux particularités des irlandais qu'à celles d'étudiants chinois.

Pour finir, ajoutons que la culture éducative est imprégnée en chacun de nous. Elle établit les règles qui régissent notre perspective de l'éducation. Néanmoins, son impact est aussi relatif aux personnes. Elles sont les principales actrices de l'enseignement/apprentissage et décident de l'importance de la culture éducative sur leur processus d'acquisition. Cela dépend de la capacité des professeurs et des élèves à s'adapter les uns aux autres et de l'effort qu'ils sont prêts à fournir pour se comprendre. Pour certains l'attachement aux réalisations formelles des pédagogies peut être un obstacle, mais pour d'autres, la faculté de percevoir les avantages de chaque méthode peut faciliter les processus d'appropriation. Je retiens notamment une réponse apportée par l'une des étudiantes interrogées qui précisait que la nationalité de l'enseignant ne lui importait pas. C'était l'efficacité de l'enseignement qui comptait. Cette remarque m'a incité à me questionner sur les situations d'enseignement homoglotte où plusieurs nationalités se retrouvent dans la même classe et malgré les différentes cultures éducatives, l'apprentissage est possible. N'y aurait-il pas des facteurs plus importants que les cultures éducatives qui seraient « universels » et qui permettraient de s'adapter aux contextes d'apprentissage ? Ne pourrait-on pas considérer que la motivation est un moteur qui permet d'enjamber les obstacles dus aux différences des modes de transmission du savoir ?

RÉFÉRENCES

Bibliographie

Beacco, J-C., (Ed) (2008). Les cultures éducatives et le cadre européen de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français, Vol. 3, n. 1, Études didactiques.*

Bedelle, D.A., Oxford, R.L., (Ed.) (1996). *Cross-cultural comparaisons of language learning strategies in the people's republic of China and other countries. Language learning strategies around the world: Crosscultural perspectives.*

Breen, M.P., (Eds.) (1991). *Understanding the language teacher. Foreign/seconde language pedagogy research* 213-233

Brouté, A., (2008). *Evaluer les interactions orales en F.L.E.: Une proposition de nouveaux descripteurs. Synergies Pologne* n°5 177-185

Brown, H.D., (Ed.) (2007). *Teaching by principles :An interactive approach to language pedagogy.*

Chiss, J-L., *Cultures éducatives et linguistiques. Synergies Brésil* n° spécial 1 - 2010 89-92.

Cicurel. F. (2003), *Figures de maître, Le français dans le monde, n°326*

Cooke, T., Blanchfield, M., McCarney, P., (2009) Submission by DIT community links programme to the higher education authority . National strategy for higher education.

Cuq, J.P., Gruca, I., (Ed.) (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.*

Delamotte-Legrand, R., (2009) *Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité . Revue de sociolinguistique en ligne* n° 13 juillet 2009. Retrieved April 13, 2010, from <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

Dörnyei, I., (Ed.) (2003). *Questionnaires in second language research : construction, administration and recessing.*

Giacobbe, J., (1992). *A cognitive view of the rôle of L1 in the L2 acquisition process : Second language research, vol.8, No.3, 232-250.*

Germain, C., Netten, J., (2005). *Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2.* Retrieved April 6, 2010 from www.babylonia.ch

Hancock. Z. (2002), *Heritage Spanish Speakers' Language Learning Strategies*, ERIC-DIGEST,

Kanmaz, A., (nd) *Acquisition des compétences d'interaction verbale en FLE : exemple d'analyse d'une classe de FLE en Turquie .* Retrieved March 07, 2010, from gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/.../KANMAZ.pdf

Killeavy, M., (1999) *Developments in Irish education since 1995 with particular reference to the*

evaluation of Teacher Education. TNTEE Publications Vol 2, N° 2,139-144

La Forge, P.G., (Eds) (1983). *Counseling and culture un second language acquisition*.

Lawton, Bessie Lee and Logio, Kim A.(2009) '*Teaching the Chinese language to heritage versus non-heritage learners: parents' perceptions of a community weekend school in the United States*', Language, Culture and Curriculum,

Levine, A., Reves, T., & Leaver, B. L. (Ed.) (1996). *Relationship between language learning strategies and Israeli vs. Russian cultural-educational factors*. Language learning strategies around the world: Crosscultural perspectives.

Little, D., (2003). *Languages in the post-primary curriculum : a discussion paper*.

Littlewood, W., (Ed.) (1992). *Teaching oral communication : A methodological framework*.

Luoma, S., (Eds.) (2003). *Assessing Speaking*.

Palacios, I.M., *Foreign language teaching in tertiary education : a european perspective*. CA UCE, Revista internacional de filología y su didáctica, n°25 165-185. Retrieved April 18, 2010 from cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/.../cauce25_10.pdf

Peraya, D., (2001). *Les formes de communication pédagogique médiatisé : le socio-éducatif et le didactique* . Retrieved April 12, 2010 from tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/.../compeda.pdf

O Dochartaigh, P., Broderick, M., Berman, V., (2006). Language policy and language planning in Ireland. A report from the royal irish academy (RIA) committee for modern language, literary & cultural studies .

Richards, J.C., Rodgers, T.S., (Ed.) (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*.

Serrano, N., (nd) (2002). *Teaching culture in foreign language programmes at third level education*.CA UCE, Revista internacional de filología y su didáctica, n°25 121-145. Retrieved April 18, 2010 from cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/.../cauce25_08.pdf

Wallace, T., Stariba, W.E., Walberg, H.B., (Ed.)(2004). *Teaching, speaking, listening and writing*.

Witte, A., Nui, M., (2001). *Foreign language teaching as foreign culture teaching. The problem of intercultural understanding*. TEANGA 20, *The Irish yearbook of applied linguistics IRAAL*, 1-14.

Woozley, I.,(nd) *Second language acquisition and the communicative approach*. Retrieved March 9, 2010, from niigatajet.net/Documents/Second_Language_Acquisition.pdf

Programmes

Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, Strasbourg, (2000). *Cadre Européen Commun de Référence : Apprendre, Enseigner, Evaluer*.

Department of education and science, Ireland (2005-2006). *Language education policy profile*. Retrieved February 22, 2010, from www.education.ie.

Language policy division Strasbourg, Department of education and science Ireland, (2005-2007).

Language education policy profile, Ireland.

Leaving certificate french syllabus : Ordinary and higher levels. Retrieved April 23, 2010, from www.curriculumonline.ie/uploadedfiles/.../lc_french_sy.pdf

Trinity College Dublin, (2009-2010). *Business studies and french junior freshmen* FR 1040 BESS French language and civilisation 1 & FR 1050 French writing skills 1. French department, school of languages, literature and cultural studies. Faculty of arts, humanities and social sciences.

Trinity College Dublin, (2009-2010). *Business studies and french junior freshmen* FR 1040 BESS French language and civilisation 1. French department, school of languages, literature and cultural studies. Faculty of arts, humanities and social sciences.

University of Dublin Trinity College, (2009-2010). Handbook 2009-2010. Centre of european studies.

University of Dublin Trinity College, (2009-2010). Junior freshmen handbook 2009-2010, Two-subject moderatorship. Department of French

Cours suivis à Trinity College Dublin

Harris. J., (2010). *Bilingualism and the maintenance of Irish*

O'Leary. D., (2009). *Computational morphology and statistics*

ANNEXES

Annexe 1 : Tableau des correspondances entre les années universitaires à TCD et les niveaux de référence du CECR

Council of Europe: European Language Portfolio, Modern Languages Division
Oral assessment grid

CODE	TCD	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
C2	SS 1 st class	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms.	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).	Expresses him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.	Interacts with ease and skill, picking up and using non-verbal and intonational cues apparently effortlessly. Can interweave his/her contribution into the joint discourse with fully natural turn-taking, referencing, allusion making etc.	Creates coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices.
	SS 2:2 to SS 2:1	Has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express, in style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say.	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur.	Expresses him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.	Selects a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his remarks in order to get on or to keep the floor and to relate his/her own contributions skilfully to those of other speakers.	Produces clear, smoothly-flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
B2	SF 1 st class	Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics, without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes.	Produces stretches of language with a fairly even tempo, although he/she can be hesitant as to or she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.	Initiates discourse, takes his/her turn when appropriate and in conversation when he/she needs to, though he/she may not always do this elegantly. Can help the discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.	Uses a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution.
	SF 2:2 to SF 2:1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used "routines" and patterns associated with more predictable situations.	Keeps going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.	Initiates, maintains and closes simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.	Links a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.
A2	SF 3 rd class	Uses basic sentence patterns with memorised phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.	Makes him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.	Responds to simple questions and statements. Can indicate when he/she is following but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.	Links groups of words with simple connectors like "and", "but" and "because".
	SF 2:1					

Annexe 2 : Notes récupérées des entretiens avec les professeurs du département de français

1. Notes de l'entretien avec Madame Ferré

- Les étudiants irlandais sont plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. Ils ont de bien meilleurs notes à l'oral qu'à l'écrit.
- La participation active est très importante pour eux, car elle leur permet de plus s'intéresser au contenu du cours.
- Ce sont des étudiants très créatifs et inventifs qui ont besoin de cet aspect dans l'apprentissage.
- Il faut aussi établir un rapport de confiance dans le cours, car la participation est motivante.
- Ce sont des étudiants qui ont besoin de flexibilité dans les cours. Ils ont besoin de se sentir libre pour apprendre.
- Les étudiants ont surtout besoin d'être encouragé pour progresser dans un climat de confiance.
- Ils ne sont pas habitués à un système pénalisant comme le système français. Cela les décourage et ils ont besoin d'encouragements pour progresser. Mme Ferré a fait l'expérience d'apprenants qui n'aimaient pas sa manière de pénaliser. Alors elle a changé sa manière d'enseigner en corrigeant la langue, mais maintenant elle fait attention à toujours valoriser ce qui est bien pour ne pas perdre la confiance et la motivation des élèves.
- Mme Ferré présente les notions du système de la langue avec l'aspect fonctionnel, car ils sont toujours en lien.
- En TD (Travaux Dirigés), il y a beaucoup de travail en groupe car expliquer aux autres est une manière d'apprendre.
- Les cours de Mme Ferré sont conçus de manière à favoriser la participation active en leur fournissant des sujets sur lesquels réfléchir.

2. Notes de l'entretien avec Dr Laudet

Enquêteur – Le niveau B1 correspondrait aux étudiants de Junior Freshmen ?

Dr.Laudet – Oui

Dr. Laudet – Par certains côtés ils sont à ce niveau là, mais par d'autres ils ne le sont pas. Donc c'est un peu artificiel.

Dr. Laudet – Mais donc moi je pense que B1, il faut regarder les premières années.

Dr. Laudet – D'une certaine façon un des objectifs, dans les deux cas (BSF et BESS) pour les deux premières années, enfin il y a un peu une progression, c'est qu'ils arrivent à fonctionner dans une université francophone.

Dr. Laudet – Mais plutôt dans un domaine « langue de spécialité ». C'est à dire, le programme est structuré en première année, les thèmes c'est la société française contemporaine et l'économie, l'économie de la France et en deuxième année c'est institutions et vie politique et disons le monde l'entreprise. Et donc les activités orales, elles vont être liées à ces thèmes là.

Dr. Laudet – Je pense que la différence essentielle, c'est les universités sont structurées de manière différente. Le rôle, les enseignants sont beaucoup plus présents dans la vie de l'université et et sont, je pense que les relations sont beaucoup plus étroites et cordiales entre enseignants et étudiants qu'elles ne le sont en France. Mais je compare avec mon expérience à moi. Mon expérience à moi c'est Nanterre dans les années 1970 donc voilà, les choses ont probablement changé. Mais je sais qu'en France il y a des différences entre les grosses universités parisiennes et les universités provinciales en général.

Dr. Laudet – Je pense que pour que l'enseignement- pour que l'apprentissage de la langue se passe bien en particulier à l'oral, je pense qu'il faut qu'il y ait une atmosphère dans la classe où les étudiants se sentent assez en confiance.

Dr. Laudet – Pour moi le rôle du prof c'est de les (les étudiants) mettre dans des situations d'apprentissage et de pratique. C'est de créer une atmosphère où on se sent suffisamment en

confiance et de respect mutuel et d'être là aussi comme une ressource

Dr. Laudet – Enfin je leur explique toujours au début de l'année que moi je peux créer des situations où normalement ils peuvent apprendre, je peux leur expliquer des choses mais je ne peux pas apprendre pour eux. Donc c'est à eux aussi de se prendre en charge.

Dr. Laudet – L'idée c'est de leur faire partager et puis de les soutenir et de les encourager et puis qu'ils puissent m'utiliser comme ressource.

Dr. Laudet – Les classes d'oral c'est beaucoup du travail en groupe, beaucoup du travail en paire,

Dr. Laudet – De travailler en pair pour qu'ils puissent se préparer et se mettre en confiance et puis après une phase où il va falloir parler.

Dr. Laudet – Une chose qu'ils ont du mal à faire c'est de se déplacer physiquement dans la classe.

Dr. Laudet – C'est là (la grammaire) que la culture et l'expérience de l'enseignement, de l'apprentissage des langues qu'ils ont eu dans le secondaire va avoir un impact, c'est que ils ont très peu de métalangue pour parler de la grammaire. Et très peu de maîtrise des concepts grammaticaux.

Dr. Laudet – L'autre chose qui encore est déterminée en partie par leur expérience dans le secondaire, c'est qu'en particulier dans les deux dernières années du secondaire, là encore il y a des variations, mais je pense que très souvent les profs, l'objectif des profs c'est de préparer leurs étudiants au Leaving certificate et de les aider à maximiser leurs points au Leaving certificate.

Dr. Laudet – Et donc, moi j'ai bien l'impression que les profs, au lieu d'enseigner le français, l'essentiel de ce qu'ils font c'est de les préparer à l'examen et donc il y a beaucoup d'apprentissage par cœur.

Dr. Laudet – Et donc très souvent, et j'en ai parlé avec les étudiants et ils sont assez d'accord, par exemple, la préparation pour l'oral pour le Leaving Certificate c'est ils apprennent les choses par cœur.

Dr. Laudet – Leur réflexe, c'est d'avoir un texte entièrement écrit qu'ils vont lire.

Dr. Laudet – Les groupes de BESS, donc ceux font en option, ils ont plus de mal à se détacher d'un texte entièrement écrit. Et ça je pense que c'est en partie cet héritage, ou l'autre risque c'est qu'ils apprennent quelque chose par cœur.

Dr. Laudet – c'est l'idée de « to read a paper »

Dr. Laudet – Moi je trouve que pour le public c'est pas l'idéal. Donc c'est vraie qu'il y a peut-être une culture universitaire qui les pousse à ça.

Dr. Laudet – Mais surtout les étudiants en Business and French ils vont quand même passer une année dans une école de commerce en France donc il faut les préparer à ça (faire des présentations orales avec seulement des mots clés).

3. Notes de l'entretien avec Dr Salerno

- L'enseignement est centrée sur la communication, car ils sont en gestion et qu'ils doivent apprendre à négocier et faire des présentations d'études commerciales
- L'apprentissage du français est lié au cursus des apprenants. Les activités sont entièrement pensées en fonction des objectif en gestion (business).
- L'adaptation à la culture éducative semble importante, car ses cours étaient plus basés sur l'écrit à ses débuts il y a 18 ans, puis au fil du temps, elle s'est rendue compte de l'importance de l'oral pour les élèves irlandais. Ils apprécient surtout les *task-based activities* (les tâches), car elles sont plus motivantes. Elle a donc adapté son cours en fonction de son public.
- « En tant qu'enseignante, ici, nous devons avoir une connaissance aigüe du public et de la culture irlandaise ».
- « Mes cours ont beaucoup évolués depuis le déut et certainement parce qu'on s'adapte au public ».
- « On essaye de simplifier la transmission des savoirs. C'est aussi surement en fonction des spécificités du public ».
- L'adaptation au public selon ses spécificités et donc selon sa culture semble donc indispensable pour progresser dans l'enseignement.

Annexe 3 : Exemples d'activités dans les tutorats des sections BSF et BESS

JF Tutorat semaine 28

Activité 1 :

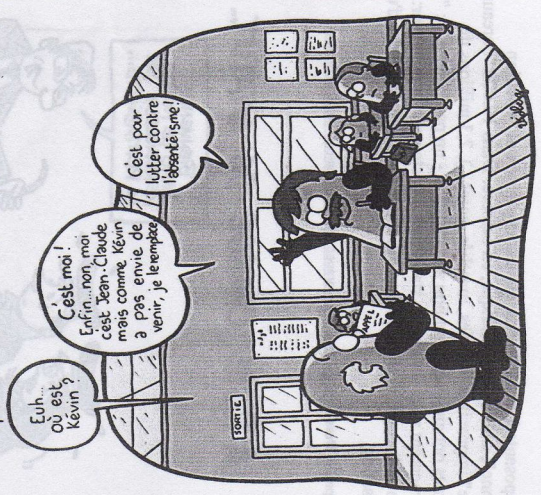
Correction du Travail personnel (présentation des dessins préparés à la maison)

Exemple

INVESTISSEZ DANS
MA PETITE ENTREPRISE !
JE RAJOUTE PAS ET JE NE
PAS DE MAL À PERSONNE
No!!!!



5000 postes de médiateurs
pour lutter contre l'absentéisme



Intervention de l'État

Activité 2

Vous allez préparer en paire un commentaire du dessin ci-dessous en suivant les consignes qui vous ont été envoyées (présentation Powerpoint sur la préparation à l'oral). N'oubliez pas l'introduction, le développement et la conclusion. Pour vous aider à mieux comprendre ce dessin, vous lirez le texte 1. Attention, le jour de l'examen, il n'y aura pas de texte pour vous aider. Il y aura seulement un dessin ! Le jour de l'examen, vous devrez faire appel à vos connaissances des thèmes vus dans l'année pour commenter votre dessin.

Texte 1 : La Poste devient ce lundi une société anonyme

La Tribune.fr - 01/03/2010

À partir de ce lundi, La Poste passe du statut d'établissement public à celui de société anonyme (SA).

Cette transformation va permettre l'augmentation de capital de 2,7 milliards d'euros, apportés par la Caisse des dépôts (CDC), promise à La Poste. Quelle sera en échange la part de la CDC au capital de La Poste ? Les négociations entre l'État et la CDC sont ouvertes.

Ce lundi, la ministre de l'Économie, Christine Lagarde, a qualifié cet événement de "jour de célébration". Elle a rappelé que La Poste est le "service public préféré des Français". La Poste reste à "100% un établissement public avec les petites voitures jaunes, avec des hommes et des femmes qui se sentent des salariés du public", a renchéri à ses côtés son collègue de l'Industrie Christian Estrosi.

À l'inverse, ce lundi est "un jour de deuil" pour le leader du Front de gauche (FG) Jean-Luc Mélenchon, qui estime que La Poste "va

devenir une boîte comme les autres, préoccupée d'une seule et unique chose: encore plus de rendement, encore plus de profits".

Les opposants à cette réforme avaient organisé une "votation citoyenne", sans valeur juridique, en octobre. Dans 10.000 "bureaux de vote" improvisés (mairies, marchés, gares...), 2,3 millions de personnes ont ainsi répondu non à la question - un peu biaisée - : "le gouvernement veut changer le statut de La Poste pour la privatiser: êtes-vous d'accord?" alors qu'il ne s'agit pas à proprement parler d'une privatisation.

Odile Esposito Dessin : <http://pagesperso-orange.fr/biz.dessinateur/blogdelactu.html>

LA POSTE CHANGE DE STATUT...



FR1040 - BESS FRENCH LANGUAGE & CIVILISATION 1 (Society & Economy)
JUNIOR FRESHMEN PREMIER TRIMESTRE
SEMAINE 6 – GROUPES SOCIAUX, INÉGALITÉS ET PAUVRETÉ

TUTORAT

ACTIVITÉ 1 : (en paires)

1. Classer les exemples ci-contre dans la bonne PCS :

Exemple	PCS
Cultivateur de céréales	
Secrétaire à la retraite	
Boulangier	
Soudeur sur chaîne de montage	
Caissière de supermarché	
Collégien	
Contremaître	
Chef du personnel / DRH	

Rappel des PCS (niveau 1 : 8 postes)

- | | |
|--|--------------|
| 1. Agriculteurs exploitants | 5. Employés |
| 2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise | 6. Ouvriers |
| 3. Cadres et professions intellectuelles supérieures | 7. Retraités |
| 4. Professions intermédiaires | 8. Inactifs |

2. Vrai ou Faux

	Vrai	Faux
1) Les agriculteurs exploitants et les artisans, commerçants et chefs d'entreprise sont des « entrepreneurs ».		
2) Les groupes 3 à 6 regroupent des salariés (sauf exceptions).		
3) Les Professions intermédiaires se situent à un niveau hiérarchique intermédiaire.		
4) Les ouvriers et les employés reçoivent plus d'ordres qu'ils n'en donnent.		
5) Le niveau de revenu est un critère de classement de la nomenclature de l'Insee.		

3. Chassez l'intrus dans les listes suivantes:

- a. médecin-généraliste, avocat, notaire, chirurgien-dentiste, directeur du personnel (ou « DRH »)
- b. ouvrier agricole, menuisier, électricien, garagiste, plombier

L'appellation « Professions libérales » pourrait-elle convenir pour qualifier quatre des cinq éléments de la liste a ci-dessus ? Justifiez.

L'activité 1 est adaptée du travail de Jean-François Festas, professeur de SES au lycée A.-Châtelet de Douai (59), www.cndp.fr/revueDEES/Documents/Festas.ppt

ACTIVITÉ 2 : COMPARAISONS

1. En paires, comparez les taux de départ en vacances de 4 catégories sociales :

Taux de départ en vacances selon la catégorie sociale, en %

	1994	2004
Agriculteurs	24	38
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	57	67
Cadres, professions intellectuelles supérieures	86	90
Professions intermédiaires	80	78
Employés	65	63
Ouvriers	48	48
Retraités	48	53
Autres inactifs	60	66
Total	62	65

Source : Insee - Enquête Permanente sur les conditions de vie (EPCV)

2. Faites la même chose pour les fumeurs :

Taux de fumeurs par catégorie sociale, en %

	Hommes 1980	Hommes 2003	Femmes 1980	Femmes 2003
Agriculteurs	33,5	19,5	2,6	5,0
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	44,8	32,9	14,9	22,9
Cadres	45,2	23,8	27,9	20,9
Professions intermédiaires	47,0	38,2	25,7	27,8
Employés	52,3	41,9	23,6	30,7
Ouvriers	55,5	48,5	18,9	30,5
Retraités	34,6	12,9	3,7	4,8
Autres inactifs	ND	32,8	ND	18,8
Ensemble	46,9	31,8	16,7	21,7

Source : Insee

ACTIVITÉ 3 : DISCUSSION : Les étudiants sont-ils pauvres ?

1. Le groupe est divisé en 4. Deux groupes préparent des arguments pour la proposition, les deux autres des arguments contre.
2. Ensuite, formez des paires (un pour, un contre) et discutez la proposition.
3. Mise en commun et définition d'un seuil de pauvreté pour les étudiants irlandais.
4. Rédigez un paragraphe décrivant la situation typique d'un étudiant pauvre. (Faites des comparaisons !)

FR1040 - BESS FRENCH LANGUAGE & CIVILISATION 1 (French Society & Economy)
JUNIOR FRESMEN
PREMIER TRIMESTRE
SEMAINE 6 : LA POPULATION DE LA FRANCE

TUTORAT

Activité 1 : Révision du cours

A. En paires, préparez vos réponses aux questions suivantes:

1. La France a vu sa population doubler depuis deux siècles. Pour quelles raisons ?
2. Elle continue à augmenter aujourd'hui, est-ce dû à une natalité élevée ? à une faible mortalité ? à l'immigration ?
3. La forte natalité n'est-elle pas due à la présence des immigrées ?
4. La population vieillit, pour quelles raisons ?
5. Ne risque-t-elle pas de diminuer à terme ?
6. A quoi ressemblera-t-elle dans cinquante ans ?

(source: http://www.ined.fr/fr/tout_savoir_population/fiches_pedagogiques/population_de_la_france/)

B. Mise en commun

Activité 2 : En paires, remettez les phrases suivantes en ordre.

- a) démographique / la / Europe / l' / contribue / aux / France / tiers / accroissement / de / de / l' / deux
- b) l' / de / enregistre / des / vie / espérance / progrès / constants
- c) selon / le / des / nombre / est / mariages / statistiques / très / bas / les
- d) le / la / s'explique / la / passé / de / pyramide / par / forme / âges / des

Activité 3 : Imaginez un débat contradictoire entre deux hommes politiques .

L'un affirme :

“Nous allons vers une surpopulation de la planète qui aura des conséquences très graves sur l'environnement et l'économie des pays riches et pauvres. Il faut d'urgence limiter les naissances. ”

L'autre dit :

“Le taux de natalité trop faible de notre pays ne permettra pas d'assurer demain la prospérité de notre pays. Il faut encourager la natalité.

La moitié de la classe prépare au moins trois arguments pour soutenir le premier (= Groupe A) et la seconde moitié trois arguments pour le deuxième (= Groupe B).

Ensuite, vous vous divisez en paires (une personne de chaque équipe) et vous vous lancez dans le débat en utilisant les arguments préparés en groupe.

FR1040 - BESS FRENCH LANGUAGE & CIVILISATION 1 (French Society & Economy)
 PREMIER SEMESTRE
 SEMAINE 7 : LA FAMILLE

TUTORAT

Activité 1 : Questions de compréhension sur le texte du travail personnel.

- Posez les questions que vous avez préparées à votre partenaire. Évaluez sa compréhension du texte.
- Chaque paire sélectionne une question à poser à l'ensemble de la classe.

Activité 2 : Quelle image avez-vous de la famille ?

A. Parmi les mots suivants, lesquels correspondent le mieux à l'idée que vous vous faites de la famille? Mettez-vous d'accord avec votre partenaire pour les classer en ordre d'importance.

Amour	
Bonheur	
Charge	
Conflit	
Incompréhension	
Obligation	
Responsabilités	
Sécurité	
Solidarité	
Soucis, tracas	
Soutien	

Source: sondage SOFRES du 10 juin 2008, http://www.tns-sofres.com/etudes/pol/100608_famille.htm

B. La famille en 5 débats

Pour chacune des mesures suivantes, dites à votre partenaire si vous y êtes favorable ou opposé. Pourquoi ?

	Pour ou contre ?
1. L'instauration d'un véritable statut parental du beau parent dans les familles recomposées	
2. La légalisation des mères porteuses	
3. L'adoption d'enfants par les couples homosexuels femmes	
4. L'adoption d'enfants par les couples homosexuels hommes	
5. La levée de l'anonymat des dons de sperme et d'ovocytes	

Source : Enquête SOFRES du 11 juin 2008, http://www.tns-sofres.com/etudes/pol/110608_famille_n.htm

Activité 3 : La famille des étudiants de TCD

A. En petits groupes, et en vous aidant de votre travail personnel, mettez-vous d'accord sur une liste de 5 questions à poser au reste de la classe pour faire un portrait de la famille 'moyenne' des étudiants de TCD.

B. Sondage et mise en commun des résultats. Rédigez un paragraphe présentant les informations rassemblées. À terminer à la maison et à rendre la semaine prochaine.

FR1040 - BESS FRENCH LANGUAGE & CIVILISATION 1 (French Society & Economy)
JUNIOR FRESMEN - PREMIER TRIMESTRE
SEMAINE 12 – LA POLITIQUE SOCIALE

TUTORAT

ACTIVITÉ 1 : Discussion en petit groupe

A votre avis, faudrait-il supprimer

- les allocations familiales ?
- Le RSA?
- Les allocations de chômage ?
- Les remboursements des visites chez le médecin et le remboursement des médicaments ?

ou en réduire le montant ?

Ou ????

Quels effets positifs et négatifs peut-on attendre de telles mesures ?

Préparez vos arguments en petit groupe avant de présenter votre opinion à l'ensemble de la classe.

ACTIVITÉ 2 : Présentations

Présentations sur l'URSSAF (activité 4 de la compréhension orale)

ACTIVITÉ 3 : Dictée

Voici le texte de la dictée que vous venez de faire. Utilisez-le pour corriger votre dictée en paire. Si vous n'avez pas le temps de le faire en classe, finissez à la maison

Texte :

Depuis près de cinquante ans, la part des prélèvements obligatoires dans le produit intérieur brut n'a guère cessé d'augmenter, en raison de la montée d'un certain nombre de besoins (santé, éducation, retraites, assurance chômage...), en France comme dans les autres sociétés contemporaines. Il faut remarquer que cette croissance de la part des prélèvements dans le PIB provient peu des impôts et beaucoup des cotisations sociales, qui sont affectées presque exclusivement au financement de la protection sociale. Et si, depuis 1994, le poids de la fiscalité progresse, cela est dû uniquement à l'introduction de la contribution sociale généralisée et à certains impôts spécifiquement affectés aux organismes de sécurité sociale (comme la contribution sur les alcools) qui, aujourd'hui, représentent plus de 100 milliards d'euros (6,3 % du PIB). Au moins, le financement collectif de la protection sociale assure une meilleure prise en charge pour ceux qui, à défaut, n'auraient pas les moyens de payer.
Adapté de Impôts : l'impossible équation, 1^{er} octobre 2007.

FR1040 - BESS FRENCH LANGUAGE & CIVILISATION 1 (French Society & Economy)
JUNIOR FRESMEN - PREMIER TRIMESTRE
SEMAINE 13 – L'EDUCATION

TUTORAT

Activité 1: La fac idéale

En petit groupe, définissez ce qu'est, pour vous, le lycée idéal.

Dans le lycée idéal, il y aurait

- Plus de cours ? moins de cours ?
- Plus de travail ? moins de travail ?
- Plus d'examens ?
- Plus de contrôle continu ?.....:
- Les profs seraient
- Les cours seraient
- Il y aurait une piscine, un, une
- etc.

A vous de continuer :

Vous présenterez ensuite votre projet au reste du groupe.

Activité 2: Discussion

Faudrait-il supprimer le Leaving Cert ou simplement le réformer ?

Activité 3 : Comparaison France - Irlande

a. En groupes, remplissez le tableau ci-dessous:

Cet aspect du système éducatif français est-il	= en Irlande	≠ en Irlande
Caractères généraux <ul style="list-style-type: none"> • La scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. • La scolarisation gratuite. • La durée globale de la scolarité. • La laïcité 		
Organisation <ul style="list-style-type: none"> • La division du temps de scolarité en 4 'écoles' distinctes (maternelle, primaire, collège, lycée). • Le nombre d'heures passées chaque jour ou chaque semaine à l'école*. • Le nombre de jours passés à l'école chaque semaine. 		
Diplômes <ul style="list-style-type: none"> • Un diplôme sanctionnant la fin du collège. • Un diplôme sanctionnant la fin des études secondaires. 		

b. A votre avis, quel système est le meilleur? Donnez les principaux avantages et inconvénients de chaque système éducatif. Dans lequel préféreriez-vous faire vos études ?

c. Présentez un résumé de votre discussion au reste de la classe.

* N'oubliez pas de prendre en compte les informations du texte du travail personnel.

FR1040 - BESS FRENCH LANGUAGE & CIVILISATION 1 (French Society & Economy)
JUNIOR FRESMEN - PREMIER TRIMESTRE
SEMAINE 14 – L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

TUTORAT

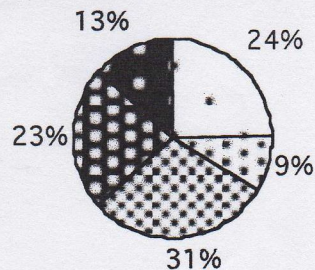
Activité 1 : Pour ou contre la sélection à l'entrée de l'université ?

Phase 1 : La moitié de la classe, en petits groupes. prépare des arguments en faveur de la sélection, l'autre des arguments contre.

Phase 2 : en paire (un pour, un contre), présentez vos arguments à votre partenaire et critiquez les siens.

Activité 2 : En paires, étudiez les documents ci-dessous et préparez une présentation de 2 minutes pour le reste de la classe.

Degré d'activité rémunérée en 2006



<input type="checkbox"/> Job*	<input type="checkbox"/> Activité intégrée aux études
<input type="checkbox"/> Activité uniquement en été	<input type="checkbox"/> Pas d'activité
<input type="checkbox"/> Activité parallèle**	

* job : Activité rémunérée non intégrée aux études et exercée moins d'un mi-temps et moins de six mois par an.

** Activité parallèle : activité rémunérée, au moins à mi-temps et au moins six mois par an

Origine sociale et activité rémunérée en 2006 (%)

Origine sociale	Activité rémunérée pendant l'année universitaire	dont activité intégrée aux études	dont activité très concurrente des études	Se mettre à travailler ou travailler davantage pour boucler son budget ou faire face à des imprévus
Classes populaires	45,1	17,4	30,2	29,0
Classes moyennes	46	18,6	30,1	25,9
Classes supérieures	47,9	25,1	24,3	23

Classes populaires : enfants d'employés, d'ouvriers ou d'agriculteurs

Classes moyennes : enfants de membres des professions intermédiaires, d'artisans, de commerçants ou de chefs d'entreprise

Classes supérieures : enfants de cadres supérieurs ou de membres des professions libérales

FR1040 - BESS FRENCH LANGUAGE & CIVILISATION 1 (French Society & Economy)
JUNIOR FRESHMEN - PREMIER TRIMESTRE
SEMAINE 15 – EGLISES ET RELIGIONS EN FRANCE

TUTORAT

ACTIVITÉ 1 : Corrections de la compréhension orale et du travail personnel

ACTIVITÉ 2 : Discussion

La religion à l'école

Comme vous le savez, l'école publique en France est laïque, c'est-à-dire indépendante de toute religion. Par contre, en Irlande, la religion joue un rôle important dans presque toutes les écoles primaires et dans toutes les écoles secondaires. Pour explorer les avantages et les inconvénients de chaque système, nous vous proposons de participer à une discussion.

1^o phase : La classe est divisée en 2 groupes. Chaque groupe est divisé en équipes de 3 ou 4 étudiants.

Les équipes du groupe A préparent des arguments pour défendre la proposition suivante :

“Oui, la religion doit jouer un rôle important à l'école”

Les équipes du groupe B préparent des arguments pour défendre la proposition suivante :

“Non, la religion n'a aucun rôle à jouer à l'école, c'est une question privée qui ne regarde que les familles et les Églises”

2^o phase : La classe est divisée en paires. Chaque paire comporte un membre du groupe A et un membre du groupe B. Chacun réfute les arguments de l'autre. A la fin de la discussion, chaque paire rédige une proposition de compromis qui sera ensuite présentée à la classe.

ACTIVITÉ 3 : En paires, reconstituez les phrases suivantes :

1. pratiquants / Français/ plus/ Les/ sont/ musulmans /les /des
2. la/ importante /La/ Français/ est/ plus/ la/ pour/ famille/ les/ chose
3. en/ pratiquants/ la /reste /d'âge/ C'est/ se/ doute/ les/ que/ démarquent/ le/ du /termes/ de/ population/ sans/ française/ catholiques/ plus

**FR1040 - BESS FRENCH LANGUAGE & CIVILISATION 1 (French Society & Economy)
JUNIOR FRESMEN - PREMIER SEMESTRE
SEMAINE 16 – RÉVISIONS**

TUTORAT

ACTIVITÉ 1 : Quiz

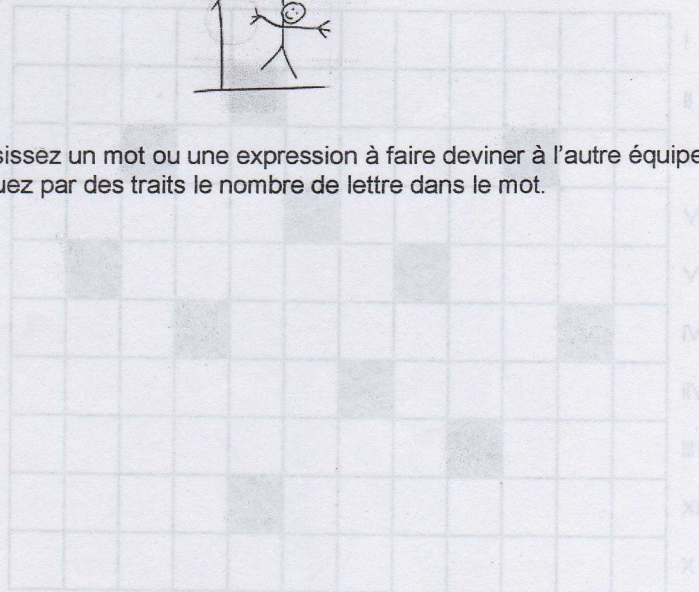
1. Donnez vos questions à votre tuteur
2. Constituez des équipes de 2, 3 ou 4, en fonction de la taille du groupe.
3. En équipes, répondez aux questions posées pas le tuteur.

ACTIVITÉ 2 : Le pendu

Le jeu du pendu est un célèbre **jeu de mots** dont le but est de deviner un mot ou une expression en proposant des lettres. Mais vous avez droit à un nombre limité d'erreur ! Et chaque nouvelle erreur vous rapproche de la potence ! Si vous atteignez la limite des erreurs, vous avez perdu. Si vous trouvez le mot avant d'atteindre la limite, vous avez gagné.



En équipes, choisissez un mot ou une expression à faire deviner à l'autre équipe. Au tableau, indiquez par des traits le nombre de lettre dans le mot.



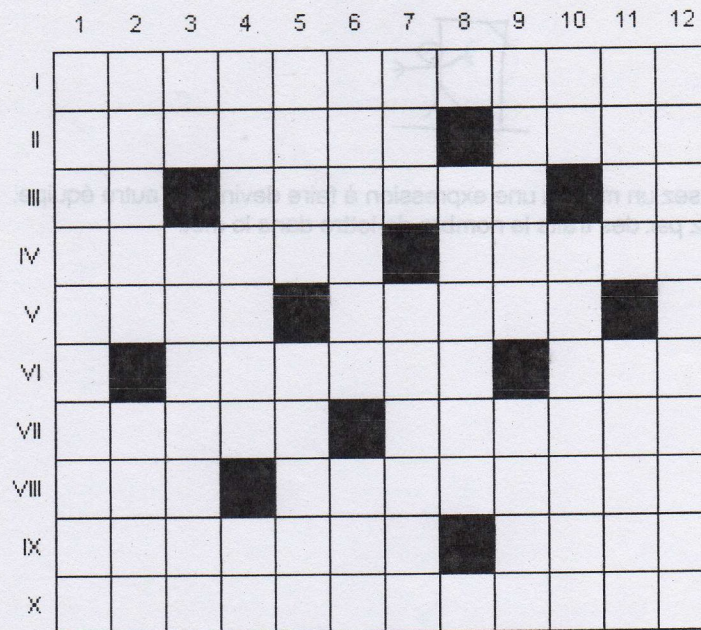
ACTIVITÉ 3 : Mots croisés

Horizontalement

I. Religieuses suivant la règle de saint Dominique. **II.** On écrit dessus avec une craie. – On écrit dessus avec un crayon. **III.** Note pour s'accorder. – Bien vues. – Deux fois cinquante à Rome. **IV.** Délice du ver à soie. – Conduite. **V.** L'ellipse en a deux. – Il faut la sortir de son pied. **VI.** Répandre. – Ce n'est pas un amateur. **VII.** Elle passe à Grenoble. – Les sœurs de papa. **VIII.** Et la suite. – Promise à un fort développement. **IX.** Elle n'est pas très futée. – Fait une greffe. **X.** Qui ne sont pas généralistes.

Verticalement

1. Disney en créa plus d'une centaine. **2.** Arrivent normalement après l'écrit. – Impose l'arrêt. **3.** Mendélévium. – Évoquée à nouveau. **4.** Charger d'électricité. – Monter phonétiquement. **5.** Démence. – Recul stratégique. **6.** On y forme des pilotes de chasse. – Vague dans les tribunes. **7.** Démonstratif. – Oiseau qui vit de sa pêche. **8.** Il a souvent du pétrole à vendre. **9.** Grand auteur norvégien du XIXe. – Arrivées en criant. **10.** Nouvelle lune. – Dieu de l'eau et de la mer. **11.** Dieu du vent. – Résidu d'une division. **12.** Figées.



http://www.tv5.org/TV5Site/cruci/deux_niv34.php

Équipe :

FEUILLE DE RÉPONSES QUIZ

Question 1 :

Question 2 :

Question 3 :

Question 4 :

Question 5 :

Question 6 :

Question 7 :

Question 8 :

Question 9 :

Question 10 :

Question 11 :

Question 12 :

Question 13 :

Question :

Question 14 :

Question 15 :

Clair

THEME GESTION 1 - GESTION DE PRODUCTION

- A. Le service des méthodes n'est pas très utile.
 - B. Le travail à la chaîne n'a que des inconvénients.
 - C. Les cercles de qualité sont souvent mal acceptés par les ouvriers.
-

THEME GESTION 2 - COMMERCE ET DISTRIBUTION

- A. La distribution a peu changé en France depuis 40 ans.
 - B. Les supermarchés et les petits commerces sont toujours en concurrence.
 - C. On n'a aucune autonomie quand on est franchisé.
-

THEME GESTION 3 - MARKETING DIRECT ET VPC

- A. Le marketing direct, c'est uniquement la vente par correspondance.
 - B. La publicité classique et le marketing direct, finalement, c'est la même chose.
 - C. Les médias du marketing direct sont peu nombreux.
-

THEME GESTION 4 - ENTREPRISE : ENVIRONNEMENT

- A. L'entreprise est un objet d'étude simple à analyser.
 - B. On prend beaucoup de risques lorsqu'on crée une S.A.R.L.
 - C. Les entreprises sont toutes dominées par le pouvoir familial.
-

THEME GESTION 5 - ENTREPRISE : CREATION, CROISSANCE, DEFALLANCE

- A. Les jeunes créateurs d'entreprise ont plus de chances de réussir que les autres.
 - B. Plus on est qualifié, plus on a de chances de réussir sa création d'entreprise.
 - C. Les banques ne s'intéressent pas aux gens qui créent des entreprises.
-

THEME GESTION 6 - CONSOMMATION-MARKETING

- A. Le consommateur d'aujourd'hui est le même que celui d'hier.
 - B. Le marketing a de moins en moins d'importance.
 - C. Il est difficile de se défendre lorsque l'on n'est pas content d'un produit qu'on a acheté.
-

THEME GESTION 7 - GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

- A. L'entreprise est un lieu démocratique.
 - B. Les syndicats n'ont pas leur place dans l'entreprise.
 - C. Former les salariés coûte cher et n'est pas rentable.
-

THEME GESTION 8 - RECHERCHE D'EMPLOI

- A. Ce n'est pas en regardant les petites annonces qu'on trouve un emploi.
- B. Les cabinets de recrutement n'ont rien à offrir.
- C. Un C.V. doit faire 2 pages au maximum.

THEME POLITIQUE 1 : LES ELEMENTS DE BASE

- A. Le seul pouvoir légitime vient du peuple.
 - B. Avoir une constitution est une garantie de démocratie
 - C. Quand on change de Président, on change de République.
C'est pour cela qu'on en est à la Cinquième.
-

THEME POLITIQUE 2 : LE PRESIDENT, LE PREMIER MINISTRE ET LE GOUVERNEMENT

- A. Le chef de la majorité devient automatiquement Premier ministre.
 - B. Un exécutif bicéphale est inutile : il faut supprimer le poste de Premier ministre.
 - C. 5 ans, c'est trop court pour un Président.
-

THEME POLITIQUE 3 : LE PARLEMENT

- A. Le Parlement rassemble trois assemblées différentes
 - B. Le Parlement a les moyens de contrôler l'action du gouvernement.
 - C. La Constitution restreint le domaine de la loi.
-

THEME POLITIQUE 4 : L'AVENIR DE LA CINQUIEME REPUBLIQUE

- A. La cohabitation est maintenant impossible et cela va sauver la Vème République
 - B. Il faut changer de constitution et revenir à un régime parlementaire et
 - C. Si l'Assemblée nationale avait plus de pouvoir, les Français s'intéresseraient plus aux élections
-

THEME POLITIQUE 5 : DROITE ET GAUCHE - LA SOCIETE

- A. La gauche française a toujours été anticléricale
 - B. Droite et Gauche s'opposent sur la question du travail des femmes
 - C. L'immigration est un thème qui divise la droite et la gauche en France
-

THEME POLITIQUE 6 : DROITE ET GAUCHE - L'ECONOMIE

- A. L'économie est le domaine fondamental de différenciation entre Droite et Gauche.
 - B. Les partis de gauche veulent que le gouvernement nationalise les grandes entreprises.
 - C. Tous les partis sont d'accord pour dire que le problème essentiel de la France, c'est le chômage, mais ils ne sont pas d'accord sur les solutions.
-

THEME POLITIQUE 7 : DROITE ET GAUCHE - L'EUROPE

- A. Toute la gauche est pro-Europe.
 - B. Le Front National souhaite que la France quitte l'Union Européenne.
 - C. L'UMP est contre l'Europe et contre le projet de nouvelle constitution européenne.
-

THEME POLITIQUE 8 : DROITE ET GAUCHE ?

- A. On parle de droite et de gauche depuis la fin de la deuxième guerre mondiale.
- B. Il n'y a qu'un seul parti de droite, l'UMP
- C. Il n'y a plus de partis extrémistes en France

TUTORAT

Activité 1: Lisez le texte suivant en entier puis complétez-le en trouvant l'article défini (le, la ,les) ou indéfini (un, une, des) qui convient. Travaillez en paires.

Les nouveaux forçats du XXIe siècle
Joëlle Maraschin
Santé & Travail - n°63 - Juillet 2008

Pour de nombreuses entreprises, les travailleurs sans papiers constituent une main-d'oeuvre corvéable à merci et une aubaine leur permettant de contourner leurs obligations et de masquer leurs responsabilités en matière de risques professionnels.

Ils ont été et sont encore exposés à de l'amiante, à du plomb ou à des pesticides, sans aucune protection. Ils ou elles travaillent à [1] cadences infernales avec [2] horaires à rallonge, parfois tous [3] jours, au bon vouloir de leur employeur et pour [4] salaire plus que minimum. Ils ou elles ont peur de déclarer leur accident du travail ou leur maladie professionnelle. Ils ou elles cotisent pourtant à [5] Sécurité sociale, [6] Assedic, mais n'en bénéficient pas... Ils ou elles sont sans papiers, travailleurs étrangers en situation irrégulière sur [7] sol français. Précaires d'entre [8] précaires, ces femmes et ces hommes travaillent dans [9] secteurs d'activité déjà réputés pour leur pénibilité, comme [10] bâtiment, [11] restauration, [12] nettoyage ou [13] agriculture. [14] mouvement de grève démarré en avril dernier par quelques centaines d'entre eux en Ile-de-France, avec [15] soutien notamment de [15] CGT*, a levé [16] voile sur leurs terribles conditions de travail. Et si ces quelques-uns ont dénoncé leur situation et demandent leur régularisation, ils sont vraisemblablement [17] dizaines de milliers à subir [18] même sort.

Sans autre possibilité de ressources que de trouver et prendre un emploi quel qu'il soit, même pénible et sous-payé,...

Ensemble des ménages	Ménages non immigrés	Ménages mixtes	Ménages immigrés
100,0	100,0	100,0	100,0
6,1	6,9	4,7	6,6
20,7	20,6	18,9	23,6
37,9	36,4	40,2	38,0
68,0	67,7	68,1	68,4

* Confédération Générale du Travail, un des grands syndicats (trade union) français

Activité 2- Mini-exposés :

A. LE LOGEMENT

Comment les étrangers sont-ils logés en France ?

1. En groupe et à l'aide des deux documents ci-dessous, identifiez les différences entre les conditions de logement des ménages immigrés et des ménages non immigrés en France : en quoi la situation des immigrés est-elle différente ?
2. A partir de ces informations, un rapporteur pour chaque groupe expliquera au reste de la classe en quoi les conditions de logement des immigrés sont différentes ou semblables de celles des français.

Tableau 1 : Les conditions de logement des ménages immigrés

En 2002, en %

Confort sanitaire	Ensemble des ménages	Ménages non immigrés	Ménages mixtes	Ménages immigrés
Sans eau ou eau courante seulement	0,8	0,8	0,3	1,3
Eau, WC intérieurs, sans installation sanitaire	0,8	0,9	0,3	0,5
Eau, installation sanitaire, sans WC intérieurs	0,9	0,8	0,3	1,8
WC intérieurs, baignoire, sans chauffage central*	6,9	7,1	6,1	5,6
WC intérieurs, baignoire, avec chauffage central*	90,6	90,5	93,0	90,8
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0

Note : un ménage est ici dit immigré (resp. non immigré) si la personne de référence et son éventuel conjoint sont immigrés (resp. non immigrés). L'origine géographique des ménages immigrés est déterminée par le pays de naissance de la personne de référence. Un ménage est dit mixte s'il est composé d'une personne immigrée et d'une personne non immigrée. Par construction, les ménages mixtes sont composés de couples.

* chauffage mixte, urbain, individuel électrique ou par chaudière individuelle ou collective.

Champ : France métropolitaine.

Source : Insee, enquête Logement, 2002.

Tableau 2 : le statut d'occupation des logements par les ménages immigrés

En 2002, en %

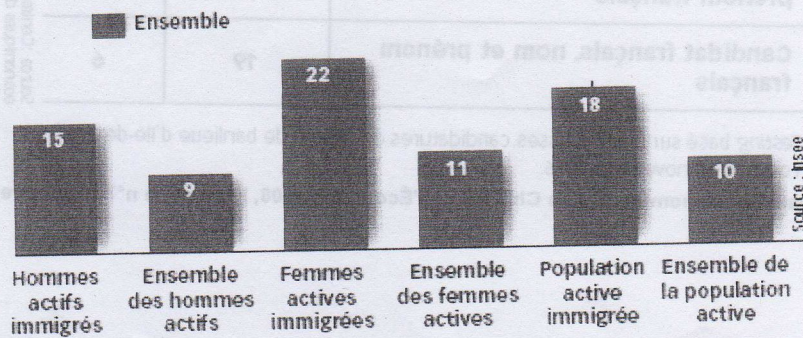
	Ensemble des ménages	Ménages non immigrés	Ménages mixtes	Ménages immigrés
Propriétaires	56,0	57,7	55,1	35,4
Locataires	37,9	36,4	40,2	56,0
Locataires du secteur social	17,2	15,7	23,3	32,4
Locataires du secteur privé	20,7	20,6	16,9	23,6
Autres statuts (logés gratuitement, meublé...)	6,1	5,9	4,7	8,6
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Insee, enquête Logement, 2002.

B. L'EMPLOI

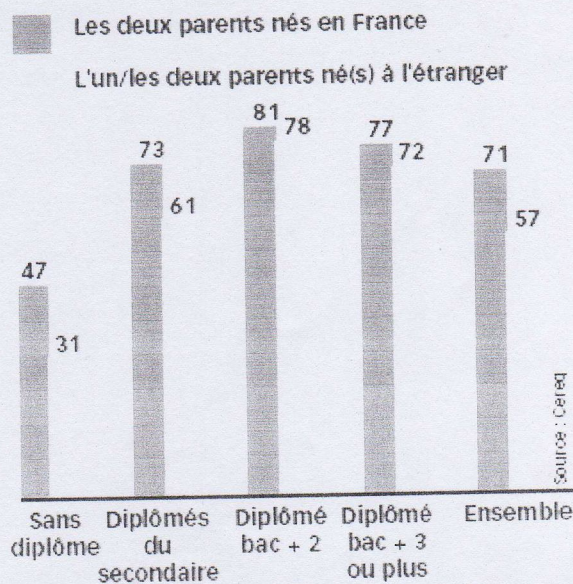
1. En groupe et à l'aide des deux documents ci-dessous, identifiez les différences entre les difficultés d'emploi des immigrés et des non immigrés en France : en quoi la situation des immigrés est-elle différente ?
2. A partir de ces informations, un rapporteur pour chaque groupe expliquera au reste de la classe en quoi les conditions d'emploi des immigrés sont différentes ou semblables de celles des Français.

Graphique 1 : Taux de chômage des immigrés en 2005, en %



Source : Alternatives Économiques, Les Chiffres de l'Économie 2008, Hors-série n°74, Octobre 2007, p. 57

Graphique 2 : Proportion des jeunes ayant un emploi stable trois ans après leur sortie du système scolaire en 2001, selon leur diplôme et suivant l'origine de leurs parents, en %



Source : Alternatives Économiques, Les Chiffres de l'Économie 2008, Hors-série n°74, Octobre 2007, p. 57

Graphique 3 : Nombre moyen de candidatures nécessaires pour obtenir un entretien, selon le profil du candidat et de l'emploi*

	Comptables	Serveurs
Candidat marocain, nom et prénom à consonance marocaine	277	21
Candidat français, nom et prénom à consonance marocaine	54	17
Candidat français, nom marocain, prénom français	23	9
Candidat français, nom et prénom français	19	6

Source : Centre d'étude des politiques économiques de l'université d'Evry

* Testing basé sur 2 112 fausses candidatures de jeunes de banlieue d'Île-de-France en octobre et novembre 2006.

Source : Alternatives Économiques, Les Chiffres de l'Économie 2008, Hors-série n°74, Octobre 2007, p. 57

5) In your French class in post-primary levels, did you have to:

a) speak a lot yourself : -----1-----2-----3-----4-----5-----

b) read and/or translate: -----1-----2-----3-----4-----5-----

In each open question where you are to write an answer, you can write it toward the question. It is a computational file so you will have as much space as you need.

6) What motivates you to learn French?

7) What are your personal goals and objectives in learning French?

Your opinions about learning activities

The following questions are about your feelings about French activities at University. In addition, for each question from 2 to 11 I will ask you if you had that kind of activity in post-primary levels.

1) Try to classify the following activities from the one you like the most to the one you like the least:

Please give a number from 1 to 4: 1 being the activity you like the most and 4 being the activity you like the least. For example: a) 1; b) 3; c) 4; d) 2

a) listening comprehension activities (e.g. listening to an audio tape and say what you have understood):

b) speaking activities (e.g. talking about one topic you have prepared before):

c) writing activities (e.g. writing a letter):

d) reading activities (e.g. reading an article which deals with what you are studying):

In the following questions, we would like to ask you to rate these activities on a number of scales. These all have pairs of opposites at each end, and between these there are 7 dashes. You are to highlight on one of the seven positions, indicating how you feel about the particular activity in view of the two poles.

2) Doing a prepared oral presentation in front of the class is:

difficult -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- easy

useless -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- useful

very scary -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

3) Doing a prepared oral presentation only in front of your teacher is:

difficult -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- easy

useless -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- useful

very scary -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

4) Doing an oral presentation in pairs/in group in front of the class is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

5) Speaking spontaneously in the class about a topic you know about is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

6) speaking spontaneously with your teacher about a topic you know about is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

7) writing an essay:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

8) interacting with someone talking about a topic you know is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

9) Summarising what someone or a group a people has said is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

10) Answering questions concerning an audio tape you have listened to is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy

useless -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- useful
very scary -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

11) reading an article is:

difficult -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- easy
useless -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- useful
very scary -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

12) When you have an oral assignment, do you feel more comfortable:

(*Highlight the one answer that suits your feeling the best.*)

- a) doing rote memorization of a text you have already prepared
- b) having some notes with few words only to remind you what you want to say
- c) Improvising your text

Your feelings about French learning and class environment

1) From your point of view, please rank the following competences from the most useful to least useful in French: *Please give number from 1 to 4: 1 being the most important and 4 being the less important*

Listening:

Speaking:

Reading:

Writing:

2) During French class, I would like: *Please highlight your answer (only one).*

- a) to have a combination of French and English spoken.
- b) to have as much English as possible spoken.
- c) to have only French spoken.

3) You think that having class only in French is:

difficult -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- easy
useless -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- useful
very scary -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- not scary at all

Did you have classes only in French in post-primary levels:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

4) You think that activities where you give your opinion is:

difficult -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- easy
useless -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- useful
very scary -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- not scary at all

Did you have this kind of activities in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

5) Giving your opinion is very motivating:

(Please, put an 'X' in the box that best indicates the extent to which you agree or disagree with the statement.)

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree

6) In French learning, participating in class is:

useless -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- useful

very scary -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- not scary at all

Relationship with the teacher and teaching styles

1) Your teacher involves you to participate a lot in tutorials:

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree

Did your teachers in post-primary classes involve you to participate:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

2) It motivates you when the teacher points out what you have done well:

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree

In what extent do you think it helps you to learn ?

3) You think it is crucial for learning French to have good relationship with the teacher ?

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree

Please briefly explain why. Write your answer here:

4) Could you try to qualify your relationship with your teacher and explain how you feel about it ?

5) You feel that you do not understand what the teacher is expecting you to do ?

1= never 2= sometimes 3= often 4= most of the time 5= I don't know

If you answered with 'sometimes' 'often' or 'most of the time', please briefly explain in what circumstances or give an example. Write your answer here:

6) Do you think that misunderstandings with the teacher are due to the fact that his/her teaching style is different from what you have been used to in post-primary French learning? (teaching style can be types of question teachers ask, the way they involve you in the class, what or how they expect you to answer and so on...)

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree

7) Do you feel some differences between your French teachers in Trinity College and your Irish teachers in post-primary levels in their teaching styles? ---yes---/---no---

If yes, could you give an example which shows that?

8) Are there some areas in which you prefer having a French teacher and others in which you prefer a Irish teacher? For example: You prefer learning oral skills with a French teacher and grammar with an Irish teacher.

Please briefly explain why. Write your answer here:

*I have tried to make this questionnaire as comprehensive as possible but you may feel that there are things we have missed out. Please write what you think below:
MANY THANKS FOR YOUR TIME AND EFFORT!*

b) read and/or translate: -----1-----2-----3-----4-----5-----

In each open question where you are to write an answer, you can write it toward the question. It is a computational file so you will have as much space as you need.

6) What motivates you to learn French? It is a beautiful language

7) What are your personal goals and objectives in learning French? To be able to hold up a good conversation

Your opinions about learning activities

The following questions are about your feelings about French activities at University. In addition, for each question from 2 to 11 I will ask you if you had that kind of activity in post-primary levels.

1) Try to classify the following activities from the one you like the most to the one you like the least:

Please give a number from 1 to 4: 1 being the activity you like the most and 4 being the activity you like the least. For example: a) 1; b) 3; c) 4; d) 2

a) listening comprehension activities (e.g. listening to an audio tape and say what you have understood): 3

b) speaking activities (e.g. talking about one topic you have prepared before): 3

c) writing activities (e.g. writing a letter): 2

d) reading activities (e.g. reading an article which deals with what you are studying): 2

In the following questions, we would like to ask you to rate these activities on a number of scales. These all have pairs of opposites at each end, and between these there are 7 dashes. You are to highlight on one of the seven positions, indicating how you feel about the particular activity in view of the two poles.

2) Doing a prepared oral presentation in front of the class is:

difficult -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- easy

useless -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- useful

very scary -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes: 2

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

3) Doing a prepared oral presentation only in front of your teacher is:

difficult -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- easy

useless -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- useful

very scary -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes: 2

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

4) Doing an oral presentation in pairs/in group in front of the class is:

difficult -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- easy

useless ----1----2----3----4----5----**6**----7---- useful
very scary ----1----2----3----**4**----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes: 2

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

5) Speaking spontaneously in the class about a topic you know about is:

difficult ----**1**----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----**7**---- useful
very scary ----1----2----**3**----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes: 3

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

6) speaking spontaneously with your teacher about a topic you know about is:

difficult ----**1**----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----**6**----7---- useful
very scary ----1----**2**----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes: 2

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

7) writing an essay:

difficult ----1----**2**----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----**5**----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----**7**---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes: 4

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

8) interacting with someone talking about a topic you know is:

difficult ----1----**2**----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----**7**---- useful
very scary ----1----2----3----4----**5**----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes: 1

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

9) Summarising what someone or a group of people has said is:

difficult ----1----2----**3**----4----5----6----7---- easy
useless ----1----**2**----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----**4**----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes: 1

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

10) Answering questions concerning an audio tape you have listened to is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes: 5

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

11) reading an article is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes: 5

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

12) When you have an oral assignment, do you feel more comfortable:

(Highlight the one answer that suits your feeling the best.)

a) **doing rote memorization of a text you have already prepared**

b) having some notes with few words only to remind you what you want to say

c) Improvising your text

Your feelings about French learning and class environment

1) From your point of view, please rank the following competences from the most useful to least useful in French: *Please give number from 1 to 4: 1 being the most important and 4 being the less important*

Listening: 4

Speaking: 3

Reading: 2

Writing: 2

2) During French class, I would like: *Please highlight your answer (only one).*

a) to have a combination of French and English spoken.

b) to have as much English as possible spoken.

c) **to have only French spoken.**

ci)

3) You think that having class only in French is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have classes only in French in post-primary levels: 2

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

4) You think that activities where you give your opinion is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activities in post-primary classes: 3

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

5) Giving your opinion is very motivating:

(Please, put an 'X' in the box that best indicates the extent to which you agree or disagree with the statement.)

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree
				x		

6) In French learning, participating in class is:

useless -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- useful

very scary -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- not scary at all

Relationship with the teacher and teaching styles

1) Your teacher involves you to participate a lot in tutorials:

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree
					x	

Did your teachers in post-primary classes involve you to participate: 4

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

2) It motivates you when the teacher points out what you have done well:

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree
						x

In what extent do you think it helps you to learn ? Pushes you to get more recognition

3) You think it is crucial for learning French to have good relationship with the teacher ?

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree
				X		

Please briefly explain why. Write your answer here: A hostile teacher creates a hostile subject

4) Could you try to qualify your relationship with your teacher and explain how you feel about it ?

It is very different from secondary school in that I am not treated like a child. I don't feel like

I could confide in my teacher. I am very indifferent towards the relationship in general.

5) You feel that you do not understand what the teacher is expecting you to do ? 2

1= never 2= sometimes 3= often 4= most of the time 5= I don't know

If you answered with 'sometimes' 'often' or 'most of the time', please briefly explain in what circumstances or give an example. Write your answer here: I would understand the words, but put in a proverb or another form I usually mix up the meaning.

6) Do you think that misunderstandings with the teacher are due to the fact that his/her teaching style is different from what you have been used to in post-primary French learning? (teaching style can be types of question teachers ask, the way they involve you in the class, what or how they expect you to answer and so on...)

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree
	x					

7) Do you feel some differences between your French teachers in Trinity College and your Irish teachers in post-primary levels in their teaching styles? ---yes---/--no---

If yes, could you give an example which shows that? Speaking French in class.

8) Are there some areas in which you prefer having a French teacher and others in which you prefer a Irish teacher? For example: You prefer learning oral skills with a French teacher and grammar with an Irish teacher.NO

Please briefly explain why. Write your answer here:

The language should be taught by a good teacher and that's all that matters.

In each open question where you are to write an answer, you can write it toward the question. It is a computational file so you will have as much space as you need.

6) What motivates you to learn French? The ability to communicate with people in another way. The opportunity to work and travel in France.

7) What are your personal goals and objectives in learning French? To become as proficient as possible, to feel totally comfortable in the language.

Your opinions about learning activities

The following questions are about your feelings about French activities at University. In addition, for each question from 2 to 11 I will ask you if you had that kind of activity in post-primary levels.

1) Try to classify the following activities from the one you like the most to the one you like the least:

Please give a number from 1 to 4: 1 being the activity you like the most and 4 being the activity you like the least. For example: a) 1; b) 3; c) 4; d) 2

2a) listening comprehension activities (e.g. listening to an audio tape and say what you have understood):

1b) speaking activities (e.g. talking about one topic you have prepared before):

4c) writing activities (e.g. writing a letter):

3d) reading activities (e.g. reading an article which deals with what you are studying):

In the following questions, we would like to ask you to rate these activities on a number of scales. These all have pairs of opposites at each end, and between these there are 7 dashes. You are to highlight on one of the seven positions, indicating how you feel about the particular activity in view of the two poles.

2) Doing a prepared oral presentation in front of the class is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

3) Doing a prepared oral presentation only in front of your teacher is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

4) Doing an oral presentation in pairs/in group in front of the class is:
difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

5) Speaking spontaneously in the class about a topic you know about is:
difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

6) speaking spontaneously with your teacher about a topic you know about is:
difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

7) writing an essay:
difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

8) interacting with someone talking about a topic you know is:
difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

9) Summarising what someone or a group of people has said is:
difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

10) Answering questions concerning an audio tape you have listened to is:
difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy

useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

11) reading an article is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activity in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

12) When you have an oral assignment, do you feel more comfortable:

(Highlight the one answer that suits your feeling the best.)

- a) doing rote memorization of a text you have already prepared
- b) having some notes with few words only to remind you what you want to say
- c) Improvising your text

Your feelings about French learning and class environment

1) From your point of view, please rank the following competences from the most useful to least useful in French: *Please give number from 1 to 4: 1 being the most important and 4 being the less important*

Listening: 1
Speaking: 2
Reading: 2
Writing: 4

2) During French class, I would like: *Please highlight your answer (only one).*

- a) to have a combination of French and English spoken.
- b) to have as much English as possible spoken.
- c) to have only French spoken.

3) You think that having class only in French is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have classes only in French in post-primary levels:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

4) You think that activities where you give your opinion is:

difficult ----1----2----3----4----5----6----7---- easy
useless ----1----2----3----4----5----6----7---- useful
very scary ----1----2----3----4----5----6----7---- not scary at all

Did you have this kind of activities in post-primary classes:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

5) Giving your opinion is very motivating:

(Please, put an 'X' in the box that best indicates the extent to which you agree or disagree with the statement.)

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree
					x	

6) In French learning, participating in class is:

useless -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- useful

very scary -----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7----- not scary at all

Relationship with the teacher and teaching styles

1) Your teacher involves you to participate a lot in tutorials:

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree
					x	

Did your teachers in post-primary classes involve you to participate:

1= not at all 2= not really 3= so-so 4= quite a lot 5= very much

2) It motivates you when the teacher points out what you have done well:

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree
						x

In what extent do you think it helps you to learn ?

A lot. It gives you confidence to speak up even if you are not sure of the grammar for example. An encouraging teacher gets much better results than one who intimidates their students.

3) You think it is crucial for learning French to have good relationship with the teacher ?

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree
					x	

Please briefly explain why. Write your answer here:

It is important because in learning another language you are learning to communicate. If you

do not have a good relationship with your teacher you do not wish to communicate with them so you do not make as much of an effort in class and are not inspired to improve.

4) Could you try to qualify your relationship with your teacher and explain how you feel about it ?

I have a few different teachers. I find that if they are encouraging and positive and do not try to make you work all the time i do much better in their class.

5) You feel that you do not understand what the teacher is expecting you to do ?

1= never 2= sometimes 3= often 4= most of the time 5= I don't know

If you answered with 'sometimes' 'often' or 'most of the time', please briefly explain in what circumstances or give an example. Write your answer here:

Often if the instructions are given in complicated French and are not made explicitly clear.

6) Do you think that misunderstandings with the teacher are due to the fact that his/her teaching style is different from what you have been used to in post-primary French learning? (teaching style can be types of question teachers ask, the way they involve you in the class, what or how they expect you to answer and so on...)

Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neither disagree Nor agree	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree
				x		

7) Do you feel some differences between your French teachers in Trinity College and your Irish teachers in post-primary levels in their teaching styles? ---yes---/---no---

If yes, could you give an example which shows that?

Irish teachers in post-primary school just focus on the exams whereas French teachers in TCD want you to have a n interest an enthusiasm for the subject.

8) Are there some areas in which you prefer having a French teacher and others in which you prefer a Irish teacher? For example: You prefer learning oral skills with a French teacher and grammar with an Irish teacher.

Oral with a French teacher, Grammar with an irish teacher

Please briefly explain why. Write your answer here:

Grammer can be difficult to grasp in English so someone who understands what we were taught about grammar as young children is better able to explain the meaning in French

I have tried to make this questionnaire as comprehensive as possible but you may feel that there are things we have missed out. Please write what you think below: MANYTHAKS FOR YOUR TIME AND EFFORT!

Annexe 6 : Résultats statistiques

LA_Q11.a_reading_article_difficulty * LA_Q11.d_reading_article_postprimary_rate

Crosstab

Count	LA_Q11.d_reading_article_postprimary_rate				
	not really	so-so	quite a lot	very much	Total
LA_Q11.a_reading_article_difficulty 1	0	0	0	1	1
2	0	0	0	1	1
3	0	0	1	2	3
4	0	0	3	0	3
5	0	1	0	2	3
6	1	0	1	3	5
7	0	0	0	2	2
Total	1	1	5	11	18

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,175 ^a	18	,444
Likelihood Ratio	18,064	18	,451
Linear-by-Linear Association	,227	1	,634
N of Valid Cases	18		

a. 28 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	1,005	,444
Cramer's V	,580	,444
N of Valid Cases	18	

LA_Q11.b_reading_article_usefulness *
LA_Q11.d_reading_article_postprimary_rate

Crosstab

Count	LA_Q11.d_reading_article_postprimary_rate					Total
	not really	so-so	quite a lot	very much		
LA_Q11.b_reading_article_usefulness 1	0	0	0	1	1	
4	0	0	1	0	1	
5	0	0	0	2	2	
6	0	1	1	4	6	
7	1	0	3	4	8	
Total	1	1	5	11	18	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,045 ^a	12	,782
Likelihood Ratio	9,206	12	,685
Linear-by-Linear Association	,728	1	,394
N of Valid Cases	18		

a. 20 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,669	,782
Cramer's V	,386	,782
N of Valid Cases	18	

LA_Q11.c_reading_article_scary *
LA_Q11.d_reading_article_postprimary_rate

Crosstab

Count	LA_Q11.d_reading_article_postprimary_rate				Total
	not really	quite a lot	very much		
LA_Q11.c_reading_article_scary 1	1	0	0		1
6	0	1	6		7
7	0	4	5		9
Total	1	5	11		17

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,771 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	9,374	4	,052
Linear-by-Linear Association	7,847	1	,005
N of Valid Cases	17		

a. 8 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	1,051	,001
Cramer's V	,743	,001
N of Valid Cases	17	

LA_Q10.c_answering_listening_tape_questions_scary *
LA_Q10.d_answering_listening_tape_questions_postprimary_rate

Crosstab

Count	LA_Q10.d_answering_listening_tape_questions_postprimary_rate			
	so-so	quite a lot	very much	Total
LA_Q10.c_answering_listening_tape_questions_scary	1	1	1	3
4	1	1	0	2
5	1	0	1	2
6	1	0	3	4
7	0	3	3	6
Total	4	5	8	17

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,402 ^a	8	,494
Likelihood Ratio	10,920	8	,206
Linear-by-Linear Association	1,595	1	,207
N of Valid Cases	17		

a. 15 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,47.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,660	,494
Cramer's V	,467	,494
N of Valid Cases	17	

LA_Q10.b_answering_listening_tape_questions_usefulness *
LA_Q10.d_answering_listening_tape_questions_postprimary_rate

Crosstab

Count	LA_Q10.d_answering_listening_tape_questions_postprimary_rate			
	so-so	quite a lot	very much	Total
LA_Q10.b_answering_listening_tape_questions_usefulness	1	0	0	1
6	1	1	2	4
7	2	4	7	13
Total	4	5	9	18

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,879a	4	,423
Likelihood Ratio	3,418	4	,490
Linear-by-Linear Association	2,216	1	,137
N of Valid Cases	18		

a. 8 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,464	,423
Cramer's V	,328	,423
N of Valid Cases	18	

LA_Q10.a_answering_listening_tape_questions_difficulty *
LA_Q10.d_answering_listening_tape_questions_postprimary_rate

Crosstab

Count	LA_Q10.d_answering_listening_tape_questions_postprimary_rate			
	so-so	quite a lot	very much	Total
LA_Q10.a_answering_listening_tape_questions_difficulty 1	0	1	0	1
2	0	0	1	1
3	1	0	0	1
4	1	2	2	5
5	2	0	3	5
6	0	1	2	3
7	0	1	1	2
Total	4	5	9	18

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,347 ^a	12	,499
Likelihood Ratio	13,448	12	,337
Linear-by-Linear Association	,539	1	,463
N of Valid Cases	18		

a. 21 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,794	,499
Cramer's V	,561	,499
N of Valid Cases	18	