

## الضغوط المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية

إعداد

إيمان حسن عبد الباسط

إشراف

دكتور

سيد جارجي السيد

دكتور

محمد عبد العال أحمد الشيخ

مدرس الصحة النفسية  
كلية التربية - جامعة الفيوماستاذ الصحة النفسية المتفرغ  
مدير مركز الإرشاد النفسي  
كلية التربية - جامعة الفيوم

### أولاً: مقدمة البحث

يحتل العمل مكانة هامة في حياة الفرد، وهو من العوامل التي لها تأثير كبير علي صحته النفسية والجسمية، حيث يجعله آمناً علي مصدر قوته، ويُشبع حاجاته ورغباته، كما يُشعر الفرد بقيمته ويؤكد ذاته، ويُحدد مكانته في المجتمع (صالح حسن الداهري، ٢٠٠٥، ص١٩٦).

وقد زادت الضغوط المهنية وتتنوع مصادرها، وظهرت ضغوط عمل جديدة لم تكن معروفة من قبل، مما أدى إلي وقوع كثير من العاملين تحت وطأة ما يعرف " بالضغوط المهنية " التي تؤثر علي العاملين في جوانب مختلفة، وهذا ما انعكس سلباً علي أدائهم الوظيفي داخل المؤسسات التي يعملون بها (علا محمود حميدة، ٢٠١١، ص٢٩٨).

وكثيراً ما يُواجه المعلم مواقف وظروف ضاغطة أثناء ممارسته لمهنة التدريس، مما يجعله عرضة للإصابة بحالات من القلق، والتوتر، والإحباط، و يُؤثر سلباً علي حالته النفسية والجسمية، كما ينعكس بدوره علي مستوي أدائه في العمل، ومن ثم يؤثر سلباً في قدرته علي تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة (محمد الشبراوي محمد الانور، ٢٠٠٥).

## ثانياً: مشكلة البحث

تعتبر الضغوط Stress ظاهرة من ظواهر الحياة الانسانية التي يتعرض لها الفرد في مواقف و أوقات مختلفة، وفي حال استمرار تلك الضغوط وزيادة شدتها تصبح حياة الفرد مهددة بالفوضى والارتباك، كما يعجز عن اتخاذ القرارات، وعن التفاعل مع الآخرين، وتظهر لديه اضطرابات نفسية وجسمية وسلوكية، وغير ذلك من نواحي الاختلال الوظيفي.

وقد لاحظت الباحثة أن في حياة المعلم ضغوطاً كثيرة تفرضها عليه مهنته، بما فيها من مشكلات تربوية، ونفسية، ومادية، واجتماعية، ومن أهم هذه الضغوط عبء العمل، تدني الدخل المادي، عدم وجود فرص للنمو الوظيفي، تكدس الفصول، وكثافة المناهج الدراسية، وتؤثر تلك الضغوط سلباً على صحة المعلم النفسية والجسمية، وتجعله عرضة للإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية "النفسجسمية"، وهي أمراض خطيرة ومزمنة، يلعب العامل النفسي والضغوط الحياتية دوراً أساسياً في الإصابة بها، ومنها أمراض القلب، وأمراض الجهاز التنفسي، وأمراض الجهاز الهضمي كقرحة المعدة، والقولون، هذا بالإضافة إلى تأثيرها السلبي على أداء المعلم، مما يؤدي إلى حدوث آثار مدمرة على العملية التربوية والتعليمية، وتتمثل أسئلة الدراسة في:

- ١- ما هي الضغوط المهنية التي يتعرض لها معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية؟
- ٢- ما هي الفروق التي توجد بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الضغوط المهنية وفقاً لمتغير العمر؟
- ٣- ما هي الفروق التي توجد بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الضغوط المهنية وفقاً لمتغير الخبرة؟
- ٤- ما هي الفروق التي توجد بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الضغوط المهنية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية؟

ثالثاً: أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

تتضح مباشرة من خلال تناول موضوع الضغوط المهنية التي يتعرض لها معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وذلك بعد ملاحظة انتشارها بصورة كبيرة داخل المؤسسات التعليمية، كما يمكن إثراء المكتبة الجامعية بمثل هذه الدراسات والبحوث الأكاديمية التي تركز على تحديد الضغوط المهنية التي تؤثر على صحة المعلم النفسية والجسمية والسلوكية، كما يمكن الإعتماد على نتائج هذه الدراسة لتكون سنداً ومرجعاً لبحوث ودراسات مستقبلية تتناول موضوع الضغوط المهنية في الميدان التربوي، والميادين الأخرى كالصحة، والأمن، والبنوك، والخدمات الاجتماعية.

ب- الأهمية التطبيقية:

تتضح من خلال تحديد المستوي الحقيقي للضغوط المهنية التي يتعرض لها معلمي المرحلة الثانوية، والتعرف على مصادر هذه الضغوط مما يساعد على توجيه نظر المسؤولين لأخذ نتائج البحث بعين الاعتبار، والعمل على تصميم برامج تساعد على حماية المعلم من تلك الضغوط، من خلال توعية بخطورتها وآثارها السلبية على صحته النفسية والجسمية، وسبل مواجهتها، مما يساهم في تحسين أداء المعلم، ومن ثم تحسين وتطوير العملية التعليمية بأكملها.

رابعاً: أهداف الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- محاولة إلقاء الضوء والتعرف على الضغوط المهنية التي تواجه معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.

٢- معرفة الفرق بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في تعرضهم للضغوط المهنية تبعاً لمتغير العمر.

٣- معرفة الفرق بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في تعرضهم للضغوط المهنية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

٤- معرفة الفرق بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في تعرضهم للضغوط المهنية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

خامساً: مصطلح الدراسة:

### ١ - الضغوط المهنية: Occupational Stress

تعددت تعريفات الضغوط "Stress" ولكنها اتفقت علي اعتبارها، جملة الإنفعالات السلبية التي قد يعانها الفرد عندما تكون هناك أعباء ومتطلبات على الفرد تفوق إمكانياته الجسمية، أو العقلية لمواجهة هذه المتطلبات، الأمر الذي قد يؤدي إلى اعتلال صحته.

وتشير منظمة الصحة العالمية (WHO) World Health Organization إلى أن الضغوط المهنية تعد مجموعة من استجابات الموظفين الممكنة، في حالة مواجهتهم لمتطلبات وضغوطات مهنية لا تتناسب مع معارفهم وكفاءاتهم، والتي تستدعي استعمال قدراتهم في مواقف العمل (حمزة الأحسن، ٢٠١٥، ص ٢٢).

بينما عرف طه عبد العظيم حسين، و سلامة عبد العظيم حسين الضغوط المهنية لدى المعلمين بأنها ادراك المعلم أن متطلبات العمل تفوق قدراته وامكانياته نتيجة الأعباء الزائدة للعمل، وغياب المعلومات الواضحة عن الدور الذي يجب أن يقوم به كمعلم، بالإضافة إلي مواجهته للمطالب المتناقضة من جانب رؤسائه، وعدم استخدام مهاراته في التدريس (٢٠٠٦، ص ٢١٦).

وتتبنى الباحثة تعريف طلعت منصور، وفيولا الببلوي للضغوط المهنية بأنها حالة من التوتر الإنفعالي تنشأ من الأحداث والمواقف التي تحدث صدفة في حياة الفرد المهنية، وتتمثل في الظروف المرتبطة بالضغط، والتوتر، والشدة الناتجة عن المتطلبات، أو المتغيرات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد، وما ينتج عن ذلك من آثار نفسية وجسمية (١٩٨٩، ص ٧).

سادساً: حدود الدراسة:

(١) المنهج المستخدم في الدراسة: المنهج الوصفي.

(٢) العينة التي أجريت عليها الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) معلم ومعلمة من مدرسة عائشة حسانين الثانوية للبنات بالفيوم، ومدرسة عين شمس الثانوية بنين بالفيوم، وضمت العينة (١٢٠) معلم، و(١٢٠) معلمة، بمتوسط عمري مقداره (٤٥,١٥) عاماً، وانحراف معياري مقداره (٨,٦٩) عاماً.

### ٣) المتغير الذي تناولته الدراسة:

الضغوط المهنية لدي معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.

### ٤) أداة الدراسة:

قائمة الضغوط النفسية للمعلمين، إعداد: طلعت منصور، وفيولا الببلاوي، (١٩٨٩).

### ٥) الحدود الزمنية للدراسة:

تم تطبيق قائمة الضغوط النفسية للمعلمين، إعداد: طلعت منصور، وفيولا الببلاوي، (١٩٨٩) في النصف الأول من العام الدراسي (٢٠١٧ - ٢٠١٨).

### مفاهيم الدراسة ودراسات سابقة:

#### ١- الضغوط المهنية:

تعتبر مهنة التدريس من أهم مهن الخدمة الانسانية في المجتمع الحديث، وبالرغم من هذا فهي تُعد من أكثر المهن الضاغطة، وقد أشارت جودت Godt (2006) إلي أن مهنة التدريس واحدة من المهن الخمس الأكثر ضغطاً في العالم، وأكد ذلك تقريراً جاء عن ضغوط العمل في إنجلترا يؤكد أن مهنة التدريس تحتل الترتيب الأول كأعلى مهنة ضاغطة، وتليها مهنة التمريض (p.59).

و حين يواجه المعلم معوقات تحول دون قيامه بدوره بشكل كامل، يؤدي هذا إلي إحساسه بالعجز والقصور في تأدية العمل المطلوب منه، مما يؤثر علي صحته النفسية والجسمية (محمد منير مرسي، ٢٠٠١، ص٢٧٢).

ويوضح جيبسون وفورست (Jepson & Forrest, 2006) العلاقة بين عوامل ضغوط المهنة المختلفة، وآثار هذه الضغوط علي الفرد وعلي مهنته، بالإضافة إلي تحديد تأثير سمات الشخصية علي هذه العلاقة من خلال مصدرين أساسيين من المصادر الضاغطة وهما:

- ١) ضغوط تتعلق بطبيعة العمل، وبيئته، ودور العاملين فيها مثل ضغوط بيئة العمل المادية، والضغوط الفردية، والاجتماعية، والتنظيمية.
- ٢) ضغوط تتمثل في الخصائص، والسمات العقلية، والعاطفية، والجسمية، ونمط الشخصية، وقدرات الفرد، وحاجاته.

وتعتبر الضغوط المهنية واحدة من أهم أنواع الضغوط وأخطرها تأثيراً علي الانسان، نظراً لما للعمل من أهمية شديدة في حياة الانسان المادية، والنفسية، والاجتماعية، وتصنف مهنة التدريس ضمن المهن الضاغطة، حيث أشارت كثير من الدراسات إلي أن المدرسين يتعرضون أكثر من غيرهم للضغوط النفسية، بسبب ما تتسم به هذه المهنة من غموض الدور، وكثرة المطالب المتعارضة، واستمرارية التعرض للمواقف الضاغطة (عويد سلطان المشعان، ٢٠٠٠، ص ٦٧).

### تعريف الضغوط المهنية: Occupational Stress

يعرف الضغط Stress لغة: ضغط ضغطاً و ضغطة، عصره وزحمه وضيق عليه، الزحمة والضيق والشدة والمشقة، الضغطة (بفتح الضاد) القهر والضيق والاضطرار، ومنه ضغطة القبر أي تضيقه علي الميت، ويُعرف الضغط علي أنه صراع أو حالة من التوتر النفسي الشديد، وتُعرف الضغوط النفسية علي أنها عوامل خارجية ضاغطة علي الفرد، سواء بكليته أو جزء منه، وبدرجة تُوجد لديه إحساساً بالتوتر، أو تشويهاً في تكامل شخصيته، وحينما تزداد حدة هذه الضغوط، فإن ذلك قد يُفقد الفرد القدرة علي التوازن، ويُغير نمط سلوكه عما هو عليه إلي نمط جديد (حسن شحاتة، زينب النجار، ٢٠٠٣، ص ٢٠٨). بينما تُعرف الضغوط المهنية لدي المعلم بأنها الأنشطة والتفاعلات في التدريس التي تخلق متطلبات كثيرة علي المدرس، أو إنها إدراك المعلم لعدم قدرته علي مواجهة أحداث ومتطلبات وأدوار مهنة التدريس، والتي تُشكل تهديداً لذاته وتُحدث لديه معدلاً عالياً من الانفعالات، والتي يصاحبها استجابات سلوكية كرد فعل لتلك الضغوط (المرجع السابق، ص ٢٠٨).

و قدم طلعت منصور، وفيولا الببلاوي (١٩٨٩) تعريفاً للضغوط المهنية بأنها حالة من التوتر الانفعالي، تنشأ من الأحداث والمواقف التي تحدث صدفة في حياة الفرد المهنية، بينما عرفا الضغوط بأنها تلك الظروف المرتبطة بالضغط، والتوتر،

والشدة الناتجة عن المتطلبات، أو المتغيرات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد، وما ينتج عن ذلك من آثار نفسية وجسمية (طلعت منصور، وفيولا الببلاوي، ١٩٨٩، ص٧).

في حين يُعرف (طه عبد العظيم حسين، و سلامة عبد العظيم حسين ٢٠٠٦، ص٢١٦) الضغوط المهنية لدى المعلمين بأنها إدراك المدرس أن متطلبات العمل تفوق قدراته، وامكاناته نتيجة الاعباء الزائدة للعمل، وغياب المعلومات الواضحة عن الدور الذي يجب أن يقوم به كمدرس، بالإضافة إلي مواجهته للمطالب المتناقضة من جانب رؤسائه، وعدم استخدام مهاراته في التدريس.

و قدم مكتب العمل الدولي تعريفاً دقيقاً وشاملاً للضغوط المهنية عند المعلمين، حيث يعتبره ظاهرة عالمية معترف بها، يظهر فيها حالة تعب، أو وهن عصبي حاد لدي المعلم، يرجع إلي الإحباط بسبب ضغوط مهنة التدريس، ومن أعراضه التهيج، الغضب، الانهالك، ارتفاع ضغط الدم(حمزة الأحسن، ٢٠١٥، ص٢٢).

#### مصادر الضغوط المهنية لدي المعلم:

مما لا شك فيه أن مصادر وأسباب الضغوط المهنية تتعدد، وتختلف باختلاف البيئات والأفراد والمهن، بالإضافة إلي أن القدرة علي تحمل مثل هذه الضغوط تختلف من فرد لآخر، كما أن الضغوط المهنية قد لا تحدث بالضرورة نتيجة لسبب واحد، وإنما قد يشترك عدة أسباب في إحداثها، وبعض هذه الأسباب يكون نابعاً من شخصية الفرد، وبعضها الآخر من بيئة العمل، أو يكون نتيجة لتفاعل كلا السببين.

وهذا ما كشفت عنه العديد من الدراسات كدراسة سامية الرحماني و حكيمة صادق (٢٠١٧) التي أكدت تعرض المعلم لضغوطاً مهنية تتمثل في عبء العمل، و صراع الدور، وغموض الدور، وسوء العلاقة مع المدير، والزملاء، و التلاميذ، وانفقت معها دراسة حمزة الأحسن (٢٠١٥) التي توصلت إلي وجود مستوي مرتفع من الضغوط المهنية لدي المعلمين، يرجع مصدرها إلي أعباء المهنة، وظروف العمل السيئة، وسوء العلاقة مع أولياء الامور ومع الطلاب، وأشارت إلي وجود علاقة عكسية بين مصادر الضغوط المهنية لدي المعلمين، و تقدير الذات، والحوافز المادية، والنمو والتطور

المهني، والمكانة الاجتماعية، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوي الضغوط المهنية، ودرجة تقدير الذات لدى المعلمين.

ودراسة مليكة شارف خوجة (٢٠١١) التي توصلت إلي أن جميع المعلمين باختلاف مراحلهم التعليمية يعانون ضغوطاً مهنية، من أهمها الضغوط المادية، والفيزيائية لبيئة العمل، كما يعانون من أن الدخل الشهري لا يتماشى مع الجهد المبذول ولا يلبي الإحتياجات الأساسية لهم، ومن نقص فرص الترقية، وعدم ملائمة الظروف الفيزيائية لأداء عملهم علي أحسن وجه، مما يؤثر سلباً علي أدائهم التربوي، ويعانون من غياب الإهتمام بصحتهم النفسية والجسدية، مما يُشعرهم بنوع من الإهمال ويزيد من توترهم وضيقهم.

كما أيدت ذلك دراسة مهدي بلعسلة فتيحة (٢٠١٠) حيث توصلت إلي أن (٦٣,٣٣%) من أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي، يعانون ضغوطاً نفسية ومهنية، ترجع إلي كثافة المقررات الدراسية، وتغيير المحتوي الدراسي، بالشكل الذي جعل هناك صعوبة علي التلاميذ لإستيعاب المعلومات، مما يجعل المعلم يبذل مجهوداً إضافياً، ويُدرس عدد إضافي من الساعات، مما يُؤثر علي صحته النفسية ويسبب له مزيداً من الضغوط والمعاناة.

ودراسة مني بدر الفناعي (٢٠٠٩) التي قامت بحصر مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة الكويت في: طبيعة العمل، وسلوك الدارسين، والعائد المادي المتدني، وكثافة المناهج الدراسية، وبيئة العمل.

وفي نفس السياق، قامت اللجنة النقابية الأوروبية للتعليم (2007) Commission Europe Education بدراسة هدفت إلي تحديد مصادر الضغط المهني، ومؤثراته لدي المعلمين في التعليم (الابتدائي، والثانوي، والفني)، بالإضافة إلي تحسين وتطوير خبرات المعلمين في مواجهة الضغوط المهنية، والتخفيف من شدتها، وقد ذكرت المصادر التالية: عبء وكثافة العمل، وزيادة عدد التلاميذ في الفصل الواحد، ونقص فرص التطوير والنمو الوظيفي، وأشارت إلي أن من تبعات تلك الضغوط، إصابة المعلم بالإكتئاب، والإنهاك العاطفي، واضطرابات النوم، والأرق، والعديد من الاضطرابات



السيكوسوماتية مثل أمراض القلب والأوعية الدموية، والصداع النصفي، واضطراب الجهاز الهضمي (حمزة الأحسن، ٢٠١٥، ص ١٩١).

في حين حدد وسام درويش بريك (٢٠٠١) مصادر الضغوط المهنية لدي المعلمين علي النحو التالي، سوء العلاقة مع أولياء الأمور ومع الطلاب، ومع الزملاء، ومع الإدارة، بالإضافة إلي الظروف المادية والمعنوية المتدنية، وغموض الدور، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة في مستوي الضغوط المهنية تبعاً لمتغير الدخل، لصالح الفئة الأقل دخلاً، وفروق معنوية في مستوي الضغوط المهنية لدي المعلمين تبعاً لمتغير عبء التدريس لصالح المعلمين الذين يعملون أكثر من (٢٩) حصة أسبوعياً.

وذكر ناصر الدين زبدي (٢٠٠٧) أن المعلمين يتعرضون لعوامل مهنية ضاغطة، تتسبب في رفع درجات قلق الحالة لديهم، وتؤدي إلي اصابتهم بالاضطرابات السيكوسوماتية، وظهور العديد من السلوكيات السلبية لديهم، كما تتسبب في حدوث مشاكل لهم مع الإدارة، ومع التلاميذ، وقد يصل الأمر إلي استقالة البعض منهم، والإنقطاع نهائياً عن العمل، وذلك بسبب عدم القدرة علي الإنسجام مع مهنة التدريس لما فيها من صعوبات، وما يتعرضون له من حالات القلق والتوتر.

وأكدت دراسة عبد الفتاح خليفات وعماد الزغول (٢٠٠٣) أن الدخل المتدني، وسوء العلاقة مع أولياء الأمور، والمجتمع المحلي، والأنشطة اللامنهجية، وعملية التدريس بما فيها من صعوبات، تُعد من المصادر المسببة للضغوط المهنية لدي معلمي مديرية التربية بمحافظة الكرك بالمملكة الاردنية الهاشمية.

وتوصلت دراسة عبيد بن عبد الله العامري (٢٠٠٤) إلي أن ضغوط العمل ترتبط ارتباطاً دالاً احصائياً بخمس متغيرات وظيفية وهي: (عبء العمل، غموض الدور، صراع الدور، الأمان الوظيفي، طبيعة العمل).

وذكرت دراسة رضا عبد الله أبو سريع (١٩٩٤) التي طبقت علي عينة من (١١٥) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، أن معلمي المرحلة الثانوية يتعرضون لضغوطاً مهنية، يأتي علي رأسها الوضع المادي المتدني للمعلم، وعدم قدرته علي توفير الاحتياجات اللازمة لأسرته، الأمان الوظيفي، تكديس الفصول.

وقد حدد الباحثين والعلماء عدة معوقات تواجه المعلم وتعد مصدراً من مصادر الضغوط المهنية التي تخلق حالة التوتر والقلق والاضطراب لدى المعلم ومنها:

١- **الوضع المادي:** حيث أن المعلم يأتي إلي المدرسة وهو متقل بمتطلبات الحياة المادية التي لا يستطيع أن يلبئها لتدني الدخل المادي وبالتالي يشكل هذا ضغطاً نفسياً عليه.

٢- **ساعات العمل:** حيث أن أغلبية المعلمين يقضون من خمس إلي ست ساعات في اليوم أو أكثر مع عدد كبير من التلاميذ، بحيث يصل مجموع عدد ساعات العمل الرسمية إلي ٣٠ ساعة اسبوعياً، بالإضافة إلى الوقت غير الرسمي الذي يقضيه في المراقبة، وملء جداول التقييمات المستمرة، وبطاقات متابعة التلاميذ، زيادة علي الوقت الذي يقضيه في تحضير الدروس.

٣- **تكديس الفصول:** هذا الجو يسبب ارهاقاً نفسياً وعصبياً للمعلم، والتلميذ علي حد سواء، كما يؤثر علي تحصيل التلاميذ بالسلب، ويُفقد المعلم نشاطه ويجعله يشعر بالملل والاحباط، وبالتالي يزيد من إحساسه بالضغط النفسي.

٤- **تباين مستويات التلاميذ:** حيث يجد المعلم في الفصل الواحد التلميذ الممتاز، والتلميذ الضعيف جداً، كما يجد أعماراً مختلفة، ومستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة أيضاً، وكل هذا يؤثر علي فعاليته داخل الفصل (محمد أحمد كريم، ٢٠٠٢، ص ٦٥).

#### فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الضغوط المهنية لصالح المعلمات.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير العمر، لصالح المراحل العمرية المتقدمة.

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية تبعاً لعدد سنوات الخبرة، لصالح سنوات الخبرة الكبيرة.

٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، لصالح المتزوجين.

### إجراءات الدراسة:

(١) أداة الدراسة:

قائمة الضغوط النفسية للمعلمين، اعداد: طلعت منصور، فيولا البيلاوي، ١٩٨٩.

### الخصائص السيكومترية للمقياس:

#### - الصدق العاملي للمقياس:

اعتمد طلعت منصور، وفيولا البيلاوي للتحقق من الصدق العاملي للمقياس، علي تحليل مصفوفة معاملات الارتباط بين بنود المقياس تحليلاً عاملياً من الدرجة الأولى وفقاً لطريقة المكونات الأساسية (هوتلنج)، والتدوير المتعامد (طريقة الفاريماكس لكايزر)، وقد أسفرت النتائج عن سبعة عوامل وهي:

ضواغط العبء المهني، نقص الدافعية، الضيق المهني، صعوبات إدارة الوقت، المظاهر الإنفعالية للضغوط، المظاهر السلوكية للضغوط، المظاهر الفسيولوجية للضغوط.

ولمزيد من الإختزال والبلورة للعوامل السبع المستخلصة من التحليل العاملي من الدرجة الأولى، قام الباحثان بإجراء تحليل عاملي من الدرجة الثانية، عن طريق التدوير المائل للعوامل السبع بالاستناد إلي منطق الارتباط بين العوامل، وليس منطق الاستقلال الذي يعبر عنه التدوير المتعامد، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية عن تبلور العوامل الناتجة من التحليل العاملي من الدرجة الأولى في عاملين رئيسيين هما: مصادر الضغوط النفسية، ومظاهر الضغوط النفسية.

#### -الصدق التلازمي:

استخدم الباحثان " مقياس الصحة النفسية" (١٩٧٦) كمحك ذي معني للمقارنة بينه وبين المقياس الحالي، وهو من إعداد " محمد عماد الدين اسماعيل، و سيد مرسى"، وقد وضعه في الأصل آرثر وايدر وآخرون، وقد ظهر هذا المقياس بمسميات أخرى في البيئة المصرية، وهي: اختبار كورنل للاضطرابات السيكوسوماتية (اعداد محمود

الزيادي)، و الصورة العامة لقائمة كورنل (إعداد محمود أبو النيل)، وطبق المقياسان (الضغوط النفسية، والصحة النفسية) علي عينة تتألف من (٨٠) معلماً بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، واستخرجت معاملات الارتباط بين الأبعاد المتضمنة في مقياس الصحة النفسية، والبعدين الأساسيين في مقياس الضغوط النفسية واللذين استخلصا من اجراءات التحليل العاملي من الدرجة الثانية وهما: مصادر الضغوط النفسية، ومظاهر الضغوط النفسية، واطهرت النتائج أن معاملات الارتباط كلها موجبة ودالة عند مستوي (٠.٠١).

#### - الثبات:

اعتمدت اجراءات الثبات علي طريقة إعادة الإختبار، حيث طُبّق المقياس مرتين علي عينة تقدر بمائة و أربعين معلماً بالمرحلتين الإعدادية، والثانوية، بفاصل زمني اسبوعين بين الاجرائين، وقد كان معامل الارتباط هو (٠,٧٤٣) بين درجات أفراد العينة من أفراد العينة من الإجراء الأول، والإجراء الثاني، وهو معامل دال عند مستوي (٠.٠١).

واعتمد الباحثان في استخلاص الدرجات المعيارية (المئينيات) المقابلة للدرجات الخام علي المقاييس الفرعية المكونة لمقياس الضغوط النفسية للمعلمين، وذلك من البيانات المستمدة من عينة التقنين (٦٨٠ معلماً بالمرحلتين الإعدادية والثانوية).

#### (٢) منهج الدراسة:

اعتمد البحث الحالي علي المنهج الوصفي.

#### (٣) عينة الدراسة:

تكونت العينة الاساسية من (٢٤٠) معلم ومعلمة من مدرسة عائشة حسانين الثانوية للبنات، ومدرسة عين شمس الثانوية للبنين، وتمثلت في (١٢٠) معلم، و(١٢٠) معلمة، بمتوسط عمري مقداره (٤٥,١٥) عاماً، وانحراف معياري مقداره (٨,٦٩) عاماً.

## نتائج البحث

اختبار صحة فروض البحث:

- اختبار صحة الفرض الأول:

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث و الذي ينص على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات معلمى ومعلمات المرحلة الثانوية في الضغوط المهنية لصالح المعلمات".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطى درجات معلمى ومعلمات المرحلة الثانوية في أبعاد الضغوط المهنية والدرجة الكلية، ويتضح ذلك من جدول (١):

## جدول (١)

قيمة (ت) ودلالاتها الاحصائية للفروق بين متوسطى درجات معلمى ومعلمات المرحلة الثانوية في الضغوط المهنية

م	الابعاد	الاستجابة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	ضواغط (مقلقات) العبء المهني	المعلمين	١٢٠	١٧,٣٠	٥,٤٢	١,٥٣	غير دالة
		المعلمات	١٢٠	١٨,٣٢	٤,٨٥		
٢	نقص الدافعية	المعلمين	١٢٠	٢٤,٥٧	٨,٥٣	٠,٨٢	غير دالة
		المعلمات	١٢٠	٢٣,٦٨	٨,٠٨		
٣	الضيق المهني (الضيق بالمهنة)	المعلمين	١٢٠	٢٢,٧٨	٨,٥٥	١,٢٠	غير دالة
		المعلمات	١٢٠	٢١,٥٣	٧,٥٣		
٤	صعوبات ادارة الوقت	المعلمين	١٢٠	١٣,٤٢	٤,٣٧	٣,٢٨	٠,٠١ لصالح المعلمات
		المعلمات	١٢٠	١٥,١٥	٣,٨١		
٥	المظاهر الانفعالية	المعلمين	١٢٠	١٧,٨٥	٦,٤٠	٠,٠٢	غير دالة

م	الإبعاد	الاستجابة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	للضغوط	المعلمات	١٢٠	١٧,٨٣	٦,٣٢		
٦	المظاهر السلوكية	المعلمين	١٢٠	١٦,٧٠	٧,٠٠	٢,٨٦	٠,٠١ لصالح المعلمات
	للضغوط	المعلمات	١٢٠	١٤,٤٥	٥,٠٢		
٧	المظاهر الفسيولوجية	المعلمين	١٢٠	٢٦,٤٢	١١,٤٠	٠,١٦	غير دالة
	للضغوط	المعلمات	١٢٠	٢٦,٦٣	٩,٥٣		
	المجموع الكلي	المعلمين	١٢٠	١٣٩,٠٣	٣٥,٩٦	٠,٣٤	غير دالة
		المعلمات	١٢٠	١٣٧,٦٠	٣٠,١١		

دلت نتائج جدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الضغوط المهنية في المجموع الكلي وأبعاده، فيما عدا صعوبات إدارة الوقت و المظاهر السلوكية للضغوط لصالح المعلمات، حيث كانت الفروق بين المجموعتين دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١) أى أن المعلمات أكثر من المعلمين في صعوبات إدارة الوقت و المظاهر السلوكية للضغوط. يمكننا تفسير نتيجة هذا الفرض بالإستناد لقائمة الضغوط النفسية للمعلمين، طلعت منصور، وفيولا البيلالي (١٩٨٩)، حيث أكدت معاناة المعلم من قلة الوقت سواء من الناحية الشخصية، وهو ما يتضح من قلة الوقت اللازم للراحة والإسترخاء، أو من الناحية المهنية، حيث يتضح هذا في عدم كفاية الوقت اللازم لعمل ما هو مطلوب، وازدحام الوقت بأعباء أكثر من اللازم، ويبدو هذا واضحاً في إحساس المعلم بسرعة إنقضاء اليوم المدرسي، ويمكن تفسير نتيجة الفرض الحالي الذي توصل إلي أن المعلمات كُن أكثر تعرضاً للضغوط المهنية في بُعد "صعوبة إدارة الوقت"، حيث أن المعلمة كأنثي، يقع علي عاتقها مسؤوليات عديدة، بداية من مسئوليتها الشخصية المتمثلة في دورها كأم، وهو ما يُوجب عليها تربية أبنائها، والإعتناء بهم، وبصحتهم النفسية والجسمية، ومتابعة دروسهم، وجميع متطلباتهم، إلي جانب مسئوليتها تجاه

زوجها ومنزلها، وأبائها، هذا بالإضافة إلي دورها كمعلمة ومربية ومُرشدة لطلابها، وحينها تشعر المعلمة بالعجز أمام تلك المسؤوليات الملقاة علي عاتقها، ولا تجد الوقت الكافي للوفاء بها علي أكمل وجه، مما يفسر لنا أيضاً وجود فروق دالة احصائياً بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات في بُعد المظاهر السلوكية، والتي تتمثل في الاستجابات السلوكية إزاء ضغوط العمل، كالتعرض الفعلي لبعض الأمراض، واستخدام العقاقير، والإسراع في الكلام نتيجة للتوتر، وإحساسها المستمر بضياح الوقت وعدم كفايته للوفاء بمسئولياتها، بالإضافة إلي شعورها بالتشتت وعدم التركيز في التفكير بسبب كثرة ما يدور بذهنها من أفكار تتعلق بواجباتها المتلاحقة (طلعت منصور، وفيولا البيلاوي، ص ص ١٥، ١٤).

وأيدت صحة هذا الفرض دراسة محمد قاسم المقابلة (٢٠٠٩) حيث توصلت الدراسة إلي أن المعلمات الإناث أكثر معاناة من الضغوط المهنية عن المعلمين الذكور.

### ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني :

بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث و الذي ينص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الضغوط المهنية تبعاً لمتغير العمر لصالح المراحل العمرية المتقدمة ".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقق من صحة هذه الفرضية، ويتضح ذلك من جدول (٢)، و جدول (٣).

## جدول (٢)

البيانات الوصفية لأبعاد مقياس الضغوط المهنية تبعاً لمتغير العمر

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	العمر	أبعاد الاستبانة
٥,٤١	١٥,٦٣	١٦	أقل من ٣٠ سنة	ضواغط (مقلقات) العبء المهني
٥,٧٢	١٨,٠٤	٥٠	من ٣٠ - أقل من ٤٠ سنة	
٥,٩٩	١٧,٦٣	٨٢	من ٤٠ - أقل من ٥٠ سنة	
٣,٧٩	١٨,٢٢	٩٢	٥٠ سنة فأكثر	
٥,١٦	١٧,٨١	٢٤٠	Total	
٦,٧٣	٢٦,٣٨	١٦	أقل من ٣٠ سنة	نقص الدافعية
٧,٥٨	٢٤,٠٠	٥٠	من ٣٠ - أقل من ٤٠ سنة	
٨,٩٠	٢٣,٤٦	٨٢	من ٤٠ - أقل من ٥٠ سنة	
٨,٤١	٢٤,٣٩	٩٢	٥٠ سنة فأكثر	
٨,٣٠	٢٤,١٣	٢٤٠	Total	
١١,٠٠	٢٥,٦٣	١٦	أقل من ٣٠ سنة	الضييق المهني (الضييق بالمهنة)
٨,٤٥	٢٣,٨٠	٥٠	من ٣٠ - أقل من ٤٠ سنة	
٧,٩٨	٢٢,٠٥	٨٢	من ٤٠ - أقل من ٥٠ سنة	
٧,٠٨	٢٠,٧٦	٩٢	٥٠ سنة فأكثر	
٨,٠٦	٢٢,١٦	٢٤٠	Total	
٥,٣٨	١٥,١٣	١٦	أقل من ٣٠ سنة	صعوبات ادارة الوقت
٤,٣٠	١٤,٤٠	٥٠	من ٣٠ - أقل من ٤٠ سنة	
٤,٧٧	١٣,٧٣	٨٢	من ٤٠ - أقل من ٥٠ سنة	
٣,٢٣	١٤,٥٧	٩٢	٥٠ سنة فأكثر	



الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	العمر	ايعاد الاستبانة
٤,١٨	١٤,٢٨	٢٤٠	Total	
٤,٤١	١٨,٦٣	١٦	أقل من ٣٠ سنة	المظاهر الانفعالية للضغوط
٥,٨٩	١٩,٠٨	٥٠	من ٣٠ - أقل من ٤٠ سنة	
٦,٩٧	١٧,٥٦	٨٢	من ٤٠ - أقل من ٥٠ سنة	
٦,٢٧	١٧,٢٨	٩٢	٥٠ سنة فأكثر	
٦,٣٥	١٧,٨٤	٢٤٠	Total	
٥,٥٠	١٥,٨٨	١٦	أقل من ٣٠ سنة	المظاهر السلوكية للضغوط
٦,٦٦	١٧,٩٦	٥٠	من ٣٠ - أقل من ٤٠ سنة	
٦,٠١	١٤,٠٥	٨٢	من ٤٠ - أقل من ٥٠ سنة	
٥,٨٤	١٥,٥٩	٩٢	٥٠ سنة فأكثر	
٦,١٨	١٥,٥٨	٢٤٠	Total	
٤,٩٣	٢٦,٠٠	١٦	أقل من ٣٠ سنة	المظاهر الفسولوجية للضغوط
١١,٨٢	٢٩,١٦	٥٠	من ٣٠ - أقل من ٤٠ سنة	
٩,٢٦	٢٣,٩٨	٨٢	من ٤٠ - أقل من ٥٠ سنة	
١١,٠٧	٢٧,٤٦	٩٢	٥٠ سنة فأكثر	
١٠,٤٨	٢٦,٥٣	٢٤٠	Total	
٢١,٤٥	١٤٣,٢٥	١٦	أقل من ٣٠ سنة	المجموع الكلّي
٣٢,٢٢	١٤٦,٤٤	٥٠	من ٣٠ - أقل من ٤٠ سنة	
٣٦,٠٩	١٣٢,٤٦	٨٢	من ٤٠ - أقل من ٥٠ سنة	
٣١,٨٠	١٣٨,٢٦	٩٢	٥٠ سنة فأكثر	
٣٣,١٠	١٣٨,٣٢	٢٤٠	Total	

يوضح جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الضغوط المهنية تبعاً لمتغير العمر.

### جدول (٣)

#### نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

لدلالة الفروق في أبعاد مقياس الضغوط المهنية تبعاً لمتغير العمر

م	الابعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	ضواغط (مقلقات) العبء المهني	بين المجموعات	٩٦,٨٤	٣,٠٠	٣٢,٢٨	١,٢٢	غيردالة
		داخل المجموعات	٦٢٦٠,٣٥	٢٣٦,٠٠	٢٦,٥٣		
		المجموع	٦٣٥٧,١٨	٢٣٩,٠٠			
٢	نقص الدافعية	بين المجموعات	١٢٤,٢٠	٣,٠٠	٤١,٤٠	٠,٦٠	غيردالة
		داخل المجموعات	١٦٣٥٤,٠٥	٢٣٦,٠٠	٦٩,٣٠		
		المجموع	١٦٤٧٨,٢٥	٢٣٩,٠٠			
٣	الضيق المهني (الضيق بالمهنة)	بين المجموعات	٥٠٧,٦٩	٣,٠٠	١٦٩,٢٣	٢,٦٦	٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٥٠٣٦,٢٩	٢٣٦,٠٠	٦٣,٧١		
		المجموع	١٥٥٤٣,٩٨	٢٣٩,٠٠			
٤	صعوبات ادارة الوقت	بين المجموعات	٤٤,٢٨	٣,٠٠	١٤,٧٦	٠,٨٤	غيردالة
		داخل المجموعات	٤١٢٨,٤٦	٢٣٦,٠٠	١٧,٤٩		
		المجموع	٤١٧٢,٧٣	٢٣٩,٠٠			
٥	المظاهر الانفعالية للضغوط	بين المجموعات	١٢١,٧١	٣,٠٠	٤٠,٥٧	١,٠١	غيردالة
		داخل المجموعات	٩٥١٠,٢٨	٢٣٦,٠٠	٤٠,٣٠		
		المجموع	٩٦٣١,٩٨	٢٣٩,٠٠			

م	الابعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
٦	المظاهر السلوكية للضغوط	بين المجموعات	٤٧٦,٨٧	٣,٠٠	١٥٨,٩٦	٤,٣٣	٠,٠١
		داخل المجموعات	٨٦٥٣,٧٨	٢٣٦,٠٠	٣٦,٦٧		
		المجموع	٩١٣٠,٦٥	٢٣٩,٠٠			
٧	المظاهر الفسيولوجية للضغوط	بين المجموعات	٩٦٤,٣٥	٣,٠٠	٣٢١,٤٥	٣,٠٠	٠,٠٥
		داخل المجموعات	٢٥٣٠٣,٥٠	٢٣٦,٠٠	١٠٧,٢٢		
		المجموع	٢٦٢٦٧,٨٥	٢٣٩,٠٠			
	المجموع الكلي	بين المجموعات	٦٤٩٨,٤٨	٣,٠٠	٢١٦٦,١٦	٢,٠٠	غيردالة
		داخل المجموعات	٢٥٥٣٣٣,٤٥	٢٣٦,٠٠	١٠٨١,٩٢		
		المجموع	٢٦١٨٣١,٩٣	٢٣٩,٠٠			

دلت نتائج جدول (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الضغوط المهنية بين المراحل العمرية المختلفة باستخدام اختبار شيفيه، فيما عدا البعد الثالث لصالح (الفئة أقل من ٣٠ سنة)، وتم عمل مقارنات بعدية باستخدام اختبار شيفيه بينت أن الفروق في البعد السادس والسابع لصالح (الفئة من ٣٠ - أقل من ٤٠ سنة).

#### - مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

يمكن الاستناد إلى قائمة طلعت منصور وفيولا الببلاوي (١٩٨٩) في تفسير تلك النتيجة حيث أشارت القائمة إلى أن الضيق بالمهنة يتمثل في شعور المعلم بعدم الرضا عن المهنة نتيجة لنقص مشاركته في اتخاذ القرارات المدرسية ولنقص سلطته مع التلاميذ ومع الإدارة، مما يفسر شعور أفراد العينة ممن هم أقل من (٣٠) عاماً بالضيق المهني حيث تقتصر المشاركة في اتخاذ القرارات علي من هم أكبر سناً

وأكثر خبرة في ممارسة المهنة، بينما يمكن تفسير معاناة من تقع أعمارهم بين (٣٠- أقل من ٤٠) عاماً من الضغوط المهنية في بعدي المظاهر السلوكية والفسولوجية للضغوط، حيث يزداد شعورهم بتلك الضغوط وما يترتب عليها من التشتت وعدم التركيز، والاسراع في الكلام نتيجة التوتر وهي (مظاهر سلوكية للضغوط المهنية)، بالإضافة إلي الشعور المستمر بالتعب والانهاك وزيادة ضغط الدم وهي (مظاهر فسيولوجية للضغوط المهنية).

#### - ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث و الذي ينص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط المهنية تبعا لعدد سنوات الخبرة الكبيرة ".  
للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة استخدمت الباحثة اختبار ( One Way ANOVA ) للتحقق من صحة هذه الفرضية، ويتضح ذلك من جدول (٤)، و جدول (٥):

#### جدول (٤)

البيانات الوصفية لأبعاد مقياس الضغوط المهنية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

الاتحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	العدد	سنوات الخبرة	ابعاد الاستبانة
٦,٠١	١٧,٣٠	٤٠	أقل من ١٠ سنوات	ضواغط (مقلقات) العبء المهنى
٥,٢٨	١٥,٩٤	٦٢	من ١٠ - أقل من ٢٠ سنة	
٤,٦٦	١٩,٢٨	١٠٦	من ٢٠ - أقل من ٣٠ سنة	
٣,٩٩	١٧,١٩	٣٢	٣٠ سنة فأكثر	
٥,١٦	١٧,٨١	٢٤٠	Total	
٧,٢٢	٢٣,٩٥	٤٠	أقل من ١٠ سنوات	نقص الدافعية
٨,٤٨	٢٣,٧٧	٦٢	من ١٠ - أقل من ٢٠ سنة	
٩,٠٢	٢٣,٥٣	١٠٦	من ٢٠ - أقل من ٣٠ سنة	

الابتعاد الاستبانة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	٣٠ سنة فأكثر	٣٢	٢٧,٠٠	٦,٢٦
	Total	٢٤٠	٢٤,١٣	٨,٣٠
الضيق المهني (الضيق بالمهنة)	أقل من ١٠ سنوات	٤٠	٢٤,٣٠	٩,٤٨
	من ١٠ - أقل من ٢٠ سنة	٦٢	٢٢,٣٩	٧,٦٩
	من ٢٠ - أقل من ٣٠ سنة	١٠٦	٢١,٩٦	٨,٠١
	٣٠ سنة فأكثر	٣٢	١٩,٦٩	٦,٤٨
	Total	٢٤٠	٢٢,١٦	٨,٠٦
صعوبات ادارة الوقت	أقل من ١٠ سنوات	٤٠	١٤,٨٠	٤,٦٩
	من ١٠ - أقل من ٢٠ سنة	٦٢	١٣,٦٥	٤,٨٨
	من ٢٠ - أقل من ٣٠ سنة	١٠٦	١٤,٦٦	٣,٨٣
	٣٠ سنة فأكثر	٣٢	١٣,٦٣	٢,٨٥
	Total	٢٤٠	١٤,٢٨	٤,١٨
المظاهر الانفعالية للضغوط	أقل من ١٠ سنوات	٤٠	١٩,٤٠	٥,٠٨
	من ١٠ - أقل من ٢٠ سنة	٦٢	١٧,٤٨	٦,٢٦
	من ٢٠ - أقل من ٣٠ سنة	١٠٦	١٧,٧٩	٦,٦٤
	٣٠ سنة فأكثر	٣٢	١٦,٧٥	٦,٨٩
	Total	٢٤٠	١٧,٨٤	٦,٣٥
المظاهر السلوكية للضغوط	أقل من ١٠ سنوات	٤٠	١٧,٣٠	٦,٠٣
	من ١٠ - أقل من ٢٠ سنة	٦٢	١٥,٤٢	٦,٥٧
	من ٢٠ - أقل من ٣٠ سنة	١٠٦	١٥,٢٦	٥,٩٧
	٣٠ سنة فأكثر	٣٢	١٤,٧٥	٦,١٧

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	أبعاد الاستبانة
٦,١٨	١٥,٥٨	٢٤٠	Total	
١١,٤٥	٢٩,٠٠	٤٠	أقل من ١٠ سنوات	المظاهر الفسولوجية للضغوط
٩,٥٧	٢٣,٨١	٦٢	من ١٠ - أقل من ٢٠ سنة	
٩,٩٥	٢٦,٦٢	١٠٦	من ٢٠ - أقل من ٣٠ سنة	
١١,٨٥	٢٨,٣٨	٣٢	٣٠ سنة فأكثر	
١٠,٤٨	٢٦,٥٣	٢٤٠	Total	
٢٥,٨٥	١٤٦,٠٥	٤٠	أقل من ١٠ سنوات	المجموع الكلي
٣٤,٠١	١٣٢,٤٥	٦٢	من ١٠ - أقل من ٢٠ سنة	
٣٥,٣٠	١٣٩,١١	١٠٦	من ٢٠ - أقل من ٣٠ سنة	
٣٠,٩٩	١٣٧,٣٨	٣٢	٣٠ سنة فأكثر	
٣٣,١٠	١٣٨,٣٢	٢٤٠	Total	

يوضح جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الضغوط المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

## جدول (٥)

## نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

لدلالة الفروق في أبعاد مقياس الضغوط المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

م	الابعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	ضواغط (مقلقات) العبء المهني	بين المجموعات	٤٧٠,٦٦	٣,٠٠	١٥٦,٨٩	٦,٢٩	٠,٠١
		داخل المجموعات	٥٨٨٦,٥٣	٢٣٦,٠٠	٢٤,٩٤		
		المجموع	٦٣٥٧,١٨	٢٣٩,٠٠			
٢	نقص الدافعية	بين المجموعات	٣١١,١٠	٣,٠٠	١٠٣,٧٠	١,٥١	غيردالة
		داخل المجموعات	١٦١٦٧,١٥	٢٣٦,٠٠	٦٨,٥٠		
		المجموع	١٦٤٧٨,٢٥	٢٣٩,٠٠			
٣	الضيق المهني (الضيق بالمهنة)	بين المجموعات	٣٨٦,١٥	٣,٠٠	١٢٨,٧٢	٢,٠٠	غيردالة
		داخل المجموعات	١٥١٥٧,٨٣	٢٣٦,٠٠	٦٤,٢٣		
		المجموع	١٥٥٤٣,٩٨	٢٣٩,٠٠			
٤	صعوبات ادارة الوقت	بين المجموعات	٦٤,٨٧	٣,٠٠	٢١,٦٢	١,٢٤	غيردالة
		داخل المجموعات	٤١٠٧,٨٧	٢٣٦,٠٠	١٧,٤١		
		المجموع	٤١٧٢,٧٣	٢٣٩,٠٠			
٥	المظاهر الانفعالية للضغوط	بين المجموعات	١٤٣,٤٧	٣,٠٠	٤٧,٨٢	١,١٩	غيردالة
		داخل المجموعات	٩٤٨٨,٥٢	٢٣٦,٠٠	٤٠,٢١		
		المجموع	٩٦٣١,٩٨	٢٣٩,٠٠			
٦	المظاهر السلوكية للضغوط	بين المجموعات	١٥٢,٥٥	٣,٠٠	٥٠,٨٥	١,٣٤	غيردالة
		داخل المجموعات	٨٩٧٨,١٠	٢٣٦,٠٠	٣٨,٠٤		
		المجموع	٩١٣٠,٦٥	٢٣٩,٠٠			
٧	المظاهر	بين المجموعات	٨١٣,٧٧	٣,٠٠	٢٧١,٢٦	٢,٥١	غيردالة

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	الفسولوجية للضغوط	داخل المجموعات	٢٥٤٥٤,٠٨	٢٣٦,٠٠	١٠٧,٨٦		
		المجموع	٢٦٢٦٧,٨٥	٢٣٩,٠٠			
	المجموع الكلي	بين المجموعات	٤٦٢٠,٥٤	٣,٠٠	١٥٤٠,١٨	١,٤١	غيردالة
		داخل المجموعات	٢٥٧٢١١,٤٠	٢٣٦,٠٠	١٠٨٩,٨٨		
		المجموع	٢٦١٨٣١,٩٣	٢٣٩,٠٠			

دلت نتائج جدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الضغوط المهنية بين سنوات الخبرة المختلفة فيما عدا البعد الأول باستخدام اختبار شيفيه لصالح (الفئة من ٢٠ - أقل من ٣٠ سنة).

#### - مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

يمكن تفسير هذه النتيجة حيث يشعر المعلم بالضيق من مهنته لعدم مشاركته في اتخاذ القرارات المدرسية، وعدم السماح له بالتعبير عن آرائه الشخصية، وهذا يرجع إلي حداته في العمل بالميدان التربوي والتعليمي، وافتقاره إلي الخبرة الكافية للمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات وفي التعامل مع التلاميذ بالإضافة إلي فقدانه القدرة للسيطرة علي التلاميذ بالدرجة الكافية لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

#### رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع:

بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث و الذي ينص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المهنية تبعا للحالة الاجتماعية".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة استخدمت الاختبار ( One Way ANOVA ) للتحقق من صحة هذه الفرضية، ويتضح ذلك من جدول (٦)، و جدول (٧).



## جدول (٦)

البيانات الوصفية لأبعاد مقياس الضغوط المهنية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الحالة الاجتماعية	ابعاد الاستبانة
٥,٦٣	١٦,١٢	٣٤	اعزب	ضواغط (مقافات) العبء المهني
٥,١٣	١٨,١١	١٩٦	متزوج	
١,١٥	١٧,٠٠	٤	ارمل	
٣,١٠	١٨,٠٠	٦	منفصل	
٥,١٦	١٧,٨١	٢٤٠	Total	
٧,٤٩	٢٢,٨٨	٣٤	اعزب	نقص الدافعية
٨,١٤	٢٤,٨٥	١٩٦	متزوج	
٠,٠٠	١٠,٠٠	٤	ارمل	
٩,٤٧	١٧,٠٠	٦	منفصل	
٨,٣٠	٢٤,١٣	٢٤٠	Total	
١٠,٢٣	٢٤,٤١	٣٤	اعزب	الضيق المهني (الضيق بالمهنة)
٧,٥٣	٢١,٩٤	١٩٦	متزوج	
٠,٠٠	١٢,٠٠	٤	ارمل	
٩,١٤	٢٣,٣٣	٦	منفصل	
٨,٠٦	٢٢,١٦	٢٤٠	Total	
٤,٦٨	١٣,٨٨	٣٤	اعزب	صعوبات ادارة الوقت
٤,٠٧	١٤,٣٣	١٩٦	متزوج	
١,١٥	٢٠,٠٠	٤	ارمل	
٢,٥٨	١١,٣٣	٦	منفصل	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الحالة الاجتماعية	ابعاد الاستبانة
٤,١٨	١٤,٢٨	٢٤٠	Total	
٦,٥٥	١٧,٨٢	٣٤	اعزب	المظاهر الانفعالية للضغوط
٦,٣٩	١٧,٩٧	١٩٦	متزوج	
٢,٣١	١٤,٠٠	٤	ارمل	
٥,٧٥	١٦,٣٣	٦	منفصل	
٦,٣٥	١٧,٨٤	٢٤٠	Total	
٥,٤٩	١٦,٣٥	٣٤	اعزب	
٦,٤٢	١٥,٥٦	١٩٦	متزوج	
١,١٥	١٤,٠٠	٤	ارمل	
١,٣٧	١٢,٦٧	٦	منفصل	
٦,١٨	١٥,٥٨	٢٤٠	Total	
١١,٥٣	٢٨,٢٤	٣٤	اعزب	المظاهر الفسيولوجية للضغوط
١٠,٥١	٢٦,٤١	١٩٦	متزوج	
٣,٤٦	٢٣,٠٠	٤	ارمل	
٤,١٠	٢٣,٠٠	٦	منفصل	
١٠,٤٨	٢٦,٥٣	٢٤٠	Total	
٣١,٧٦	١٣٩,٧١	٣٤	اعزب	
٣٣,٦٥	١٣٩,١٦	١٩٦	متزوج	
٩,٢٤	١١٠,٠٠	٤	ارمل	
٢١,٧٧	١٢١,٦٧	٦	منفصل	
٣٣,١٠	١٣٨,٣٢	٢٤٠	Total	

يوضح جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الضغوط المهنية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

### جدول (٧)

#### نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

لدلالة الفروق في أبعاد مقياس الضغوط المهنية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	ضواغط (مقلقات) العبء المهني	بين المجموعات	١١٨,١٢	٣,٠٠	٣٩,٣٧	١,٤٩	غيردالة
		داخل المجموعات	٦٢٣٩,٠٦	٢٣٦,٠٠	٢٦,٤٤		
		المجموع	٦٣٥٧,١٨	٢٣٩,٠٠			
٢	نقص الدافعية	بين المجموعات	١٢٥٧,٣١	٣,٠٠	٤١٩,١٠	٦,٥٠	٠,٠١
		داخل المجموعات	١٥٢٢٠,٩٤	٢٣٦,٠٠	٦٤,٥٠		
		المجموع	١٦٤٧٨,٢٥	٢٣٩,٠٠			
٣	الضيق المهني (الضيق بالمهنة)	بين المجموعات	٦٠٣,١٥	٣,٠٠	٢٠١,٠٥	٣,١٨	٠,٠٥
		داخل المجموعات	١٤٩٤٠,٨٣	٢٣٦,٠٠	٦٣,٣١		
		المجموع	١٥٥٤٣,٩٨	٢٣٩,٠٠			
٤	صعوبات ادارة الوقت	بين المجموعات	١٨٨,٧٧	٣,٠٠	٦٢,٩٢	٣,٧٣	٠,٠١
		داخل المجموعات	٣٩٨٣,٩٦	٢٣٦,٠٠	١٦,٨٨		
		المجموع	٤١٧٢,٧٣	٢٣٩,٠٠			
٥	المظاهر الانفعالية للضغوط	بين المجموعات	٧٥,٨٩	٣,٠٠	٢٥,٣٠	٠,٦٢	غيردالة
		داخل المجموعات	٩٥٥٦,٠٩	٢٣٦,٠٠	٤٠,٤٩		
		المجموع	٩٦٣١,٩٨	٢٣٩,٠٠			
٦	المظاهر السلوكية	بين المجموعات	٨١,٢٩	٣,٠٠	٢٧,١٠	٠,٧١	غيردالة
		داخل المجموعات	٩٠٤٩,٣٦	٢٣٦,٠٠	٣٨,٣٤		

م	الإبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	للضغوط	المجموع	٩١٣٠,٦٥	٢٣٩,٠٠			
٧	المظاهر الفسولوجية للضغوط	بين المجموعات	٢٢٦,٣٩	٣,٠٠	٧٥,٤٦	٠,٦٨	غيردالة
		داخل المجموعات	٢٦٠٤١,٤٦	٢٣٦,٠٠	١١٠,٣٥		
		المجموع	٢٦٢٦٧,٨٥	٢٣٩,٠٠			
	المجموع الكلية	بين المجموعات	٥٠٧٦,٧٧	٣,٠٠	١٦٩٢,٢٦	١,٥٦	غيردالة
		داخل المجموعات	٢٥٦٧٥٥,١٧	٢٣٦,٠٠	١٠٨٧,٩٥		
		المجموع	٢٦١٨٣١,٩٣	٢٣٩,٠٠			

دلت نتائج جدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الضغوط المهنية بين الحالات الاجتماعية المختلفة، ونم عمل المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه وتبين أن الفروق لصالح البعد الثاني (متزوج)، والثالث لصالح (أعزب)، والرابع لصالح (أرمل).

#### مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

يمكن تفسير ارتفاع معدل الضغوط المهنية لصالح المعلم المتزوج في البعد الثاني (نقص الدافعية) بالإستناد إلى قائمة طلعت منصور وفيولا الببلاوي حيث أن المعلم المتزوج يعول أسرته ويحمل علي كاهله المسؤولية المادية التي يشعر بالعجز أمامها، لشعوره بأن مهنته لا توفر له الأمان المادي وينقصها التقدير الاجتماعي كما يشعر بأن المرتبات والحوافز والمكافآت والترقيات غير كافية ولا تتناسب مع الجهد الذي يبذله، بينما يمكن تفسير ارتفاع معدل الضغوط المهنية في بعد (الضيق بالمهنة) لدي المعلم الأعزب سواء كان ذكراً أو أنثى، حيث يفتقر إلى القدرة الكافية علي تحمل المسؤولية والصبر وفن التعامل مع الآخرين، وهي سمات يكتسبها خلال سنوات الزواج، وبالتالي يشعر بعدم الارتياح لما تفرضه طبيعة العمل مع التلاميذ من صعوبات مثل مشكلات الضبط والنظام في المدرسة، وفي الفصل، بالإضافة إلى مشكلات نقص الدافعية والمثابرة لدي التلاميذ والحاجة إلى تحلي المعلم بالحكمة في

تقويم سلوك تلاميذه، وقد أظهرت النتائج ارتفاع معدل الضغوط المهنية لدى المعلم الأرملة في بعد صعوبات إدارة الوقت، ويمكن تفسير ذلك لأن الأرملة يتحمل بمفرده بدون زوجة إذا كان معلماً، وبدون زوج إذا كانت معلمة، مسئولية الأبناء ومتطلباتهم المادية واحتياجاتهم المعنوية مما يستلزم بذله جهداً ووقتاً إضافياً ليستطيع تلبية هذه المتطلبات والاحتياجات.

## قائمة المراجع

- حسن النجار، زينب شحاتة (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية: عربي - انجليزي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حمزة الأحسن (٢٠١٥). مصادر الضغط المهني لدى اساتذة التعليم الثانوي وانعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم. رسالة دكتوراة، جامعة الجزائر: الجزائر.
- رضا عبد الله أبو سريع، رمضان محمد رمضان (١٩٩٤). رضا المعلم وتفضيله "للثواب\_ العقاب" وعلاقتها بمستوى الضغط النفسي لديه. مجلة كلية التربية، (٤١)، ٤١-٤٩.
- سامية يوسف الرحماني، حكيمة صادق بن عباس (٢٠١٧). مصادر الضغوط المهنية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدي معلمي المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية، جامعة الجبالي بونعامة: الجزائر
- السيد إبراهيم السمدوني (١٩٨٩). تقدير المعلم للضغوط المهنية وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي والخارجي وبعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة كلية التربية، (٣) ١٧-٥٥.
- صالح حسن الداهري (٢٠٠٥). مبادئ الصحة النفسية. الأردن: دار وائل للنشر.
- طلعت منصور، فيولا الببلاوي (١٩٨٩). قائمة الضغوط النفسية للمعلمين، دليل التعرف على الصحة النفسية للمعلمين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٦). إدارة الضغوط التربوية والنفسية. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح خليفات، عماد الزغول (٢٠٠٣). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية التربية بمحافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، (٣) ١٨، ٧٤-٥٥.
- عبيد بن عبد الله العمري (٢٠٠٤). ضغوط العمل عند المعلمين. دراسة ميدانية. مجلة جامعة الملك سعود، (٢) ١٦، ٢٨٣-٣١٣.

- علا محمود حميدة (٢٠١١). مستوى ضغوط العمل عند معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن والمشكلات الناجمة عنها. *مجلة العلوم التربوية،* ٣٨ (١)، ٢٩٨ - ٣١٦.
- عويد سلطان المشعان (٢٠٠٠). مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية. *مجلة العلوم الاجتماعية،* ٢٨ (١)، ٦٥ - ٩٦.
- فتيحة بن زروال (٢٠٠٨). أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد (المستوى، الأعراض، المصادر، واستراتيجيات المواجهة). رسالة دكتوراة. علم النفس العيادي، جامعة منتوري: الجزائر.
- محمد أحمد كريم (٢٠٠٢). مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها. الشركة الحديثة لتحويل وطباعة الورق. الإسكندرية.
- محمد الشبراوي محمد الأنور (٢٠٠٥). علاقة ضغوط مهنة التدريس بسمات شخصية المعلم. [http:// www. Maganin.com/ articles view](http://www.Maganin.com/articlesview).
- محمد قاسم المقابلة (٢٠٠٩). ضغوط العمل لدي معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية.* (١٥) ١١٥ - ١٤٦
- محمد منير مرسي (٢٠٠١). الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة: عالم الكتب للنشر والطباعة والتوزيع.
- مليكة شارف خوجة (٢٠١١). مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين، دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي) كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري: الجزائر
- منى بدر القناعي (٢٠٠٩). ضغوط العمل لدى معلمي التعليم العام بدولة الكويت. *مجلة علم النفس،* (٣٦) ٢١٧ - ٢٥٠.

- مهدي بلعسلة فتيحة (٢٠١٠). أساتذة التعليم الثانوي ومدى معاناتهم من الضغط النفسي جراء مهنة التعليم ومتطلباتها: دراسة ميدانية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (٣) ٣١٩-٣٤٧.
- ناصر الدين زبدي (٢٠٠٧). سيكولوجيا المدرس (دراسة وصفية تحليلية). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع.
- وسام درويش بريك (٢٠٠١). مصادر الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية لدى معلمي المدارس الخاصة في عمان. مجلة كلية التربية، (٢٥)، ٨٩-١٢٠.
- Godt, C. (2006). **Global environmental governance and the two: emerging rules through evolving practice: the cbc-bonn guide lines**, in, C. Joerges and E. U. Petersmann (eds.), constitutionalism, multilevel trade governance and social regulation. Oxford: Hart
- Jepson, E. & Forrest S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. **The British Journal of Educational Psychology**. 76 (1) 183-197.
- Mc Adams, D. (1994). **The Person: An introduction to Personality Psychology** (2nd ed.). Fort Worth: Harcourt Brace.
- Mclean, A. (1980). **occupational Psychiatry**. In H. Kaplan, A. Freedman, B. Sadock (Eds.), comprehensive textbook of psychiatry. (third edition), Baltimore: Williams & Wilkins, pp. 2915- 25.



## Emploi de la Conscience Phonologique pour Développer la Compréhension en Lecture chez les Élèves de la Première Année Secondaire.

Recherche présentée par

*Amaal Saad Eddine Morad Saad Eddine*

*Pour l'obtention de grade de magistère en pédagogie*

*(Didactique du Français Langue Étrangère)*

### Introduction

La langue est un outil de communication qui permet à la personne d'exprimer ses pensées, ses sentiments, ses espoirs et ses douleurs et à travers elle les gens communiquent entre eux et peuvent atteindre leurs buts et leurs intérêts.

Dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et de la langue française en particulier, on a quatre compétences à développer chez l'apprenti: l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite.

Ainsi, on peut dire que la langue française comme n'importe quelle langue comprend deux grands aspects essentiels: La compréhension et l'expression

Apprendre à parler une langue implique, d'abord, un travail sur la compréhension. La compréhension, qui est évidemment une activité de la vie quotidienne, occupe une place fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

La lecture est un vecteur fondamental du développement de l'individu dans la culture et la société. La lecture est à la fois culturelle par le foisonnement et la puissance des écrits et sociale par les interactions avec la société et l'univers scolaire nécessaires à son apprentissage. Cet apprentissage nécessite un engagement du lecteur dans la construction du sens des textes. C'est un processus vivant et dynamique qui est basé sur un dialogue entre le lecteur et le texte **Marie Gaussel (2015)**

De là, on peut dire que lire est un processus dynamique dont l'objectif est la construction d'une représentation (parfois appelé modèle de situation). Cette représentation respecte ce que l'auteur du texte a effectivement rédigé et oblige le lecteur à faire appel à ses connaissances conceptuelles et langagières.

Le caractère dynamique de la lecture nécessite que la construction de la compréhension s'effectue de manière continue, par mise au point ininterrompue de l'interprétation, au fur et à mesure que des informations nouvelles sont introduites (mots, phrases, paragraphes).

La compréhension constitue l'objectif de la lecture mais elle n'est pas spécifique de celle-ci. Il existe une forte corrélation entre décodage et compréhension. Les lecteurs doivent gérer simultanément les deux dimensions pendant la lecture

La compréhension est une activité dynamique contrôlée: un bon lecteur met en place des procédures de régulation (ralentir, revenir en arrière...).mais l'activité de compréhension n'est pas régulée par l'activité métacognitive chez un faible lecteur

**La compréhension en lecture est un processus qui permet à la fois d'extraire du sens et de construire du sens en fonction du niveau d'engagement du lecteur avec le texte. L'extraction du sens revient à identifier les mots de la phrase et à accéder à une signification explicite du texte. La construction du sens est un processus mental qui nécessite la capacité à effectuer diverses catégories d'inférences. Les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture ont souvent éprouvé des déficits langagiers pendant la période de l'apprentissage. Selon la nature des déficits langagiers, les difficultés rencontrées ne seront pas les mêmes**

Malgré l'importance de la compréhension en lecture dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, on constate une faiblesse remarquable au niveau de cette compétence chez les élèves de la première année secondaire. La chercheuse a observé cela à travers:

- 1- Les résultats des études antérieures qui ont affirmé la faiblesse de la compétence de la compréhension en lecture chez les élèves qui étudient le français comme deuxième langue étrangère comme l'étude de Hatcher, P., Hulme, C., & Ellis, A. (1994), l'étude de Ehri, L. C., et al. (2001), l'étude de Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). l'étude de Labov, L. (2003) et l'étude de Cara, B., & Plaza, M. (2006) et l'étude de Zeinab Helmy (2007)
- 2- L'expérience personnelle de la chercheuse à travers le stage pratique: la chercheuse a remarqué que les élèves n'arrivent pas à bien comprendre en lecture en français
- 3- L'étude de découverte: la chercheuse a fait une étude pilote destinée à un échantillon d'élèves de la première année secondaire. A travers cette étude, la chercheuse a constaté que les élèves ne peuvent pas comprendre en lecture ce qui prouve la faiblesse des élèves en ce qui concerne cette compétence.

Il existe de nombreuses approches et stratégies modernes qui semblent guérir des déficiences dans l'enseignement de la langue française en général et les compétences de la compréhension en lecture en particulier, y compris la stratégie de jeu de rôle, la simulation globale, le remue-méninges, la vidéo éducative, les chansons, l'approche constructive et la conscience phonologique.

La phonologie est l'une des composantes de n'importe quelle langue, à l'égard d'étudier tout ce qui concerne les sons de la langue. C'est pourquoi la prise de conscience phonologique, c'est avoir la capacité de savoir la place de la production des sons, et comment ces sons sont formés. Elle est définie aussi comme la capacité de percevoir, de découper et de manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème.

De nombreuses études ont affirmé que la conscience phonologique est indispensable pour développer toutes les compétences de la langue et surtout les compétences de compréhension en lecture telles que l'étude de l'étude de Zeinab

Helmy (2007), l'étude de Jamil Sharif, Ahmed Awad (2010), l'étude de Masuda montaser (2013), et l'étude de Abdel Nasser Cherif (2015)

Dans cette recherche nous montrons à travers une unité proposée basée sur les activités de la conscience phonologique l'importance de ces activités et leur efficacité à développer les compétences de la compréhension en lecture.

### **Problématique de l'étude**

Le problème de cette étude réside dans la faiblesse des compétences de la compréhension en lecture en FLE chez les élèves de la première année secondaire. Ce problème se pose à travers la question principale suivante: Comment l'emploi de la conscience phonologique peut développer la compréhension en lecture en langue française chez les élèves de FLE de la première année secondaire? De cette question principale, émanent les questions suivantes:

- 1-Quelles sont les compétences de la compréhension en lecture nécessaires aux élèves de FLE de la première année secondaire?
- 2-Quelle est l'efficacité de l'emploi de la conscience phonologique pour développer les compétences de la compréhension en lecture?

### **Objectifs de l'étude**

L'étude en cours vise à:

- 1- Déterminer les compétences de de la compréhension en lecture indispensables aux élèves de la première année secondaire.
- 2- Développer la compréhension en lecture chez les élèves de la première année secondaire.
- 3- Employer la conscience phonologique pour développer la compréhension en lecture.

### **Importance de l'étude**

L'importance de cette étude réside dans le fait de/d':

- Présenter quelques outils aux didacticiens de FLE tels que l'unité proposée et le guide pédagogique qui peuvent les aider à développer les compétences de la compréhension en lecture chez les élèves de FLE de la première année secondaire

- Attirer l'attention des chercheurs en FLE pour employer la conscience phonologique dans l'enseignement des compétences la compréhension en lecture
- Aider les enseignants à appliquer la conscience phonologique dans le processus de l'enseignement/apprentissage de différentes compétences de la langue française.
- Aider les élèves de FLE dans le cycle secondaire à améliorer leurs niveaux dans la compréhension en lecture

### **Hypothèses de l'étude**

- 1- Il existe des différences significatives au seuil de (0.01) entre la moyenne des notes des sujets du groupe expérimental au pré-post test de la compréhension en lecture en faveur du post test
- 2- Il existe des différences significatives au seuil de (0.01) entre la moyenne des notes des sujets du groupe expérimental au pré-post test en ce qui concerne l'identification de l'idée générale, des idées principales et secondaires d'un texte lu en faveur du post test

### **Délimites de l'étude**

Cette étude s'est limitée à:

- Un groupe expérimental de la première année secondaire dans une des écoles secondaires au gouvernorat du Fayoum.
- Quelques compétences de la compréhension en lecture nécessaires aux élèves de FLE de la première année secondaire.
- Les activités de la conscience phonologique destinée à développer les la compréhension en lecture
- Un semestre pour experimentation.

### **Outils et matériels de l'étude**

La chercheuse a élaboré les outils suivants:

- **Outil de mesure:**

1- Un test de la compréhension en lecture pour contrôler le niveau des sujets de l'échantillon avant et après l'expérimentation (pré /post test)

**- Outils de l'étude:**

- 2- Activités proposées destinées aux élèves de la première année secondaire.
- 3- Un guide pédagogique destiné aux enseignants pour le comment enseigner les activités de la conscience phonologique.

**Méthodologies de l'étude:**

L'étude en cours a compté sur:

- 1- La méthodologie descriptive analytique pour traiter les études antérieures et la littérature éducative en ce qui concerne les compétences de la compréhension en lecture et les activités de la conscience phonologique pour rédiger le cadre théorique de l'étude actuelle.
- 2- La méthodologie quasi- expérimentale en ce qui concerne la tentative pour vérifier l'efficacité de l'unité proposée.
- 3- La méthodologie quantitative et qualificative en ce qui concerne l'analyse des résultats

**Procédures de l'étude:**

La chercheuse a suivi les démarches suivantes:

Pour répondre à la première question de l'étude: « Quelles sont les compétences de la compréhension en lecture nécessaires aux élèves de FLE de la première année secondaire?", la chercheuse a suivi ce qui suit:

- 1- L'étude et l'analyse des études antérieures et la littérature éducative pour en tirer profit en ce qui concerne la rédaction du cadre théorique et l'élaboration des outils de l'étude actuelle.

Pour répondre à la deuxième question de l'étude: « Quelle est l'efficacité de l'emploi de la conscience phonologique pour développer les compétences de la compréhension en lecture? », la chercheuse a suivi les étapes suivantes:

- 1- Le choix du groupe de l'étude.
- 2- L'application du test de la compréhension en lecture avant l'expérimentation.
- 3- L'emploi des activités de la conscience phonologique pour développer la compréhension en lecture.
- 4- La réapplication du test de de la compréhension en lecture après l'expérimentation.
- 5- L'analyse quantitative et qualitative des résultats.
- 6- La discussion des résultats.
- 7- La présentation des recommandations et des suggestions

### **Terminologies de l'étude**

#### **1- La comprehension en lecture:**

Selon **Ferrand & Ayora (2009)**, la lecture est considérée comme « *un talent cognitif qui consiste à traiter du langage écrit à travers l'identification de mots* »

Selon **Morais, Pierre & Kolinski(2003)**, la lecture est « *un outil cognitif d'acquisition de connaissances* »

#### **La chercheuse avance sa définition opérationnelle de la lecture comme suit:**

La lecture est une opération cognitive qui vise à décoder le message écrit, dans le but d'accéder à sa signification, l'objectif de la lecture est donc bien la compréhension.

#### **La conscience phonologique:**

**Gourgue D.(2006)** définit La conscience phonologique comme "*la capacité de l'enfant à percevoir les unités de la parole. Elle est facilitée par les tâches de manipulation qui facilitent la prise de conscience, la réflexion sur ces unités et leur rôle dans l'activité de lecture. Cette capacité permet des distinctions de plus en plus fines en termes d'identification et segmentation des éléments phonologiques*".

Selon Gausssel & Reverdy (2013), **la conscience phonologique est " la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. La prise de conscience d'unités phonologiques et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture"**

**La chercheuse avance sa définition opérationnelle de la conscience phonologique comme suit:**

la conscience phonologique est une capacité qui aide l'étudiant à découper les phrases en mots, les mots en syllabes et les syllabes en phonèmes ce qui lui permet de bien écouter et par conséquent de bien parler.

### **L'Ancre Théorique**

Dans notre société, la lecture est une activité qui fait partie intégrante de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour "être", tout simplement.

#### **Giasson, Jocelyne(1997)**

La maîtrise de la lecture est une composante essentielle de la réussite scolaire, un facteur d'intégration dans la société et un atout majeur pour approfondir la connaissance du monde, des autres et de soi.

La maîtrise de la lecture, primordiale pour l'acquisition des connaissances tout au long de la vie, passe par la compréhension de tous types de messages écrits, nécessaire à l'adaptation sociale et professionnelle des jeunes comme des adultes.

Dans cette recherche, on présente les axes de notre cadre théorique comme suit:

- L'axe de la compréhension en lecture où on a traité la définition de la lecture et de la compréhension en lecture, les éléments qui



influencent la compréhension en lecture, les difficultés de la compréhension en lecture, Comment aider les élèves à comprendre en lecture? et le rapport entre la conscience phonologique et la lecture.

- **L'axe de la conscience phonologique où on a traité la définition de la conscience phonologique, l'importance de la conscience phonologique, les types de la conscience phonologique, le rôle de l'enseignant au sein des activités de la conscience phonologique et le rôle de l'apprenant au sein des activités de la conscience phonologique.**

## Définition de la lecture/ la compréhension en lecture

Selon Ferrand & Ayora, la lecture est considérée comme *«un talent cognitif qui consiste à traiter du langage écrit à travers l'identification de mots »* Ferrand & Ayora (2009). Cela veut dire que les processus visuels, orthographiques, phonologiques et morphologiques sont sollicités et utilisés pour la récupération d'une représentation abstraite en mémoire

De cette définition, on peut dire que la lecture est une opération cognitive consistant à analyser un message écrit, codé en lettres, en mots et en phrase pour accéder à sa signification, l'objectif de la lecture est donc la compréhension.

Selon Ministère de l'Education Nationale (2007), lire c'est à la fois comprendre et décoder. Afin de réaliser le traitement des mots, il existe deux voies: la voie directe (lecture par adressage), qui permet au lecteur d'associer le mot écrit à une représentation visuelle ou orthographique présente en mémoire, et la voie indirecte (lecture par assemblage ou déchiffrage), qui nécessite une analyse phonologique, c'est-à-dire des compétences de conversions graphèmes-phonèmes.

La compétence d'un lecteur repose donc sur un ensemble de composantes et de stratégies dont la finalité est d'accéder au sens du texte, dont fait partie la capacité à faire correspondre graphèmes et phonèmes. C'est pourquoi, afin d'associer les lettres des mots écrits aux sons de la parole correspondants, l'élève doit découvrir et comprendre le principe qui permet de faire la correspondance entre les lettres et les phonèmes.

Ministère de l'Education Nationale (2006)

Comprendre est un processus automatisé qui intervient après le déchiffrage des lettres et des mots. On pourrait supposer donc que lire revient à comprendre, ce qui serait exact pour des textes d'information pure. Pour des textes littéraires dits "résistants", cela se passe autrement pour le lecteur qui peut se heurter à de nombreuses difficultés (niveau de langage, stéréotypes, logiques narratives, relations entre personnages, spécialisation lexicale, syntaxe complexe...). C'est en confrontant le lecteur à ces textes qui posent des problèmes de compréhension que l'on peut apprendre à comprendre » Tauveron, citée par Bouysse(2006).

L'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte, objectif qui se trouve donc en dehors de l'activité elle-même. Pour ce faire, le lecteur passe par un double traitement de l'information: le traitement des mots écrits et la compréhension du contenu. La construction de la représentation s'effectue par l'interprétation du point de vue du lecteur et de ses capacités à utiliser des inférences en fonction de ses expériences, ses connaissances Fayol (2003).

Selon Marie Gausse (2015), la compréhension en lecture ne peut seulement se définir comme la capacité à établir des relations entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales), mais c'est aussi la prise de connaissance du contenu d'un texte écrit. Prendre connaissance, c'est comprendre le sens du texte dans un contexte spécifique. Apprendre à lire revient donc à apprendre à comprendre.

Les éléments qui influencent la compréhension en lecture

La nature du texte influence sur la façon dont le lecteur va soit intégrer les informations directement explicites du texte, soit faire appel à ses connaissances antérieures pour appréhender le texte Wolfe (2005). Chaque type de texte, selon qu'il soit plus narratif ou plus descriptif peut déclencher une stratégie plutôt qu'une autre.

Les expériences menées par la chercheuse ont montré que l'organisation des éléments du texte et les associations sémantiques liées à ces éléments influencent la mémorisation. Les éléments du texte sont mieux mémorisés (et donc mieux compris) quand ils sont centraux dans l'organisation du texte et quand ils sont sémantiquement liés au contexte de la lecture du texte et aux sujets étudiés Wolfe (2005). Néanmoins, la reconnaissance d'un mot, qu'elle soit globale ou le résultat du décodage, ne signifie pas automatiquement compréhension du sens. Morais, Pierre & Kolinski (2003)

Dans tous les cas, le lecteur intègre les données explicites du texte et il utilise ses propres références, sa culture, ses expériences pour mieux comprendre les significations implicites nécessaires à l'interprétation. Les inférences peuvent être classées en inférences a posteriori (informations présentes dans le texte) et a priori (inférences qui proviennent des connaissances personnelles du lecteur). Les inférences anaphoriques qui permettent de faire le lien entre un mot de substitution et son référent et les inférences causales (de liaison) qui permettent la compréhension d'un lien de causalité concernant les événements décrits par le texte sont indispensables pour la compréhension du texte Kaspal (2008).

Pour bien comprendre un texte, un lecteur doit se départir d'une lecture linéaire. Il peut briser cette linéarité non seulement en relisant des passages précédents du texte, mais aussi en examinant de manière anticipée les titres à venir. La qualité de la compréhension du texte dépendrait davantage de ce comportement stratégique Hyönä & Nurminen (2006) que de la quantité totale de temps alloué au texte Cauchard (2008).

De là, il est remarquable qu'il existe de nombreux éléments qui influencent d'une manière ou d'une autre la compréhension en lecture: le type du texte, les références propres du lecteur, sa culture, ses expériences et ses connaissances antérieures.

### Difficultés de la compréhension en lecture

Plusieurs types de déficit peuvent entraîner des difficultés d'apprentissage de la lecture. Les premiers concernent l'extraction du sens lorsque l'élève éprouve des difficultés à développer une conscience phonologique et l'identification des mots en lecture Gause l(2014). Les deuxièmes touchent à la compréhension orale et apparaissent plutôt en CM1: « La compréhension en lecture résulte de l'interaction entre, d'un côté, les habiletés à identifier correctement et rapidement les mots d'un texte, ce qui permet le processus d'extraction de sens et, d'un autre côté, les habiletés de compréhension langagière qui permettent d'enclencher le processus de construction du sens du texte » Gough & Turner(1986) cités par Lefebvre, Bruneau & Desmarais (2012).

Pour Oakhill et Cain, ces sont les habiletés du langage oral qui présupposent des capacités de compréhension écrite. Pour comprendre l'écrit il faut d'abord comprendre l'oral. Les corrélations entre compréhensions orale et écrite évoluent en fonction de l'âge du lecteur et de la complexité des textes: elles sont de plus en plus importantes au fur et à mesure de la scolarité.Oakhill & Cain (2007).

L'activité de la compréhension tient à la difficulté à construire une représentation mentale cohérente et à élaborer un modèle de situation. Pour que les mots soient identifiés et leurs significations activées, le lecteur doit faire appel à des habiletés essentielles que sont le décodage et la fluence de lecture (habileté intégratrice qui permet la jonction entre identification et compréhension), qui seraient selon Bianco un prédicteur essentiel des performances de compréhension. Nous verrons ci-après que les chercheurs ne sont pas tous d'accord sur ce point. Cependant, pour Bianco, un « comprendreur » expert est un « comprendreur » fluide (les mécanismes de lecture sont intégrés à son activité cognitive) et stratège (il pratique l'auto-évaluation des informations saisies). Il dispose de stratégies efficaces pour remédier aux difficultés, pour repérer

les erreurs, il peut expliquer ce qu'il a compris. Au-delà de l'élaboration de modèles de situation, l'activité de compréhension permet l'acquisition de nouvelles connaissances. La chercheuse appelle « macrostructure » la construction des modèles de situation permettant de passer de la compréhension de mots isolés à une vue globale, à une cohérence locale et d'extraire l'essentiel des informations. Le mouvement de l'interprétation textuelle va donc d'une extraction contrainte des informations délivrées à une interprétation personnelle et sensible. Bianco (2014).

Selon **Zeinab Hassan (2007)**, les difficultés de la lecture réside dans les éléments suivants:

- L'impossibilité d'acquérir et d'utiliser les compétences de décodage phonémique et pas d'autonomie en lecture, par suite, ;
- L'acquisition lente et tardive des compétences de décodage, les élèves perdent de pratique de lecture et ils ne sont pas fluents, par suite c'est la dyslexie;
- L'acquisition des compétences phonémiques de décodage, mais ils n'arrivent pas à les utiliser en situation de lecture

### **Comment aider les élèves à comprendre en lecture?**

Un enseignement efficace de la compréhension est celui qui permet à l'élève non seulement d'apprendre à partir du texte mais aussi, et surtout, qui lui donne accès à d'importants domaines de connaissances ainsi qu'un moyen d'atteindre des objectifs affectifs, culturels et intellectuels.

Les mécanismes de la compréhension se développent dès le plus jeune âge avec l'apprentissage de la langue maternelle mais se poursuivent et se perfectionnent tout au long de la vie. La compréhension est un processus qui permet au lecteur de construire du sens en interagissant avec le texte grâce à ses connaissances antérieures combinées avec ses expériences personnelles, les informations contenues dans le texte et le contexte de la lecture du texte **Capello & Moss (2010)**. Dans ce contexte, la construction de sens est le fruit d'une interaction entre le lecteur et le texte

Comprendre un texte n'implique pas uniquement la mémorisation des informations explicites du texte mais aussi la mémorisation de la situation évoquée par le texte. Les chercheurs s'accordent pour définir la compréhension comme la construction d'une représentation situationnelle qui associe des éléments du texte à ceux stockés dans la mémoire à long terme du lecteur **Bestgen (2007)**.

pour comprendre, il faut s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique et réorganiser les informations de façon globale afin d'en tirer du sens, une représentation paraphrastique d'ensemble ; pour interpréter, il faut rechercher une signification possible du texte, ausculter le texte de manière attentive. La lecture devient ainsi une « actualisation sociale d'un signe créé » en passant par une confrontation sociale nécessaire à sa légitimité **Falardeau (2003)**.

Les « bons lecteurs » savent déduire eux-mêmes les éléments implicites qui ne sont pas dans le texte mais nécessaires à la compréhension et à la mémorisation. Il faut donc inciter l'élève à aller au-delà de l'information explicite, à mettre en jeu des stratégies de lecture qui lui permettront de saisir les ironies, de comprendre les silences, de pallier les non-dits **Rouxel (2011)**.

Snow en déduit ce que nous aurions besoin de savoir pour l'enseignement de la compréhension: pour aider les faibles « compreneurs », il est utile de passer plus de temps sur l'enseignement de la compréhension dans le cadre actuel des curriculums existants. pour aider les faibles « compreneurs », il est important de travailler sur la fluence, le vocabulaire, les stratégies de lecture, encourager l'écriture, utiliser des supports multimédia ou des programmes informatiques. De plus, il faut utiliser les pratiques et les activités d'enseignement les plus efficaces pour la compréhension et l'engagement des élèves issus de contextes culturels et linguistiques variés tout en prenant en considération qu'on doit appliquer un enseignement explicite de la compréhension efficace compatible avec les méthodes classiques d'apprentissage de la lecture **Snow(2002)**

Avant on pensait que le sens était dans le texte et que le lecteur devait le « pêcher » ; aujourd'hui on pense que le lecteur crée le sens en se servant du texte, de ses connaissances, de ses intentions de lecteur. **Giasson Jocelyne (2007)**

Pour que l'enseignement de la compréhension de textes à l'école devienne plus adéquat et plus satisfaisant, il faut identifier les facteurs en cause et mettre au point des stratégies d'intervention variées. Il faut l'interaction de plusieurs habiletés - une habileté apprise de façon isolée ne contribuera pas automatiquement à l'activité réelle de compréhension

Rapport entre la conscience phonologique et la lecture

**Morais, Pierre et Kolinski ont travaillé sur les conditions et les caractéristiques du processus d'apprentissage de la lecture. Leur examen de la littérature scientifique leur a permis de dégager plusieurs principes:**

- Les représentations orthographiques et phonologiques s'organisent progressivement au cours de la scolarité et sans doute au-delà ;
- L'automatisme de l'activation de ces systèmes se développe en parallèle ;
- L'utilisation de graphèmes s'accroît dès les premières étapes de l'apprentissage, probablement dans le cadre de la procédure phonologique ;
- Le décodage phonologique n'est possible que si le principe alphabétique est découvert par l'élève ;
- S'entraîner à appliquer les correspondances graphèmes-phonèmes a un effet positif sur l'apprentissage de la lecture;
- Les mauvais lecteurs peuvent présenter des déficits de capacités phonologiques Morais, Pierre & Kolinski (2003).

**Pour résumer, nous pensons que les capacités phonologiques jouent un rôle crucial dans les premières étapes d'apprentissage de la lecture, tout en prenant en considération que les liens entre conscience phonologique et réussite en**



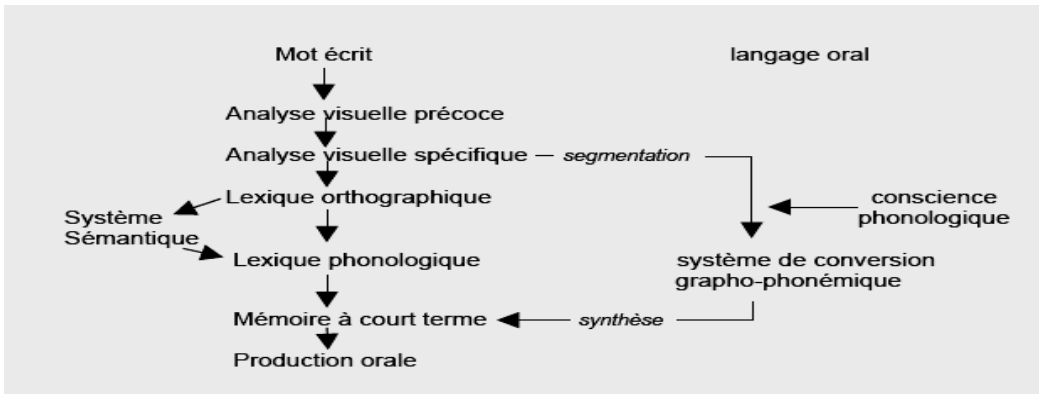
lecture sont à présent bien connus de la communauté scientifique Sprenger-Charolles & Casalis (1996).

La conscience phonologique et la connaissance du nom des lettres sont à cet égard reconnues comme des habiletés de premier plan dont la combinaison conditionne l'accès au principe alphabétique Foulin (2007).

Des recherches ont montré qu'il existe un lien étroit entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture, c'est pourquoi les activités d'éveil à la conscience phonologique sont essentielles dans tous les programmes éducatifs.

La conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture apparaît comme un pré-requis et en même temps une conséquence de cet apprentissage. La conscience phonologique apparaît chez l'enfant vers 5 ans. L'un des signes perceptibles est la capacité à percevoir les différents phonèmes d'un mot. Toutefois, avant d'arriver à ce résultat optimal, d'autres capacités épiphonologiques sont importantes pour le développement de la conscience phonologique, comme la perception des sons, des rythmes et les capacités de manipulation syllabique. **Zeinab Hassan (2007)**.

Selon Zorman (2001), la figure suivante montre la relation entre la conscience phonologique et le processus



de l'écriture

**Figure no (1)** la relation entre la conscience phonologique et le processus de l'écriture

De cette figure, on constate que le mot écrit exige une analyse visuelle et un système sémantique qui ont un rapport étroit avec la conscience phonologique.

Selon Ecalle et Magnan, " *la lecture associe une composante auditive phonémique à une composante visuelle graphique (correspondance grapho-phonémique) nécessitant la prise en compte de la structure phonémique du langage*" **Ecalle et Magnan(2002, p. 88)**

Les enseignants qui font systématiquement des activités d'éveil à la conscience phonologique avec leurs élèves ont constaté que non seulement l'entraînement de la conscience phonologique améliore l'apprentissage de la lecture de tous les enfants de la classe, mais qu'il réduit également le nombre d'enfants qui risquent de faire face à un problème d'apprentissage en lecture **Stanké (2001)**.

Les recherches montrent que les élèves qui présentent un niveau plus avancé de conscience phonologique développent davantage leurs habiletés de lecture que leurs compagnons de classe. L'exposition régulière aux activités qui favorisent le développement de la conscience phonologique améliore les habiletés de lecture chez tous les élèves. De plus, les études sur la lecture démontrent clairement qu'il existe une relation prédictive entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture.

### **Définitions de la conscience phonologique**

Si on cherche dans la littérature, on trouve qu'il existe différentes définitions de la conscience phonologique, variant selon le type d'unités phonologiques manipulées (syllabes, infra-syllabes, phonèmes) et selon le type de traitement phonologique effectué. **Ecalle, J., & Magnan, A.(2007)**

La conscience phonologique selon **DOYEN, A.L., & LAMBERT, E.(2006)** est la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage comme le phonème, la rime et la syllabe.

En d'autres termes la CP peut se définir comme « *la capacité à identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques*

et à les manipuler de manière délibérée » Demont, E., & Gombert, J. E. (2007:p. 51).

Habib, M. (1997) cité par Kanta T., & Rey V. (2003) définit la conscience phonologique comme la capacité méta phonologique qui permet de repérer la nature composite du langage et de repérer l'ordre de ses constituants.

À ce propos White J., & Ranta L. (2002:p. 261) définissent la conscience phonologique en disant: "*La conscience phonologique, appelée (Phonological awareness) en anglais, relève de la conscience métalinguistique qui va bien au-delà de la simple perception d'un fait de langue. Il s'agit de réfléchir sur le langage en tant qu'objet d'observation et de réflexion* "

Il est à noter que les capacités méta phonémiques sont dues à un apprentissage explicite, alors que les capacités méta syllabiques s'acquièrent implicitement avec le développement du langage oral. Gombert J.E., & Colé p. (2000)

De ce fait, on voit que la conscience phonologique aide l'apprenant à avoir une langue riche et féconde puisque il peut percevoir et manipuler de façon consciente les unités sonores de la langue orale, telles que la syllabe, la rime, le phonème. tout en prenant en considération que la prise de conscience d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème, faisant partie de l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques, est essentielle à l'acquisition de la lecture et de l'écriture Zorman M.(2003)

De là, à travers toutes les définitions précédentes de la conscience phonologique la chercheuse peut dire que la conscience phonologique est une capacité qui aide l'apprenant à découper les phrases en mots, les mots en syllabes et les syllabes en phonèmes. Tout cela se passe dans un ordre progressif en allant de spécifique au global (du phonème au mot) à travers plusieurs activités de manipulation et de réflexion de différentes unités sonores qui constituent le langage telles que (phonème-rime-syllabe) ce qui permet à l'apprenant de bien écouter, de bien lire et par conséquent de bien parler.

## **L'importance de la conscience phonologique:**

Tant de recherches et d'études modernes qui se sont intéressées à la langue et ses compétences ont accordé une place importante à la conscience phonologique, c'est parce que ce dernier est considérée comme une des composantes du système phonologique utilisé à la langue entendue et écrite. De plus, il existe un lien étroit entre le développement des compétences de la conscience phonologique et le développement des quatre compétences de la langue: la compréhension orale, écrite, la production orale, écrite **Gillon G. T.(2004)**

Les recherches ont montré aussi qu'il existe un lien étroit entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture, c'est pourquoi les activités d'éveil à la conscience phonologique sont essentielles dans tous les programmes éducatifs. De plus, la conscience phonologique joue un rôle de facilitation dans l'apprentissage du décodage en ce qui permet aux élèves de mieux comprendre la nature de notre système d'écriture **Zeinab Helmy (2007)**

Ainsi, la conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'enseignement de la conscience phonologique améliore l'apprentissage de la lecture, ce qui en ferait donc plutôt un prérequis et en même temps une conséquence de cet apprentissage. Elle apparaît ainsi comme bidirectionnelle, à la fois cause et conséquence de l'apprentissage de la langue écrite. Ceci est claire dans de nombreuses études telles que l'étude de Castle, M. J. (1999), l'étude de Blachman, A., B. (2000), l'étude de Lerkkanen, M.K., et al.(2004), l'étude de Nation, K. & Snowling, M.J. (2004) et l'étude de Cornelia P. (2006)

## **Types de la conscience phonologique**

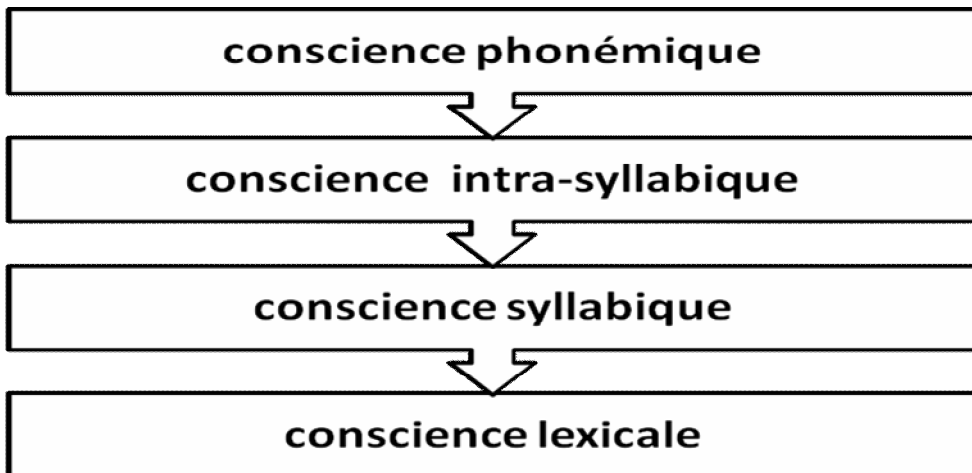
En 2005, dans son article coécrit avec Francis, Anthony explique que toutes les définitions proposées dans la littérature pour la conscience phonologique semblent rejoindre l'idée selon laquelle il s'agit de la capacité d'un individu de reconnaître, de discriminer et de manipuler les représentations abstraites d'une langue et ce, quelle que soit la taille de l'unité concernée (syllabe, rime,

phonème). Quelle que soit la définition, l'identification et la manipulation de la conscience phonologique comporte trois niveaux: la conscience syllabique (niveau de la syllabe), la conscience méta rimique (niveau de l'attaque et de la rime) et la conscience phonémique (niveau du phonème) **Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005)**

De même sens **Gillon, G. T. (2004)** affirme qu'il existe une conscience syllabique, une conscience des attaques et des rimes (ou intra-syllabique), et une conscience phonémique.

En fait, la conscience phonologique est une sorte de la conscience linguistique et il comporte plusieurs types. D'après plusieurs études précédentes telles que l'étude de Blachman, A., B. (2000), l'étude de Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005), l'étude de Cornélius p. (2006), l'étude de Demont, E., & Gombert, J. E. (2007). l'étude de Desrochers, A et al. (2009), l'étude d'Anne P. (2011) et l'étude d'Abd el Nasser Cherif (2015), la chercheuse classe les types de la conscience phonologique logiquement conformément aux caractéristiques de l'apprenant selon la figure suivante.

**Figure no. (2) Les types de la conscience phonologique**



D'après la figure, nous constatons les divers types de la conscience phonologique:

## 1- La conscience phonémique

La conscience phonémique correspond à la prise de conscience des phonèmes qui constituent les mots oraux. Il s'agit de la capacité à manipuler consciemment les phonèmes soit par la segmentation soit par la suppression. Il s'agit également de la capacité à regrouper des phonèmes pour former des syllabes par la fusion, l'assemblage ou la connaissance des sons de la parole.

À ce propos **Gaudreau A. (2004)** voit que la conscience phonémique qui est le plus haut niveau de la conscience phonologique correspond à l'habilité à identifier et à manipuler les phonèmes.

Selon **Ecalte, J., & Magnan A. (2002)**, la conscience phonémique, intitulée méta phonémique, se définit comme la conscience que tous les mots parlés sont formés d'unités phonologiques discrètes, abstraites et manipulables, en l'occurrence les phonèmes.

Cela désigne que l'apprenant qui a la conscience phonémique est celui qui connaît bien non seulement tous les phonèmes de la langue mais aussi comment manipuler ces phonèmes dans toutes les activités de la conscience phonémique qu'on va citer plus tard.

Il est remarquable que la connaissance des phonèmes de la plupart des élèves de première année secondaire est insuffisante c'est pourquoi elle (la connaissance des phonèmes) doit donc leur être enseignée de manière explicite

À ce propos, **Chetail F., & Mathey S.(2010)** ont confirmé que les scores de conscience phonologique étaient supérieurs lorsque l'unité manipulée était la syllabe plutôt que le phonème.

De là, on travaille sur l'unité sonore en faisant abstraction du sens que leur association transmet. Ce travail est étroitement lié à la conscience phonémique: prendre conscience de la plus petite partie du son et casser la syllabe pour retrouver le phonème. Ainsi, on propose aux élèves de jouer avec les sons, à travers des activités de manipulation de la langue qui s'opposent à leur utilisation

spontanée au cours d'une situation de communication. **Sophie A.(2008)**

Il est remarquable qu'une bonne conscience phonologique s'appuie donc sur un bon système perceptif des catégories de phonèmes et, conséquemment, d'une bonne perception phonétique. S'ensuit l'émergence de la conscience phonémique. **Groulx S.(2012)**

Le français standard compte 37 phonèmes dont 18 consonnes, 3 semi-consonnes et 16 voyelles. En ce qui concerne les consonnes, le français est composé de 18 consonnes et 3 semi-consonnes **Léon P.(2011)**

À ce propos **Stanké B.(2001)** trouve qu'il est plus facile de reconnaître une consonne continue (dont l'articulation se prolonge, comme le son de la lettre « r » qu'on peut allonger: « rrr») qu'une consonne brève (comme le son de la lettre d). En outre, il est plus utile d'employer les activités de segmentation et de fusion phonémique, puis les activités d'ajout et de suppression phonémique.

Pour conclure, on peut dire que la conscience phonémique est la conscience que le mot est composé d'un groupe des éléments sonores dépourvu de sens dans une langue donnée et appelé phonème. Ce dernier est défini comme la plus petite unité sonore du langage qui est dépourvue de sens. Il est transcrit à l'écrit par un graphème. Les phonèmes peuvent être répartis en deux principales catégories: les voyelles et les consonnes. La voyelle est de façon décrite comme traduisant un son "musical" très discernable, alors que la consonne est définie comme un "bruit", ayant besoin toujours d'une voyelle pour la rendre perceptible. Ainsi, la voyelle est autonome mais la consonne ne peut pas l'être.

## **2-La conscience d'unités intra-syllabiques:**

La syllabe est une unité phonologique saillante, c'est la fusion de phonèmes qui découpent naturellement le mot. Elle est considérée comme une unité phonologique du langage oral, comme un élément d'organisation de la chaîne parlée. Par exemple, le mot maison se décompose en deux syllabes (/mai/ et /son)

En fait, la syllabe se compose de deux parties principales (l'attaque et la rime. Cette dernière est composée de deux parties (le noyau et la coda). L'attaque (appelée aussi amorce) est la partie consonantique initiale de la syllabe. C'est une consonne isolée ou un groupe de consonnes. La rime est la voyelle centrale d'une syllabe et les consonnes qui la suivent: Le noyau c'est la voyelle centrale de la syllabe, elle est considérée comme le sommet de la syllabe. La coda constitue toutes les consonnes qui suivent le noyau. De là, on peut dire que le noyau est plus important que l'attaque et la coda parce qu'un mot peut comporter un noyau et pas le contraire comme par exemple, le mot eau. En outre, il n'est pas nécessaire de trouver toutes les composantes dans la syllabe: la syllabe (mai) par exemple dans le mot (maison) comporte l'attaque (m) et le noyau (ai) sans la coda. De ce fait, on peut dire que la conception d'unités intra-syllabiques repose donc sur l'idée d'une structure interne de la syllabe organisée en différents éléments. **Magnat E.(2014)**

En Français, la rime beaucoup plus que l'attaque semble être traitée de façon privilégiée par le jeune enfant, par exemple (les comptines et les jeux de rimes très fréquents à l'école maternelle).

**Lefebvre P.(2011)** définit la rime comme la dernière voyelle d'un mot s'il existe lieu la ou les consonnes qui suivent. Elle permet de discriminer de façon auditive les phonèmes qui se trouvent à la fin de mot.

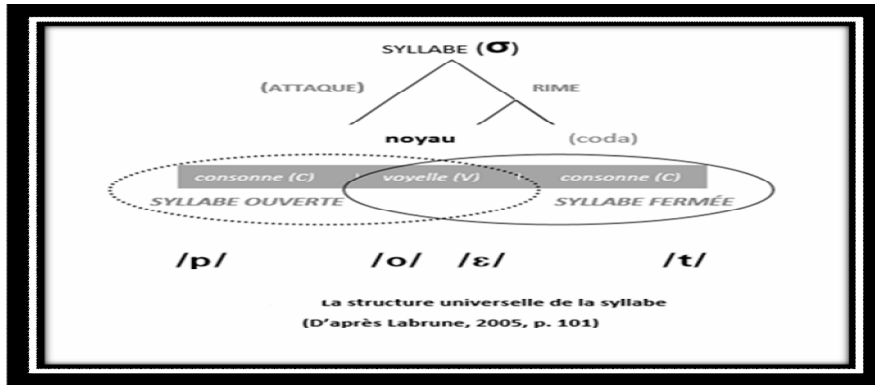
Il est à noter que ce type de conscience s'appelle également la conscience (méta rimique) parce qu'il dépend essentiellement de la rime qui permet de discriminer de façon auditive les phonèmes, qui se situent en fin de mot. **Cornelie P.(2006)**

Ainsi, on peut mesurer la conscience d'unités intra-syllabiques à travers la capacité de l'étudiant à segmenter une syllabe en attaque et en rime. Par exemple: /gros/, ce mot est composé de l'attaque /gr/ et de la rime /os. Ex: (mai/son), Pour la première syllabe attaque (m), rime (ai) pour la deuxième syllabe: attaque (s) et rime (on)



La figure ci-dessous, d'après Labrune I.(2005:p.101), montre la structure universelle de la syllabe

**Figure no (3): la structure universelle de la syllabe.**



Cette figure montre en détails les composantes de la syllabe (attaque-rime-coda). En outre, elle montre aussi qu'il y a deux types de syllabes: la syllabe fermée qui se termine par une consonne prononcée comme (choisir) et la syllabe ouverte qui se termine par une voyelle prononcée comme (drapeau).

Selon **Desrochers A et al.(2009)**, la syllabe se démarque par sa durée, son rôle métrique dans le débit de la parole et son rôle dans l'accentuation. La syllabe, elle-même, est conçue comme une structure hiérarchique constituée au niveau supérieur d'une opposition entre l'attaque (une consonne optionnelle) et la rime. Au niveau inférieur, la rime est constituée d'une opposition entre le noyau (une voyelle) et la coda (une consonne optionnelle). Le mot pic, par exemple, se compose au premier niveau de p + ic et au deuxième niveau de i + c.

### 3- La conscience syllabique

**Lefebvre P.(2011)** trouve que la syllabe est une partie d'un mot composée d'au moins d'une voyelle que l'on entend. Il existe des mots qui se composent d'une seule syllabe comme mer et d'autres qui se composent de deux syllabes comme maison.

Ainsi, la syllabe peut se définir comme un groupe de phonèmes (parfois un seul phonème) que l'on prononce d'une seule

émission de voix. Il est considéré comme une unité d'autonomie vocale.

La conscience syllabique est donc la conscience que le mot est composé d'un groupe de phonèmes (la syllabe) qui découpent naturellement un mot quand on le prononce, elle est une composante essentielle de la conscience phonologique.

Puisque la conscience syllabique dépend des syllabes, il est important de citer que les syllabes sont variées selon la longueur de mot: Il y a des mots qui se composent d'une syllabes et d'autres qui se composent de deux, trois, quatre, cinq...etc.

D'après plusieurs études telles que l'étude de Labrune I.(2005), l'étude de Lefebvre P.(2011) et l'étude de Desrochers A et al.(2009), la chercheuse présente les syllabes dans le tableau qui suit:

**Tableau (1): le nombre des syllabes dans les mots**

<b>Quadrisyllabes</b>	<b>Trisyllabes</b>	<b>bi syllabes</b>	<b>Monosyllabe</b>
<b>Télévision</b>	<b>Salade</b>	<b>Cheval</b>	<b>Lit</b>
<b>Aspirateur</b>	<b>Pyjama</b>	<b>Tapis</b>	<b>Chat</b>
<b>Ordinateur</b>	<b>Téléphone</b>	<b>Lapin</b>	<b>Lac</b>
<b>Agriculteur</b>	<b>Escalier</b>	<b>Moto</b>	<b>Un</b>
<b>Intelligent</b>	<b>Raconter</b>	<b>Racine</b>	<b>Deux</b>

#### **4-La conscience lexicale**

C'est la conscience que les phrases se constituent des mots. Elle vient après la conscience syllabique, c'est à dire que l'apprenant doit d'abord être capable de connaître les sons des lettres, puis les rime, ensuite les syllabes des mots pour parvenir à la fin de connaître les mots qui constituent des phrases dans le but de bien comprendre et par conséquent de bien parler.

Selon **Pothier b., & Pothier p.(2005)**, la conscience lexicale s'agit de la segmentation, de l'identification, de la substitution, de la soustraction et de l'addition des mots dans une phrase pour saisir le sens de ces mots. La phrase j'aime l'école, par exemple, comprend trois mots: Je/ aime/l'école

Ainsi tout ce qui concerne les mots c'est la conscience lexicale. Proprement dit, chaque activité relative aux mots soit par l'ajout, par la suppression ou même soit par le remplacement c'est donc la conscience lexicale. De ce fait, on travaille notamment avec les chansons, les comptines et les poésies pour amener l'étudiant à détacher son attention de la signification et l'attirer vers la réalité phonique du langage. **Krzywanski N.(2012 )**

En bref, de tout ce qui précède la chercheuse constate que les activités de la conscience phonologique pourraient se regrouper dans ce tableau

**Tableau (2): Les niveaux de la conscience phonologique d'après Hall,S.I.(2006)**

Exemples d'activités	Description de l'habilité	Niveaux de la conscience phonologique
Enseignant / Enseignante: Avance d'un pas pour chaque mot de la phrase: le ciel est clair. L'apprenant avance de quatre pas.	Distinguer et manipuler les mots dans une phrase	Mot
Enseignant/ Enseignante : Tape des mains pour chaque syllabe de ton nom.(Sara: 2 tapes)	Distinguer et manipuler les syllabes d'un mot	Syllabe
Enseignant/ Enseignante : Nomme un mot qui rime avec menton Élève: mignon.	Reconnaître, identifier et produire des mots qui riment	Rime
Enseignant/ Enseignante : Quel est le premier son dans français Élève: /f/	Reconnaître les sons individuels qui composent un mot	Isolation
Enseignant/ Enseignante : Quel son est le même dans arbre, animal ? Élève: /a/	Reconnaître le même son dans différents mots	Identification

Exemples d'activités	Description de l'habilité	Niveaux de la conscience phonologique
Enseignant/ Enseignante: Quel mot ne débute pas par le même son que les autres:pomme, porte, orange. Élève:orange	Reconnaître qu'un des mots de l'ensemble a un son différent des autres	Catégorisation
Enseignant/ Enseignante :Quel mot fait/b/o/n/ ? Élève:bon	Écouter une séquence de sons et les combiner afin de former un mot	Fusion
Enseignant/ Enseignante:Quels sont les sons dans carte ? Elève: k/a/r/t	Diviser le mot en sons, dire chaque son en tapant ou comptant.	Segmentation
Enseignant/ Enseignante :Que devient le mot « neuf » si on enlève le son/n/ ? Élève:œuf	Identifier le « mot restant »lorsqu'un phonème est enlevé d'un mot	Soustraction
Enseignant/ Enseignante : Dis le mot écrire Maintenant ajoute le son /d/ au début de ce mot.Quel est le nouveau mot ? Élève:decrier	Former un mot niveau en ajoutant un phonème à un mot existant	Addition
Enseignant/ Enseignante : Dis le mot sol. Maintenant prononce -le une autre fois et change le/s/ pour /b/.Quel est le nouveau mot ? Élève:bol	Substituer un phonème par un autre pour créer un mot nouveau	Substitution

En ce qui concerne l'application de ces activités, il semble que pour réaliser des tâches de conscience phonologique, l'individu doive, tout à la fois, être capable de raisonner (ce qui dépend de la

performance non-verbale), faire et également disposer d'une perception auditive correcte (discrimination auditive). **Magnat E.(2013)**

Selon **Sophie A.(2008)** afin d'appliquer ces activités il existe 3 facteurs qui influencent l'entraînement à la conscience phonologique: la durée des périodes d'entraînement, la durée de l'ensemble du programme d'entraînement et la nature des tâches mises en œuvre

Finalement, on constate que l'enseignement de la conscience phonologique doit être explicite et organisé de manière logique et séquentielle. La conscience phonologique est exercée par la performance orale (comptines, jeux de vire-langues...) ainsi que par des exercices de discrimination auditive. Ajoutant que l'émergence d'une conscience phonologique se fait à partir de l'exercice du langage oral. De plus, on ne doit pas oublier que pratiquer la phonologie nécessite de construire une progression dans ces activités afin d'arriver le but visé.

### **Rôle de l'enseignant au sein des activités de la conscience phonologique:**

Dans un premier temps, l'enseignant ou l'enseignante doivent choisir des activités qui développent l'attention en encourageant l'apprenant à se créer des images mentales. Puis, à l'aide de divers médias (comptine, chanson, jeu, histoire, livre, livre-cassette, émission de télévision, affiche, film, logiciel, site Web) et d'un questionnement, on fait ressortir le son vedette en exagérant la prononciation. Les activités variées permettent aux élèves d'approfondir la reconnaissance des phonèmes (p. ex., élaboration d'une liste de mots commençant par un phonème donné, jeux de discrimination des phonèmes).

Selon plusieurs études dont l'étude de **Armbruster B et al.(2003)** l'enseignant généralement doit être capable de

- Savoir parfaitement les 37 phonèmes de la langue française;
- Identifier et sélectionner des mots contenant un phonème donné (p. ex. /t/ → /tu/, /ta/, /tes/, etc.);

- Substituer des phonèmes dans la langue orale (p. ex. /bul/ → /pul/);
- Ajouter des phonèmes: ajoutez le son /s/ au début du mot /p□R/? → /sp□R/ ;
- Supprimer des phonèmes: que devient le mot /ku/ sans le son /k/? → /u/ Manipulation des phonèmes: changer le son /s/ dans /sak/ pour un /l/? → /lak/ ;
- Segmenter des phonèmes: dans le mot /bak/ il existe trois phonèmes → /b/\_/a/\_/k/;
- Identifier des phonèmes: lesquels de ces mots commencent par le son /s/? → /sp□R/, /zu/ /so/;
- Comprendre des phonèmes isolés aux groupes plus complexes de phonèmes (p. ex. les groupes de consonnes fréquents, les rimes fréquentes, etc.) afin de suivre un ordre logique dans l'enseignement;

### **Rôle de l'apprenant au sein des activités de la conscience phonologique:**

Les études menées sur le développement de la conscience phonologique montrent que l'étudiant est d'abord sensible à la syllabe, puis à la rime et enfin au phonème. Mais en fait, l'étudiant bilingue qui étudie le français comme deuxième langue étrangère (dans notre recherche l'étudiant de première année secondaire) doit savoir d'abord les phonèmes, ensuite les rimes, puis les syllabes et à la fin les mots afin de perfectionner les compétences de lecture.

En bref, les élèves, à travers de nombreuses études telles que l'étude de **CECRL.(2005)**, l'étude de **Krzywanski N.(2012 )** et l'étude de **Magnat E.(2013)**, doivent être capables de:

- Identifier les phonèmes d'un mot;
- Reconnaître le phonème initial, final et au milieu du mot;
- Segmenter un phonème d'un mot;
- Supprimer un phonème d'un mot;
- Ajouter un phonème d'un mot;
- Déterminer les rimes d'un mot;

- Produire les rimes d'un mot;
- Segmenter les phrases en mots;
- Identifier les mots dans une phrase;
- Ajouter un mot dans une phrase;
- Supprimer un mot dans une phrase;
- Remplacer un mot par un autre dans une phrase.

### **L'étude de champs**

L'étude actuelle est destinée aux élèves de la première année secondaire à l'école secondaire de Dr. Lotfi Soliman au gouvernorat du Fayoum qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère. Notre étude a pour but essentiel de développer quelques habilités de la compréhension en lecture en exploitant les activités de la conscience phonologique. Afin de réaliser ces objectifs, la chercheuse a élaboré les outils et les matériels suivants:

#### **1- L'élaboration d'une liste des compétences de la compréhension en lecture.**

Cette liste est conçue et élaborée par la chercheuse. Elle a pour objectif essentiel de déterminer les compétences et les sous-compétences de la compréhension en lecture nécessaires aux élèves de la première année secondaire. La liste a été présentée à des didacticiens de FLE et à des spécialistes en phonologie. La chercheuse a modifié la liste à la lueur des opinions du jury pour avoir une version finale de la liste

#### **2- L'élaboration du test de la compréhension en lecture.**

Ce test a été élaboré et conçu par la chercheuse. Il comprend dix questions de la compréhension en lecture. Ce test est destiné dans le but de contrôler le niveau des sujets de l'échantillon avant et après l'application de l'unité pour déterminer le degré de progrès (de développement) de la compréhension en lecture.

Afin de valider et standardiser ce test de la compréhension en lecture, la chercheuse a suivi les étapes suivantes:

- La détermination des objectifs du test
- La description du test (l'échelle descriptive du test.)

- La passation du test
- L'application du test dans une étude pilote pour déterminer (la durée, la fidélité, la validité et l'indice de facilité/difficulté des items du test)

### **La détermination des objectifs du test:**

Il est à noter que le pré-post test de la compréhension en lecture a pour objectif essentiel de mesurer le progrès de l'apprenant en ce qui concerne ces compétences grâce aux activités de la conscience phonologique.

### **Les objectifs spécifiques du test:**

L'étudiant est capable de /d':

- Prédire les idées principales du sujet lu.
- Prédire les idées secondaires du sujet lu.
- Dédire les synonymes des mots

### **3- L'élaboration de l'unité de la conscience phonologique**

L'unité actuelle est conçue à la lueur de la conscience phonologique dans le but d'améliorer la compréhension en lecture.

Afin d'élaborer cette unité, la chercheuse a suivi ces étapes:

- La détermination des objectifs généraux
- La détermination des objectifs spécifiques
- Le contenu de l'unité
- L'élaboration des activités de la conscience phonologique
- Le choix des stratégies d'enseignement/apprentissage.
- Le choix des techniques employés dans le cadre de l'unité.
- L'évaluation
- Le déroulement de chaque leçon

### **Les objectifs généraux:**

A la fin de l'étude de l'unité les étudiantes doivent être capables de /d':

- Saisir le sens de différents types du texte lu
- Identifier les idées principales du texte lu



- Déterminer les syllabes composantes les phrases du texte
- prononcer correctement et facilement tous les phonèmes en français langue étrangère
- Motiver les élèves dans le processus de leur apprentissage
- Développer les différentes compétences linguistiques

### Les objectifs spécifiques:

A la fin de l'étude de l'unité les étudiantes doivent être capables de /d':

- Donner un titre au texte présenté.
- Associer les phonèmes afin de former des mots
- Segmenter les phrases du texte lu en mots
- Déterminer les rimes d'un mot composant le texte lu
- Produire des rimes d'un mot oralement.

### Le contenu de l'unité:

Cette unité comprend 8 séquences présentant

- Texte lu
- Exercices de repérage
- Activités à la lueur de la conscience phonologique
- Exercices de clôture

Lors du choix du contenu la chercheuse tient compte de:

- La langue doit être convenable au niveau des élèves
- Le contenu doit traduire les besoins des élèves
- Le contenu doit être présenté sous forme d'activités

### L'élaboration des activités de la conscience phonologique.

Ces activités sont conçues et élaborées par la chercheuse. Elles ont pour objectif essentiel d'aider les élèves de la première année secondaire à améliorer et à développer leurs compétences visées.

### Les activités employées dans l'unité:

Cette unité présente des activités qui peuvent servir à enseigner les habiletés spécifiques. Ces activités aident à améliorer

les compétences de la compréhension en lecture. Elles sont regroupées sous les catégories suivantes:

- 1- Les activités de la conscience phonémique.
- 2- Les activités de la conscience intra-syllabique.
- 3- Les activités de la conscience syllabique.
- 4- Les activités de la conscience lexicale.

### **Le choix des stratégies d'enseignement/apprentissage.**

Pour atteindre les objectifs de l'unité proposée, on peut employer des stratégies telles que:

- Remue-méninges
- Jeu de rôle
- Cercles de discussions
- Simulation

### **Les techniques d'apprentissage employé dans le cadre de l'unité en cours.**

Pour atteindre les objectifs de l'unité, la chercheuse utilise dans chaque leçon un ou plusieurs des techniques suivantes afin de faciliter l'accès des objectifs de l'unité:

- 1- des ordinateurs
- 2- des images
- 3- des fichiers d'activités de classe.

### **Le déroulement de chaque leçon: Dans l'unité proposée, chaque leçon s'organise comme suit:**

- Les objectifs de la leçon
- La mise en situation
- Le texte lu
- Les exercices sur le texte
- Les activités proposées (matériels- durée- déroulement, exercices)
- L'évaluation de la leçon

#### 4- L'élaboration d'un guide pédagogique

Un guide pédagogique, conçu et préparé par la chercheuse, est consacré à entraîner les enseignants de la langue française en première année secondaire aux écoles du Fayoum. Ce guide est basé sur les activités de la conscience phonologique pour aider les enseignants à utiliser l'unité proposée dans le but d'améliorer la compétence de la compréhension en lecture chez les sujets de l'échantillon

#### L'Etude Expérimentale

L'étude en cours a pour but le développement des habilités indispensables de la compréhension en lecture en employant les activités et les tâches de la conscience phonologique chez les élèves de la première année secondaire, école de D.Lotfy Soliman au Fayoum. Afin d'atteindre des tels objectifs, la chercheuse a élaboré une unité et on l'a manipulé avec les sujets de l'échantillon. Après avoir terminé cette unité, on a appliqué le test de la lecture avant et après la tentative pour savoir si:

- 1- Il existe des différences significatives au seuil de (0.01) entre la moyenne des notes des sujets du groupe expérimental au pré-post test de la compréhension en lecture en faveur du post test
- 2- Il existe des différences significatives au seuil de (0.01) entre la moyenne des notes des sujets du groupe expérimental au pré-post test en ce qui concerne l'identification de l'idée générale, des idées principales et secondaires d'un texte lu en faveur du post test

#### Analyse des résultats

L'analyse statistique des données recueillies vise déterminer à quelle mesure les hypothèses de notre étude sont confirmées

Pour vérifier ces hypothèses la chercheuse a eu recours au T. test pour déterminer la signification statistique des résultats entre la moyenne des notes des sujets du groupe expérimental dans les résultats des items du test de progrès en ce qui concerne les compétences de la compréhension en lecture.

Ainsi, la chercheuse a suivi l'équation suivante

(Essayed mohamed khary, 1999:223)

$$T = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{N_1 E_1^2 + 2E_2^2 + N_2 E_2^2}{N_1 + N_2}}}$$

**D'après cette équation, on peut dire que:**

T = valeur de (T) calculé

M<sub>1</sub> = les moyens des différences des notes pour le pré test du groupe expérimental.

M<sub>2</sub> = les moyens des différences des notes pour le post test du groupe expérimental

E<sub>1</sub> = le total des carrés d'écart des différences des notes pour le pré test du groupe expérimental.

E<sub>2</sub> = le total des carrés d'écart des différences des notes pour le post test du groupe expérimental.

N<sub>1</sub> = nombre des élèves du groupe expérimental pour le pré test du groupe expérimental.

N<sub>2</sub> = nombre des élèves du groupe expérimental pour le post test du groupe expérimental.

Après avoir appliqué l'équation ci-dessus, on a obtenu les résultats suivants

**Tableau no 1: Résultats relatifs au pré-post test du groupe expérimental concernant la compréhension en lecture en tout:**

Significatif au niveau de.01	T.	E	M	N	L'écoute
	25,96	4,73	21,13	30	Pré-test
		3,35	43,23		Post test

**Commentaire du tableau:**

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe

expérimental, la moyenne de différence de notes pour le pré et le post test, le carré d'écart de différences des notes et la valeur de (T) calculé

On constate qu'il existe des différences significatives entre les moyennes des notes de sujets de groupe expérimental au pré/post test en faveur du post test en ce qui concerne les compétences de la compréhension en lecture (l'identification de l'idée principale et les idées secondaires d'un texte donné par l'écoute et le repérage des phonèmes, des rimes et des syllabes composants les mots et les phrases du texte). La valeur de T(25,96) est significative au niveau de (0.01).Ce qui explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de la conscience phonologique dans le domaine du développement des compétences citées. Il y a un progrès au niveau des élèves grâce à l'unité conçu par la chercheuse.

Donc, la première hypothèse a été vérifiée.

**Tableau no 2: Résultats relatifs au pré-post test des habilités de l'identification de l'idée principale et des idées secondaires d'un texte lu:**

Significatif au niveau de.01	T.	E	M	N	La compréhension déductive du document
	19,31	2,06	7,63	30	Pré-test
0,96		13,67	Post test		

**Commentaire du tableau:**

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental, la moyenne de différence de notes pour le pré et le post test, le carré d'écart de différences des notes et la valeur de (T) calculé

On constate qu'il existe des différences significatives entre les moyennes des notes de sujets de groupe expérimental au pré/post test en faveur du post test en ce qui concerne l'identification de l'idée principale et des idées secondaires d'un

texte lu. La valeur de  $T(19,31)$  est significative au niveau de (0.01). Ce qui explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de la conscience phonologique dans le domaine du développement des compétences citées.

Donc, la deuxième hypothèse a été vérifiée.

### **Discussion des résultats obtenus de l'application**

D'après les résultats déjà présentés, nous pouvons dire que notre unité est efficace à développer les compétences de la compréhension en lecture chez l'échantillon de l'étude.

Nous présentons dans les lignes suivantes la justification des résultats des hypothèses.

La chercheuse estime que la réalisation de nos hypothèses de l'étude est due à:

- 1- L'adéquation de l'unité proposée avec le niveau linguistique de l'échantillon
- 2- La convenance des activités de la conscience phonologique
- 3- La convenance du nombre de l'échantillon avec les stratégies de la compréhension en lecture. Le nombre des groupes a permis une interaction plus efficace entre l'enseignant et les élèves.
- 4- La variation des activités de la conscience phonologiques employées au sein de l'unité
- 5- La variation des types d'exercices, il s'agit des questions à choix multiples, des questions guidées et des questions ouvertes.
- 6- L'entraînement aux élèves d'activer leurs connaissances sur un sujet, fait au début de chaque leçon, leur a permis d'établir des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances.

### **Recommandations de l'étude:**

A partir des résultats de cette étude, la chercheuse avance quelques recommandations:

- 1- Utiliser les documents français authentiques autant que possible pour faire apprendre aux élèves les différentes connaissances en langue française.

- 2- Varier les documents authentiques intégrés au programme.
- 3- Appliquer les activités de la conscience phonologique dans les écoles afin d'aider les élèves à maîtriser le français comme deuxième langue étrangère.
- 4- Employer des approches, des méthodes et des stratégies qui mettent en lumière le rôle actif des élèves dans la construction personnelle de leurs connaissances
- 5- Cesser de parler -autant que possible -en arabe en cours de français.
- 6- S'intéresser beaucoup à l'oral car si l'apprenant est bon en oral il s'améliore facilement en écrit et pas le contraire.
- 7- Utiliser de différentes stratégies de la compréhension en lecture

### **Suggestions de l'étude:**

A la lueur des résultats de la recherche, la chercheuse présente ses suggestions comme suit:

- 1- Effectuer des recherches basées sur la conscience phonologique dans le but de développer d'autres compétences linguistiques
- 2- Intégrer la conscience phonologique et ses activités dans les programmes adressés aux élèves du cycle secondaire afin d'améliorer la compréhension en lecture
- 3- Élaborer de nouvelles activités basées sur la conscience phonologique dans le but d'encourager les élèves à agir et à réagir en français.
- 4- Élaborer des programmes d'enseignement de FLE pour développer les compétences de compréhension critique et créatives chez les élèves de tous les niveaux d'apprentissage en français
- 5- Présenter un programme en vue d'entraîner les enseignants de FLE sur l'emploi de la conscience phonologique dans le développement des compétences orales et écrites de leurs apprentis en français.

## Références en langue française

### Ouvrages:

- Bianco Maryse (2014)**: Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture. Conseil supérieur des programmes. Paris: ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Bouysse Viviane (2006)**: Mise en œuvre de la politique éducative - Application de la circulaire du 3 janvier 2006 et de l'arrêté du 24 mars 2006 sur l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux. Paris: la Documentation française.
- Cauchard Fabrice (2008)**: Empan perceptif en lecture et en recherche d'information dans un texte: influence des signaux visuels. Toulouse: Université Toulouse le Mirail - Toulouse 2.
- Demont E., & Gombert J. E. (2007)**: Relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture: peut-on sortir de la relation circulaire? In E. Demont & M.-N. Metz-Lutz (Eds.), *L'acquisition du langage et ses troubles*. (pp.47-79). Marseille: SOLAL
- Doyen, Anne Lise, Lambert, Eric(2006)**: Entraînement phonologique RASED. Paris: Editions de la cigale, 2006, p.5
- Ecalte, J., et Magnan A.(2002)**: L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs. Armand Colin. Paris. 312 p.
- Ecalte, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2008)**. De la compréhension en lecture chez l'enfant de 7 à 15 ans: étude d'un nouveau paradigme et analyse des déterminants. *Glossa*, 105, 36-48
- Giasson Jocelyne (2007)**, la compréhension en lecture, 3<sup>ème</sup> édition. Boecklet Larcier s. a., Paris, 2007, 255p.



- Gaudreau A.(2004):** Émergence de l'écrit: éducation préscolaire et premier cycle du primaire, Edition chenelière /didactique,Montréal
- Gombert J.E. & Colé P.(2000):** Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol (Eds.). L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans. PUF: Psychologie et sciences de la pensée.
- Gourgue D. (2006): Se préparer à apprendre à lire et à écrire en maternelle: Progression conscience phonologique, Capaien, Grenoble5
- Habib M.(1997):** Dyslexie, le cerveau singulier: Solal.
- Krzywanski,N.(2012 ):** Apprendre la conscience phonologique avec des jeux de cartes,Paris:Retez
- Labrune I.(2005):** phonologie et phonétique.Paris: Harmes Science. autour de la syllabe.in N. Nguyen, s. Wauquier \_Gravelines &J. Durand(Eds.)
- Lefebvre P.(2011):** La lecture partagée enrichie: Lire des histoires au préscolaire et en petite enfance pour préparer efficacement les enfants à lire et à écrire à l'école. Présenté à l'OOAQ.
- Lefebvre P. (2011):** Préparer efficacement les enfants à lire et à écrire pendant la petite enfance. Présenté à l'OOAQ
- Léon P.(2011):** Phonétisme et prononciations du français (6e édition.). Paris: Armand Colin
- Ministère de l'Éducation de l'ONTARIO.(2006b):** Guide d'enseignement efficace en matière de littérarité de la 4e à la 6e année. Fascicule 1: Grandir avec la littérarité, Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Education Nationale (2006):**Le Langage à l'école maternelle, CNDP/XO Edition, p.94
- Ministère de l'Education Nationale (2007):** Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, CNDP/XO Edition,, p.70.
- Moirand S.(1979)** Situations d'écrit. Paris: Clé International

- Nisubire P. (2002):** La compétence lexicale en français langue seconde: Stratégies et activités didactiques. Cortil-Wodon: Editions Modulaires Européennes.
- pothier b., et pothier p.(2005):** les erreurs d'orthographe à l'école:diagnostic et remédiation, Edition Retez, Paris
- Richard F.(2008):** Extrait de En finir avec les poncifs du management, Le CECRL (2008): Editions Maxima, Mai 2008, p.80-81
- Rolland Y. (2011):**Apprendre à prononcer. Quels paradigmes en didactique des langues ? Paris: Belin
- Stanké B.(2001):** L'apprenti lecteur - Activités de conscience phonologique. Montréal: Editions Chenelière/McGraw-Hill, 2001, p.2
- Zorman, M. (2001).** Précarisation et Apprentissages Scolaires. Précarisation, Risque et Santé, pp. 273-291
- Thèses:**
- Fayol Michel (2003):**La compréhension: évaluation, difficultés et interventions. Conférence de consensus, Paris 4 – 5 décembre 2003.
- Ferrand Ludovic & Ayora Pauline (2009).** Psychologie cognitive de la lecture: Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte. Bruxelles: De Boeck. •
- Groulx S.(2012):**Étude de la perception phonétique du voisement et du lieu d'articulation chez les jeunes lecteurs dyslexiques francophones, mémoire, Université du Québec à Montréal.
- Magnat E.(2013):** Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école: une approche ergonomique. Linguistiques. Mémoire, Université de Grenoble,.
- Maryse Bianco, Laurent Lima, Emmanuel Sylvestre(2004):** Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture », dans E. Gentaz et P. Dessus (Eds.), Comprendre les apprentissages (pp 48-68), Paris, Dunod,

**Sophie A.(2008):**Pourquoi et comment enseigner la phonologie à l'école maternelle. Mémoire. I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier.

**Sprenger-Charolles, L.; Casalis, S. (1996).** Lire. Lecture et Ecriture: Acquisition et Troubles du Développement. Paris. P.U.F.

### Périodiques

**Abdel Nasser Cherif (2015):**Emploi de la conscience phonographique pour le développement de la compréhension orale & pour le renforcement des rapports phonèmes/graphèmes en FLE chez les maxi- débutants. Revue de la lecture et de savoir, no169, novembre 2015

**Bestgen Yves (2007):** Représentation de l'espace et du temps dans le modèle situationnel construit par un lecteur. Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique, n° 1.

**Chetail F., Mathey, S. (2010):**Rôle de la syllabe dans l'apprentissage de la lecture: Etudes en fonction du niveau de lecture. A.N.A.E, 107-108, pp. 119-123.

**Desrochers A. et al.(2009):** Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture'' Revue du Nouvel-Ontario, n° 34, 2009

**Ecalte J., Magnan A. et Bouchafa H.(2002):** Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture: de l'évaluation à la remédiation ». Glossa, vol. 82, p. 4-12.

**Falardeau Érick (2003):**Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. Revue des sciences de l'éducation, vol. 29, n° 3, p. 673.

**Foulin Jean-Noël (2007):** La connaissance des lettres chez les prélecteurs: aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. Psychologie française, vol. 52, n°4, p. 431-444.

- Gaussel Marie (2014). **Petite enfance: de l'éducation à la scolarisation. Dossier de veille de l'IFÉ, n°92, mai. Lyon: ENS de Lyon.**
- Gaussel Marie & Reverdy Catherine (2013): **Neurosciences et éducation: la bataille des cerveaux. Dossier d'actualité Veille et Analyse, n°86, septembre. Lyon: ENS de Lyon.**
- Giasson, Jocelyne (1997): **L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture: bilan et perspectives ». Éducation et francophonie, Les difficultés d'apprentissage, vol. XXV, no 2, automne-hiver.**
- Laurent, Angélique. (2013):**La conscience phonologique des enfants bilingues français-anglais pré-lecteurs: une étude comparative France-Canada. Revue canadienne de linguistique appliquée: 16 (1), 1-24.**
- Kanta, T., & Rey V. (2003):**Relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde. Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage, vol. 22,p. 135–147
- Marie Gaussel (2015):** Lire pour apprendre, lire pour comprendre, Dossier de veille de l'IFÉ n° 101 • Mai 2015
- Morais José, Pierre Régine, Kolinsky Régine (2003):**Du lecteur compétent au lecteur débutant: implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture ». Revue des sciences de l'éducation, vol. 29, n°1, p. 51-74.
- Zeinab Helmy (2007):** Programme d'entraînement pour remédier à la difficulté de lecture – la dyslexie – à la lueur de la conscience phonologique.Revue de la faculté de jeunes filles, numéro 8, 2007, Université de Ain-Chams.

### **Sitographie:**

- Anne P. (2011):** Le développement de la conscience phonologique et ses liens avec le langage écrit en classe de CP. Éducation. Disponible sur :  
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00628866>

- Ministère de l'Education Nationale(2006):** Le Langage à l'école maternelle, CNDP/XO Editions, p.94. 6 Sprenger-Charolles Liliane, Les Premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture en français, disponible sur: <http://www.bienlire.education.fr>.
- Rouxel Anne (2011):**La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements: Qu'entend-on par lecture littéraire ? In Éduscol. En ligne: <http://eduscol.education.fr/cid46315/quentend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>
- Zorman Michel(2003):**Conférence « Apprentissage de la lecture », St Priest le 19/11/2003.Disponible sur:<http://www.librairie-archimede.net/PHON/theorie.htm>.

### Références en langue anglaise:

#### Ouvrages:

- Cappello Marva & Moss Barbara (2010):**Contemporary Readings in Literacy Education. Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Cara, B., & Plaza, M. (2006):**Aider l'Apprentissage de la Lecture au Moyen d'Exercices Informatisées. Quelles Activités pour Quels Résultats ? In J. F. Rouet, B. Gemain & I. Mazel (Eds.). Lecture et Technologies Numériques. Paris: SCREEN/CNDP.
- Castle, M. J. (1999):** Learning and Teaching Phonological Awareness. In: B. G. Thompson and T. Nicholson, (Eds.). Learning to Read: Beyond Phonics and Whole Language. Newark: Teachers College Press.
- Ehri, L. C., et al. (2001).** Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. Reading Research Quarterly, 36, 250-287.
- Gillon, G. T. (2004):** Phonological Awareness: From Research to Practice. New York: Guilford Press.

**Hatcher, P., Hulme, C., & Ellis, A. (1994):** Ameliorating reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.

**Hulme, C., et al. (2002):** Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 822-28.

**Labov, L. (2003):** When ordinary children fail to read. *Reading Research Quarterly*, 38, 128-131.

**Kaspal Anne (2008):** **Effective Teaching of Inference Skills for Reading. Literature Review. Research Report DCSF-RR031. Washington: National Foundation for Educational Research.**

**Oakhill, J. V. & Cain, K. (2007):** **Introduction to comprehension development. In K. Cain, J. Oakhill (dir.), Children's comprehension problems in oral and written language. Londres: Guilford Press.**

**Snow Catherine (2002):** **Reading for Understanding. Washington: RAND corporation.**

### **Périodiques:**

**Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005):** Development of Phonological Awareness. *American Psychological Society*, 14(5), 255-259

**Blachman, A., B. (2000):** Phonological Awareness. In: L., Kamil, B., Mosenthal, D., Pearson & R., Barr (Eds.). *Handbook of Reading. Vo. 3, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.*

**Ecalte, J., & Magnan, A. (2007):** The development of epiphonological and metaphonological processing at the start to read: a longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 47-62.

**Hyönä J., Nurminen A.M. (2006):** Do adult readers know how they read? Evidence from eye movement patterns and verbal reports. *British Journal of Psychology*, n° 97, p. 31-50.

- Lerkkanen, M.K., et al. (2004):**Developmental dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 139-156.
- Lefebvre et al (2008):**Phonological awareness Tasks for French-Speaking Preschoolers, *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 32 (4), 158- 168.
- Nation, K. & Snowling, M.J. (2004):**Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 342-356.
- White, J., & Ranta, L. (2002):**Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in a second language. *Language Awareness*, 11(2), 259–290
- Wolfe Michael B. W. (2005).** « Memory for Narrative and Expository Text: Independent Influences of Semantic Associations and Text Organization ». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol. 31, n° 2, p. 359-364.

### Sitographie:

- Armbruster, B. B., F. Lehr et J. Osborn (2003):** Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Kindergarten through grade 3. (2ieme éd.). Jessup, MD: ED Pubs. Page consultée le 10 mars 2008, de <http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/PFRbookletBW.pdf>
- Hall,s.l.(2006):** I've Double 'd,now what ?Boston,MA:sopris west.Disponible sur: <http://www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE>

## Références en langue arabe

السيد محمد خيرى (١٩٩٩): الاحصاء في البحوث النفسيه، القاهره: دار الفكر العربي.

جميل شريف, احمد عواد(٢٠١٠): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية "بحث مقبول للنشر بمجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية

راندا محمد كامل (٢٠٠٧): "فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام الفيديو التعليمي في تنمية مهارات الفهم الشفهي لطلاب شعبة اللغة الفرنسيه بكليات التربية في ضوء المدخل التفاعلي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قنا

عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي (٢٠٠٥) "تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي" ط ١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة.

مسعودة منتصر (٢٠١٣) الوعي الفونولوجي لدي الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم الانسانيه والاجتماعيه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة(الجزائر)، العدد الخامس عشر، يناير

نجلاء أحمد (٢٠٠٥)، "فاعلية برنامج مقترح لدراسة أثر بعض أنواع قصص الأطفال على تنمية مهارتي الاستماع والتعبير اللغوي لدى طفل الروضة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة

هدى مصطفى محمد عبد الرحمن (٢٠٠٣) "برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المتخلفين عقلياً" القابلين للتعلم، مجلة القراءة والمعرفة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثالث والعشرون يونيه.



**Efficacité d'Exploitation des Techniques de Drame pour  
Développer Quelques Habilités de la Parole Spontanée en FLÉ  
et Quelques Dimensions de Concept du Soi Académique  
Relatives au Parler chez les Apprenants du Niveau Secondaire.**

Étude Présentée par

**Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammad**

Professeur-adjoint de la Didactique de FLÉ

**Le Caire 2015**

*«Efficacité d'Exploitation des Techniques de Drame pour  
Développer Quelques Habilités de la Parole Spontanée en FLÉ et  
Quelques Dimensions de Concept du Soi Académique Relatives  
au Parler chez les Apprenants du Niveau Secondaire».*

**Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammad.**

**Introduction.** Chaque parleur d'une langue étrangère soit francophone, soit anglophone,...etc., prend part centaines de fois quotidiennement à des actes de parole composant son discours. Lorsqu'on s'arrête n'importe où tendant l'oreille aux êtres humains qui sont en train de parler ou de discuter, on peut remarquer l'étonnant niveau sonore produit par leurs émissions vocales. On consacre beaucoup de temps à une telle activité (celle de la parole) qui semble être le caractère propre de notre espèce. Il est donc naturel d'observer un nombre infini et illimité des œuvres, des études et des recherches consacrées aux habilités de la parole, aux actes de parler et presque aux conversations spontanées comparées à celles consacrées aux autres habilités et aux autres aspects de la langue et du langage. On appelle les unités composant les habilités de parole, les actes de parole et aussi les actes de langage.

Selon la plupart des linguistes, des théoriciens et des didacticiens tels que Moshé Starets (Starets M., 2008), ces actes de langage sont des réunions des activités langagières et quotidiennement pratiquées autour des thèmes et des sujets de discussions susceptibles d'éveiller chez l'apprenant l'écho d'une expérience quelconque et de l'amener à rassembler les résultats de ses propres observations pour le préparer à l'acquisition de connaissances

linguistiques et des structures langagières nouvelles. La notion d'acte de langage est défini d'après la majorité des linguistes, des théoriciens, des méthodologues et des didacticiens comme le but communicatif de l'énonciation effectivement réalisée par n'importe quel locuteur dans une situation donnée. L'interprétation de tels actes de langage s'appuie sur l'analyse des conditions pragmatiques de l'énoncé, du contexte conversationnel, de certaines conventions et règles de grammaire, et enfin, des lexèmes, particulièrement certaines expressions figées. Ferdinand de Saussure nous a affirmé dans une citation citée dans l'œuvre de Moshé Starets intitulée «Principes linguistiques en pédagogie des langues», à ce propos que: «La langue est une structure à l'intérieur de laquelle tous les éléments se définissent, se délimitent réciproquement». (Starets M., 2008: P. 2). On a compris par cette citation de Saussure que la langue constitue la base sur laquelle se réunissent plusieurs actes de langages composant le contenu de notre parole et de notre discours. Plus ces actes de langage se perfectionnent par les apprenants de telle ou telle langue, plus les énoncés et les discours produits par eux sont parfaitement spontanés.

Quelques chercheurs tels que (Récanati F., 1981) nous a mentionné que l'acte de langage (ou bien l'acte de parole) dépend des conditions pragmatiquement discursives manipulées lors de l'énoncé (locuteur et interlocuteur, temps et lieu de la conversation ou du dialogue, forces illocutoires et force de prescription), et des conditions proprement énonciatives (éléments sémantiques, notamment la lexie, sujet et formes grammaticales des énoncés, types de verbes performatifs, phrases adverbiales et syntagmes nominaux spécifiques). Ces conditions constituent donc les mécanismes inconscients de ce qu'on intitule la parole spontanée d'une langue.

Donc, parler spontanément occupe maintenant une place certainement et considérablement primordial en didactique des langues en général et en didactique du français en particulier. Premièrement, dans le processus d'enseignement / apprentissage de français, langue cible, la parole est une compétence disciplinaire considérée comme un objet d'enseignement à part entièrement

considérable et appréciable. Ensuite, dans les autres disciplines scolaires enseignées en langue française comme les maths, la littérature et les sciences (les cas des établissements scolaires des langues), elle est considérée comme une compétence transversale et un médium d'enseignement au service de ces autres disciplines.

La parole spontanée est l'une des clés de l'apprentissage aux cycles secondaire, préparatoire et primaire. Elle sert de médium pour activer la réflexion de l'enseigné(e) et l'engager dans un dialogue structuré qui l'aide à produire du sens pour tel ou tel énoncé prononcé, à approfondir sa compréhension et à acquérir de nouvelles perspectives sur les incidents de l'actualité. L'enseignement devient une priorité pour tout enseignant ou enseignante conscient/consciente que la langue est un système d'expression et de communication visant à l'épanouissement mental et presque l'épanouissement personnel et à l'aide duquel l'apprenant(e) peut se construire son personnage et totalement son identité. En fait, la parole a un impact à long terme sur la réussite scolaire, sociale et personnelle presque professionnelle pour chacun(une) des enseignés(es). Dans le contexte scolaire francophone en général, ce travail de fond commence dès la fréquentation et l'accès des apprenants(es) à l'établissement scolaire, alors que les enseignants(es) cherchent, avec habileté et patience, à susciter et à soutenir le plaisir de parler, d'apprendre et de faire apprendre dans le domaine de la langue française (Ministère de l'Éducation à l'Ontario, 2008: P. 2).

À ce propos Perrenoud (Perrenoud Ph., 1991: pp. 15-40) a confirmé que l'apprentissage de la parole est moins facile à codifier que celui des figures verbales. D'après lui, cela fait dépendre des pratiques en classe de langue soit pour les enseignants(es) soit pour les apprenants(es). Certains(es) enseignants(es) estiment que la nécessité de la parole est liée étroitement à la nécessité de prendre du temps pour communiquer oralement ou par écrit, écouter, raconter, discuter. Pour d'autres enseignants(es), ces apprentissages ne sont pas prioritaires et soutiennent une interprétation minimaliste du programme. On peut donc imaginer qu'il existe autant de représentations de la place de l'oral en général et plus

particulièrement dans l'enseignement que d'images de la langue, de la communication, de la culture. Mais on perçoit, avec la pratique de la parole en classe, des limites de la personnalité et du rôle professionnel, de la manière d'être et des méthodes d'enseignement. Perrenoud Ph. a synthétisé qu' « il ne suffit pas de réaffirmer dans l'abstrait l'importance de l'oral pour convaincre ceux qui n'y croient pas ! ». La parole fait partie intégrale de l'aspect oral de la langue.

L'apprentissage de la parole spontanée de la langue se fait, soit en classe de langue, soit presque en famille, par imitation, par imprégnation...etc. L'enseignant ou bien la famille ou les deux ensemble présentent et proposent à l'apprenant(e) de langue plusieurs heures par semaine, des modèles de perfectionnement de la communication orale en général et notamment de la parole spontanée de la langue. À cette perspective Boumendjel L. (Boumendjel L., 2005: PP. 48-49) a proposé quelques uns de ces modèles en disant que: « L'enseignant lit, explique, raconte, ordonne, évalue, argumente, illustrant la variété des actes de parole. Il séduit, rit, gronde, se fâche, mettant la langue au diapason de toutes sortes d'émotions et de sentiments ». Le chercheur a également ajouté que cet(te) enseignant(e) tient par moment un discours construit, il répond à d'autres moments par monosyllabes, du tac au tac. Cet(te) enseignant(e) d'après le chercheur est parfois familier et proche de la langue des enfants, il incarne à d'autres occasions la langue la plus châtiée et la plus soutenue. Il voit que cet(te) enseignant(e) «est un acteur qui propose une mise en scène ininterrompue du verbe, sous toutes ses formes ou presque. Ce spectacle, inévitablement magistral et exemplaire, aura quelques effets sur les représentations et les pratiques langagières des élèves ; le maître le sait ou s'en doute. ».

La parole spontanée peut donc se pratiquer et peut s'apprendre selon plusieurs coins, au début des aspects linguistiques aux phénomènes sociaux qui conduisent les rapports entre les joueurs-participants d'un tel ou tel dialogue ou d'un jeu conversationnel. De nombreuses œuvres, recherches et études telles que (Dessalles J-L., 2006), (Luzzati D., 2007) et (Starets M., 2008) ont souci d'étudier

la forme que revêtent les interventions et les pratiques des interlocuteurs, comme leurs prononciations, leurs intonations, leurs hésitations, leurs choix lexicaux ou le type d'acte de parole employé par eux à travers tantôt des questions, des assertions, tantôt des explicitations...etc. dont ils favorisent et ils emploient lors de leurs conversations ou de leurs discours. Il est donc important d'étudier les contraintes qui portent sur le contenu des interventions puisque on se soucie de développer les compétences de la parole ou bien les actes de parole chez les sujets partenaires de tel ou tel acte de parler. (Dessalles J-L., 2006: PP. 259-281) a confirmé à ce propos que «La majorité des travaux de modélisation portant sur les contenus échangés dans les interactions verbales concernent la sélection d'argument dans les dialogues argumentatifs ou finalisés. Nous choisissons ici de nous concentrer sur un autre aspect, la sélection des contenus dans la communication événementielle. Notre problème est ainsi de modéliser l'intérêt conversationnel, c'est-à-dire de préciser des critères qui amènent les individus, dans les interactions spontanées, à trouver intéressants ou inintéressants les événements qui leur sont rapportés».

IL est à noter que Daniel Luzzati (Luzzati D., 2007: P. 25) a défini la parole spontanée au niveau de la pratique linguistique notamment dans ce qu'on a intitulé la parole conversationnelle. La parole dans ce sens est l'ensemble des énoncés oraux conçus et perçus dans le fil de l'énonciation. Cette sorte de langage, souvent mal connue, est en elle-même ambiguë dans la mesure qu'elle n'est compréhensible que dans des conversations de face à face, avec l'aide des gestes, des mimiques, du contexte et de la voix, où les matériaux linguistiques se doivent d'être largement prévisibles et/ou redondants. La parole spontanée se résulte donc à travers des conversations événementielles de face à face en employant des matériaux et des structures linguistiques en compagnie des pratiques métalinguistiques.

Autrement dit, La communication événementielle basée sur des situations de la vie courante et pratiquée dans les dialogues des locuteurs, occupe une part importante des conversations de la

parole spontanée. Les locuteurs rapportent des situations passées ou attirent l'attention de leurs interlocuteurs sur un aspect de leur environnement présent. On désigne par le terme événement une situation qui est ainsi spontanément rapportée ou signalée en contexte. On peut donc dire que les conversations faisant partie intégrale des habiletés de la parole spontanée (les conversations spontanées) peuvent être scientifiquement analysées et étudiées selon des points de vue différents. Quelques chercheurs se préoccupent de leurs aspects sociaux (c.-à.-d., les critères et les indices qui déterminent les moments de commencer la parole et les mots que l'on choisit lors de la parole; des mots de respect ou autres, les styles conversationnels, les expressions choisies lors des conversations comme les expressions de politesse, de dominance, d'agressivité, de coopération...etc. et les types d'actes sociaux accomplis lors de la conversation). Quelques uns parmi les chercheurs s'intéressent aux caractéristiques pertinentes dans les répliques telles que les interruptions, l'intonation, les hésitations ...etc. D'autres chercheurs traitent les conversations d'après les aspects relationnels existant entre les structures et la fonction (la façon dont les explications, les plaintes...etc. sont exprimées lors de la parole et la façon dont les décisions, la vérité ...etc. sont exprimées dans les répliques) (Norman M. A. & Thomas P. J. 1991: PP. 235: 250).

La question de la sélection au niveau des situations rapportées de parole conversationnelle spontanée, est fondamentale et se situe au cœur de la problématique du langage. Les rapports que les participants(es) aux jeux conversationnels langagiers construisent ne comptent pas uniquement sur la manière dont ils s'expriment, mais également de ce qu'ils emploient comme des structures linguistiques et des pratiques métalinguistiques. La sélection de telles situations rapportées en conversation répond donc à des contraintes strictes, qu'il s'agit de déterminer. On doit noter que selon Dessalles J-L., les théories classiques en pragmatique sont relativement silencieuses sur cet aspect important de l'emploi du langage et ne nous donnent pas les moyens d'expliquer pourquoi

telle anecdote est plus intéressante que telle autre. (Dessalles J-L., 2006: PP. 259-281).

En vérité, les caractéristiques du locuteur, en particulier son statut et sa position sociaux ou sa profession marquent une influence considérable sur la spécification de l'acte de langage (l'acte de parole) qu'il emploie lors de sa parole, au même titre que le temps, le lieu de l'énonciation, ou plutôt la situation conversationnelle. De cette façon-ci et par la voie du langage, le politicien promet, le médecin conseille son patient, l'inspecteur de police interroge le suspect, la mère console son enfant. Alors le fait de promettre, de conseiller, d'interroger ou de consoler constitue ainsi des actes de parole ou de langage. L'acte de langage (de parole) est un concept d'action ne représentant pas un énoncé. Tout énoncé, quel qu'il soit, a pour fonction de provoquer une réaction de la part de celui auquel l'on s'adresse. C'est en ce sens que l'on dit que le locuteur agit sur son interlocuteur par l'entremise de la parole. L'énonciation devient ainsi un acte de langage. À travers les énoncés le locuteur accomplit certains actes de parole. (Cristea Th., 1984: P. 224).

Selon le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) (Conseil de l'Europe, 2001: P. 26) et en ce qui concerne les compétences de parole en général et notamment celles de parole spontanée, les apprenants(es) doivent être capables de communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à les aider à formuler ce qu'ils essaient de dire. Ils(elles) (toujours les apprenants(es)) peuvent poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont ils ont immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. Les apprenants(es) peuvent également communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Ils(elles) peuvent avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, ils(elles) ne comprennent pas assez pour poursuivre une conversation.

À un niveau avancé et toujours selon les critères de ce cadre européen commun de référence, les apprenants(es) doivent être

capables de faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée (région francophone). Ils(elles) peuvent prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité. Notre souci est donc d'amener nos apprenants(es) à perfectionner de telles compétences pour être aptes à tenir des conversations spontanées dans les situations différentes de la vie courante et naturelle en français pour réaliser des profits scientifiques au niveau de la pratique de la langue cible.

La seule voie d'apprentissage des habiletés déjà mentionnées d'après les critères du conseil de l'Europe n'est cependant pas identique à celle des autres disciplines à apprendre telles que la chimie, la géographie, l'histoire...etc. On dit, dans la plupart du temps, que l'on parle le français, mais on ne peut pas dire que l'on parle la géographie. On dit logiquement que l'on parle de la géographie. Ce qui renvoie directement aux connaissances explicites de la géographie comme science à apprendre. Dans le cas de dire que l'on parle le français, on renvoie à un type d'apprentissage implicite des compétences langagières en ce qui concerne la langue française.

À ce propos Francine Cicurel (Cicurel F., 1985: P. 16) a confirmé que «la classe va voire l'émergence de discours en langue étrangère qu'on peut qualifier de discours simulés par lesquels les énonciateurs font semblant d'avoir besoin de quelque chose ou d'être quelqu'un d'autre qu'eux-mêmes. Cet apprentissage implicite de la langue se traduit par des activités qui sont des répétitions des discours d'autrui, des jeux de simulation, des jeux de rôle».

Alors, des maintes de techniques nouvelles peuvent être exploitées pour développer les habiletés de parole spontanée chez les apprenants(es) de tous les niveaux scolaires parmi lesquelles l'on peut employer les techniques de drame notamment celles portant sur les techniques de simulation et de jeu de rôles. Les techniques de drame mettent l'accent sur le travail en groupes et cela est adéquat à l'enseignement/ apprentissage de la langue et notamment pour la didactique de la parole et de la parole



spontanée. Les techniques de drame donnent l'occasion aux apprenants(es) de non seulement travailler en groupes mais également de parler en langue française ensemble la plupart du temps. Des telles techniques donnent également l'occasion aux apprenants(es) de vivre dans un environnement d'apprentissage francophone réel ou quasi-réel. Un tel environnement les encourage à tenir des conversations spontanées et donnant à chacun de ces apprenants(es) des rôles à jouer soit au niveau de la préparation des jeux conversationnels soit au niveau de la pratique de la langue au sein de ces jeux conversationnels.

Il nous paraît donc évident de pratiquer les techniques de drame en classe pour la richesse que l'on peut en tirer. La question naturelle qui se pose là est: « Que peut apporter la pratique de telles techniques de drame aux apprenants(es) ? ». Avant de répondre à une telle question, il est convenable de s'accorder sur l'expression de «techniques de drame». Cette expression a longtemps été considérée comme un des préalables du théâtre dans la formation du comédien. C'est tout d'abord à l'établissement scolaire que ces techniques de drame se sont développées. Avec ces techniques de drame, on peut créer un climat et un lieu d'ouverture et de liberté où l'apprenant(e) pratique la langue enseignée et plus particulièrement les habiletés de parole spontanée. Cette réalité s'assure à travers plusieurs études antérieures telles que l'étude de Bres Corinne (Corinne B., 2000).

À cette perspective, plusieurs chercheurs(euses) ont affirmé que les techniques de drame sont efficaces lorsque l'on l'emploie à l'extérieur des travaux proprement dramatiques (activités théâtrales). À ce propos D. Oberlé a dit, cité dans l'étude de Bres Corinne,: « C'est à partir du moment où le jeu dramatique sort du champ théâtral, qu'il va être progressivement connu, reconnu et connaître un développement certain» (Corinne B., 2000: P. 5). Les techniques de drame les plus fréquentes et les plus efficaces dans le domaine de la didactique de FLÉ et notamment dans le domaine de la didactique de parole sont: la technique de la simulation et celle de jeu de rôles.

La simulation signifie d'après la majorité des didacticiens et des méthodologues qu'il s'agit de faire créer par les apprenants(es) eux(elles)-mêmes sous la direction du maître / de la maîtresse ou presque en collaboration avec lui/elle la totalité d'un monde ou bien un univers clos virtuel et fictif et les faire vivre dans ce monde / univers conçus par eux(elles). À travers une telle technique, des actes de parole se pratiquent de façon virtuelle sur des situations quasi-réelles. Par exemple, si les apprenants(es) jouent le rôle de présenter des cadeaux à leurs collègues, il n'est pas forcément nécessaire de les présenter en réalité mais ils emploient des actes de parole pour faire semblant à communiquer avec ses pairs de façon fictive. Autrement dit, les apprenants(es) réalisent fictivement les actes d'offrir des tels cadeaux à leurs collègues.

Elle s'apparente à un jeu de rôle dans lequel les apprenants(es), sous une identité fictive, recréent un univers calqué sur le monde réel (une création d'un cafétéria, d'un village, d'immeuble, d'une île, d'un café, d'un centre de langue...etc.) ou sur un monde imaginaire (une création d'un voyage sidéral et une installation d'une nouvelle civilisation...etc.). Le maître ou la maîtresse restent au fur et à mesure le metteur en scène d'une telle technique (la simulation). L'objectif majeur derrière une telle technique est de faire acquérir des compétences langagières quelconques parmi lesquelles les compétences de parole. Cette acquisition se fait en motivant les apprenants(es) à travers une perspective actionnelle. Cette pratique pédagogique a été créée par Francis Debyser et a été encouragée par le BELC<sup>1</sup>. Elle s'inscrit dans un contexte où l'approche communicative est en train de se développer et la pédagogie devient se centrer davantage sur l'apprenant(e). (Pluies J-L., 2004). Selon Jean Pierre Cuq (Cuq J. P., 2003: P. 419) la simulation constitue «une activité nouvelle qui devait faire au maximum entrer le réel dans la salle de classe ».

Plusieurs chercheurs tels que Amaury Daele et Denis Berthiaume (Daele A., & Berthiaume D., 2010), Anissa Benarabe (Anissa

1 BELC = Bureau français pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger.

Benarabe, 2006), Ramin R., & Safarpour S., 2012 (Ramin R., & Safarpour S., 2012) et Néhal Yéhia Mohammed (Néhal Yéhia Mohammed, 2015) ont confirmé que la technique de jeu de rôles comme une 2<sup>ème</sup> technique de drame vise à aider les apprenants(es) de tel ou tel niveau langagier à développer leurs habiletés de communication soit au niveau du code oral, soit au niveau du code écrit, à exprimer leurs idées et leurs pensées et à développer leur prise de conscience sur la façon dont les autres pensent et se sentent. Cette technique donne aux apprenants(es) de multiples occasions d'explorer le monde et de pratiquer de nouvelles habiletés de communication langagière dans un milieu linguistique donné, d'exprimer leurs idées et leurs sentiments et d'interpréter les idées et les sentiments d'autrui en entrant dans sa propre peau.

À vrai dire la technique de jeu de rôles constitue une présentation spontanée, sans costume ou script. Le contexte d'une telle technique est présenté et les rôles sont bien sélectionnés. Les apprenants(es) ont un temps de dessiner la situation représentée par une telle technique, de choisir différentes solutions ou réactions et planifier un scénario de base pour la situation avant de la mettre en exécution. En bref les apprenants(es) discutent la façon dont ils(elles) se sont sentis(es) et de ce qu'ils(elles) ont appris de la situation particulière. La partie la plus importante de la technique de jeu de rôles est la discussion qui se fait entre eux(elles) pour la dessiner et ensuite pour l'exécuter. Cette discussion-ci vise d'une manière ou d'une autre à développer les différentes habiletés de la didactique de FLÉ en gros, et pour développer les habiletés de la parole spontanée en particulier parce qu'en exploitant une telle technique, les apprenants(es) commencent eux(elles)-mêmes à prendre l'initiative à planifier tout et à distribuer les rôles de chacun d'eux(elles) ensuite à l'exécuter.

Cette technique de drame permet de présenter un ou plusieurs problèmes sous forme non résolus, les participants(es) étant invités(es) à faire des scénarios à résoudre des tels problèmes, à proposer et appliquer des solutions. Un certain nombre de solutions sont appliquées lors de chaque séance, ce qui permet de mettre en commun les connaissances, les méthodes et l'expérience de

chacun(e) d'eux(elles) lors de leur travail collectif. Dans cette technique de drame, les apprenants(es), en petits groupes, ont des échanges structurés avec chacun(e) des autres enseignés(es), qui présentent des idées et des pensées. Il s'agit un peu d'un tour de table, mais qui fait appel à des dialogues inventés et dessinés par chacun(e) des participants(es).

Lorsque les apprenants(es) commencent à parler le français spontanément et inconsciemment et à maîtriser les différentes habiletés de parole spontanée, ils(elles) commencent à être plus consciencieux(ses) à estimer leur soi académique. Les dimensions du soi académique sont nombreuses notamment celles qui sont relatives aux habiletés de parole et dont les plus importantes selon plusieurs études précédentes telles que l'étude de (Ayotte V., 1996), celle de (Boshra Hassan: 2008), celle de (Micinerney D., & al.: 2012), et celle de (Manar Fawzi : 2015) sont: La satisfaction du soi. L'esprit d'initiative. La propre ambition. L'esprit du commandant (du leader). Le concept du soi d'achèvement. La participation active au travail. Le respect des niveaux langagier et académique de soi et de ses pairs.

La majorité des chercheurs(euses) sont presque d'accord sur le concept du soi académique. Ils voient qu'il est une sorte d'estime de soi référant le plus souvent à l'évaluation globale qu'un individu a de sa valeur personnelle. L'estime de soi représente donc l'évaluation globale du concept de soi constituant l'ensemble des informations qu'un individu emploie pour décrire ses habiletés et ses attributs. Plusieurs chercheurs voient que cette approche pluridimensionnelle des concepts de soi et d'estime de soi comporte plusieurs lacunes théoriques et méthodologiques: définition imprécise du concept, modèles théoriques sous-jacents inexistantes ou peu appuyés empiriquement, instruments de mesure peu valides et peu fiables. Malgré ces lacunes déjà mentionnées, la conscience du concept du soi académique mérite d'être développé chez les apprenants des langues étrangères en général et notamment pour ceux de la langue française parce que c'est un comportement comprenant des propres mécanismes employés par ces apprenants(es) pour continuer de développer leurs compétences

langagières en général et les compétences de parler spontanément le français en particulier en comparant leurs habiletés académiques et langagières avec celles de leurs pairs. Cette comparaison-ci leur donne une vision claire de leur niveau langagier et académique, ce qui les encourage au fur et à mesure à l'améliorer.

**Position du problème.** À la suite de l'introduction ci-dessus, on a synthétisé que: Des chercheurs(euses), des linguistes, des théoriciens et des didacticiens(nes) tels(les) que (Recanati F., 1981), (Perrenoud Ph., 1991), (Norman M. A. & Thomas P. J., 1991), (Dessalles J-L., 2006), (Luzzati D., 2007) et (Starets M., 2008) sont presque d'accord sur le fait que la parole est l'emploi de la langue dans des situations véritables de la communication humaine pour transmettre un message qui soit compris de la part d'un tel ou tel interlocuteur. Lorsque les gens se mettent à parler, ils choisissent un bagage langagier comprenant un lexique et des faits de syntaxe, de morphologie, de phonétique et de prosodie. L'importance de la parole est déterminée à travers l'objectif du locuteur: si cette visée consiste à transmettre un message, le sujet choisit les moyens linguistiques et extralinguistiques les plus effectifs et les plus efficaces possibles pour telle ou telle situation. Ce sujet parlant omet dans la plupart du temps des parties de phrase ou des mots dont l'absence dans le contexte particulier de la conversation ne perturbe pas le sens de son message s'il veut tout simplement transmettre ce message. Il(elle) procède également au fur et à mesure à des changements phonétiques qui simplifient la transmission de ce message, sans le modifier ni le rendre incompréhensible. L'essentiel est que le message passe correctement et spontanément. Cela se fait de façon simple parce que toute communication linguistique se pratique dans des contextes linguistiques et extralinguistiques (dans la situation) qui sont toujours au niveau linguistique de l'interlocuteur. c'est-à-dire, celui-ci est apte à donner à ce message ses interprétations et ses significations convenables. Tout cela confirme que l'on a besoin de développer les habiletés d'employer un bagage langagier composé de lexique, et des faits de morphologie, de syntaxe, de phonétique, et de prosodie pour transmettre un message événementiel dans une

situation de communication de façon spontanée. l'on a besoin également à développer des habiletés de bien procéder par la prononciation pour faciliter le passage de ce message d'une façon efficace chez les sujets d'une société linguistique donnée et par des moyens linguistiques, métalinguistiques et extralinguistiques. Une telle société se représente à travers les apprenants(es) ayant un niveau équivalent au niveau de A2 selon les critères du CECRL. D'autres chercheurs(euses), linguistes, didacticiens(nes) et méthodologues tels(les) que (Corinne B., 2000), (Pluies J-L., 2004), Anissa Benarabe, 2006), (Ramin R., & Safarpour S., 2012), et (Néhal Yéhia Mohammed, 2015) se sont mis d'accord sur le fait que les techniques de drame sont des procédés effectifs, efficaces et convenables pour développer les habiletés relatives à tous les deux codes de presque toutes les langues vivantes et notamment aux habiletés du code oral. Ces techniques sont également adéquates aux habiletés de la parole spontanée. Ces chercheurs(euses) ont affirmé que les techniques, les plus proches des habiletés de la parole spontanée sont: le jeu de rôles et la simulation. Des études antérieures nombreuses, citons à titre d'exemple celle de (Ayotte V., 1996), celle de (Boshra Hassan, 2008), celle de (Micinerney D., & al., 2012), et celle de (Manar Fawzi, 2015) ont affirmé que lorsque les apprenants(es) maîtrisaient les habiletés de tel ou tel contenu appris, ils(elles) commençaient toute de suite à estimer leur soi académique de façon subordonnée. Les dimensions les plus concernées pour de ce soi académique sont: La satisfaction du soi. L'esprit d'initiative. La propre ambition. L'esprit du commandant (du leader). Le concept de soi d'achèvement. La participation active aux activités de l'enseignement /apprentissage. Le respect du niveau académique de soi et des pairs. On a touché, à travers les visites respectives des écoles secondaires en compagnie des stagiaires de la 3<sup>ème</sup> et de la 4<sup>ème</sup> année à la faculté de pédagogie au Fayoum, et à travers les visites effectuées à quelques établissements scolaires au Caire notamment les établissements dont les apprenants(es) ont un niveau en français équivalent le niveau de A2 tels que l'école El Orman et celle de l'ingénieur Sidki Soliman à Madinet Nasr, une faiblesse des apprenants(es) du cycle secondaire dans les habiletés

de la parole en général et notamment dans les habiletés de la parole spontanée. Cette faiblesse se voit clairement lorsque moi personnellement ou les stagiaires se mettent à parler devant les apprenants(es) en posant des questions et en commençant des conversations autour des évènements quotidiens; on remarque que les apprenants(es) hésitent beaucoup lorsqu'ils(elles) essaient de communiquer avec moi ou avec les stagiaires et lorsqu'ils(elles) répondent aux questions posées soit par moi soit par les stagiaires. En bref Les apprenants(es) n'aiment pas les séances consacrées à la séquence de parler le français parce qu'ils(elles) se sentent faibles dans les habiletés de parole et ils(elles) n'arrivent pas à communiquer spontanément avec leur maître et leurs pairs. Afin d'être sûr de tout cela, on a mené une étude de découverte (composée de 22 apprenants(es) hors du groupe de l'étude) pour déterminer le niveau exact des apprenants(es) en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée. les résultats de celle-ci ont confirmé que les apprenants(es) sont faibles en parole en général et en parole spontanée en particulier. On a donc touché le besoin de mener une étude portant sur le développement de telles habiletés chez les apprenants(es) du cycle secondaire. Il est à noter que cette étude s'est opérée sur les apprenants(es) ayant un niveau équivalent le niveau de A2 en français langue étrangère.

**Les résultats de l'étude de découverte sont résumés dans le tableau suivant:**

<b>Le pourcentage %</b>	<b>Les habiletés mesurées.</b>	<b>Le nombre des sujets du groupe.</b>
N = 4 de 22 (18%) sont difficilement capables de se présenter ou de présenter leurs collègues.	Parler d'aisance avec un locuteur compétent en français et prendre part à une conversation sur des situations familières à travers lesquelles ils se présentent et présentent leurs collègues.	22 apprenants(es). du niveau de A2.
N = 2 de 22 (9%) sont capables de simuler ou de personnaliser des personnages de la vie réelle.	Simuler et incarner des personnages de la vie réelle et raconter aisément en français ses journées personnelles et professionnelles.	
N = 7 de 22 (31%) sont capables de parler de façon hésitante dans des situations semblables et virtuelles dans des endroits francophones.	Parler aisément lorsqu'il s'agit des situations rencontrées au cours d'un voyage virtuel ou réel effectué dans une région francophone et pouvoir tenir des interviews, des rencontres sur des sujets concernant (par exemple la famille, les loisirs, le travail, le voyage et l'actualité).	
N = 8 de 22 (36 %) sont capables de décrire quelqu'un, quelque chose ou quelque endroit sans présenter des justifications.	S'exprimer automatiquement lorsqu'il s'agit de décrire quelqu'un, quelque chose ou quelque endroit en pouvant présenter les justifications de façon explicite ou implicite.	



**La Problématique.** Le problème de l'étude en cours se pose à travers la question essentielle suivante: « Quelle est l'efficacité d'exploitation des techniques de drame pour développer quelques habiletés de parole spontanée en FLÉ et pour développer la conscience des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler chez les apprenants(es) du niveau secondaire».

Pour répondre à cette question centrale, on doit trouver réponses à ces sous-questions:

- Quelles sont les habiletés de parole spontanée en français langue étrangère (FLÉ) indispensables aux apprenants(es) du niveau secondaire ?
- Quelles sont les dimensions de concept du soi académique adéquates aux habiletés de parole spontanée en FLÉ au niveau secondaire ?
- Quelle est l'une unité conçue à la lueur des techniques de drame pour développer les habiletés de parole spontanée et pour développer la conscience des dimensions de concept du soi académique relatives au parler chez les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année au niveau secondaire ?
- Quelle est l'efficacité des techniques de drame pour développer les habiletés de parole spontanée et pour développer la conscience des dimensions de concept de soi académique relatives au parler chez les sujets du groupe de l'étude?

**Hypothèses de l'étude.** Cette étude s'est souciée de savoir si/s':

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée en entière au seuil de (0.01) en faveur du post test.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en

parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test;

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de simuler et incarner des personnages de la vie réelle et raconter aisément en français ses journées personnelles et professionnelles au seuil de (0.01) en faveur du post test;
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de parler aisément lorsqu'il s'agit des situations rencontrées au cours d'un voyage virtuel, fictif ou réel effectué dans une région francophone et pouvoir tenir des interviews, des rencontres sur des sujets concernant (par exemple la vie familiale, les loisirs, le travail, le voyage et les incidents d'actualité) au seuil de (0.01) en faveur du post test;
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de s'exprimer automatiquement lorsqu'il s'agit de décrire quelqu'un, quelque chose ou quelque endroit en pouvant présenter les justifications de façon explicite ou implicite au seuil de (0.01) en faveur du post test;
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en ce qui concerne la conscience de la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler au seuil de (0.01) en faveur de la post application;
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de la conscience de

dimensions de concept du soi académique en entière au seuil de (0.01) en faveur de la post application.

**Objectifs de l'étude.** L'étude en cours a visé à: - Élaborer et concevoir une unité d'enseignement/ apprentissage à la lueur des techniques de drame notamment les techniques de simulation et de jeu de rôles pour le développement de quelques habiletés de la parole spontanée et pour le développement de la conscience des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole chez les apprenants ayant le niveau équivalant le niveau de A2 en français selon les critères de CECRL. - Mesurer l'efficacité des techniques de drame pour le développement des habiletés de la parole spontanée en FLÉ et pour le développement de la conscience des dimensions du concept de soi académique relatives aux habiletés de parole chez les sujets du groupe de l'étude.

**Délimites de l'étude.** L'étude en cours se limite aux apprenants de français langue étrangère au niveau secondaire notamment ceux qui ont un niveau de français équivalent A2. La tentative a été déroulée pendant le premier trimestre de l'année scolaire 2015/2016. Les habiletés de la parole spontanée se limitent à celles qui sont identiques au niveau de A2: Parler d'aisance en français et prendre part à une conversation sur des situations familières à travers lesquelles ils se présentent et présentent leurs collègues, s'exprimer spontanément lorsqu'il s'agit de raconter des expériences, des évènements, des rêves, des espoirs ou des buts personnels, de raconter un récit de vie ou une journée professionnelle d'un individu et enfin de prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers, ou d'intérêt personnel concernant la vie quotidienne par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité, s'exprimer automatiquement lorsqu'il s'agit de décrire quelqu'un, quelque chose ou quelque endroit en pouvant présenter les justifications de façon explicite ou implicite. Les dimensions du concept de soi académique se limitent à celles du soi ambitieux, de l'esprit d'initiative et la participation positive aux jeux conversationnels, du respect du niveau des autres participants(es), et celle de concept du soi d'achèvement.

**Importance de l'étude.** Cette étude pourrait être profitable pour: Les apprenants de français langue étrangère (FLÉ) au niveau secondaire lors de l'apprentissage des habiletés de la parole en général et celles de la parole spontanée en particulier; on élabore des situations d'enseignement/apprentissage nombreuses, des activités et des exercices variés à travers l'unité proposée à la lueur de l'étude actuelle où ces apprenants peuvent les pratiquer afin de se développer leur niveau en parole et en parole spontanée de façon permanente. Les maîtres-enseignants/les maîtresses-enseignantes et les inspecteurs de français langue étrangères à l'école secondaire lors de leur enseignement pour le développement des habiletés de la parole en général et celles de la parole spontanée en particulier. Les didacticiens(nes) dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère (FLÉ); cette étude se base sur des outils et des instruments tels que des tests, des listes de compétences, des leçons, des situations d'enseignement/apprentissage,....etc. dans le domaine de la parole par lesquels ces didacticiens(nes) peuvent se guider lors de leur travail en vue de développer les habiletés de parole avec des apprenants au même niveau d'apprentissage.

**Instruments de l'étude.** En vue d'atteindre les objectifs de notre étude, on emploie les outils ci-dessous: **Outils de mesure.** - Test destiné à déterminer le niveau des apprenants en parole spontanée. Ce test est employé comme un test de progrès (pré/post test). Il est manipulé avant et après la tentative. - Mesure de concept du soi académique destinée à déterminer jusqu'à quel point les apprenants sont-ils consciencieux des dimensions d'estime de soi académique relatives aux habiletés de la parole spontanée de FLÉ. **Outils d'étude.** - Unité basée sur les techniques de drame (notamment sur les techniques de jeu de rôles et de simulation) et élaborée par le chercheur pour développer les habiletés de parole spontanée et pour développer la conscience des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole chez les sujets de l'échantillon. - Guide pédagogique destiné à faciliter le travail de l'enseignant lors l'emploi de l'unité proposée par le chercheur pour développer les compétences visées.

**Échantillon de l'étude.** Notre groupe d'étude se compose d'une classe de l'école secondaire de l'(ingénieur de Sidki Soliman) au gouvernorat du Caire. Les sujets du groupe de l'étude se sont choisis parmi les apprenants ayant un niveau équivalant le niveau de A2 d'après les critères du CECRL. La tentative s'est opérée pendant le premier trimestre de l'année scolaire 2015/2016. Le groupe d'étude a compris un seul groupe puisqu'on a présenté une unité proposée pour développer les habiletés de parole spontanée et des dimensions de concept de soi académique relatives aux habiletés de parole.

**Méthodologie de l'étude.** Afin d'atteindre les objectifs de l'étude en cours, on a employé les méthodes ci-dessous: La méthode descriptive analytique en ce qui concerne la manipulation des études précédentes et de la littérature éducative pour la rédaction du cadre théorique. La méthode quasi-expérimentale en ce qui concerne la validation et l'expérimentation des instruments de la mesure et d'étude employés au sein de l'étude actuelle. Les méthodes statistiques qualitative et quantitative pour analyser les résultats du test de compétences de parole spontanée et ceux de la mesure de la conscience des dimensions du soi académique en employant les techniques statistiques convenables.

**Procédures de l'étude.** Pour atteindre les objectifs de l'étude actuelle, on a suivi les démarches ci-dessous;

- ✚ Afin de répondre à la première question de l'étude, on a suivi les procédures suivantes: On a étudié et a analysé profondément les études antérieures relatives aux compétences de la parole spontanée pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique. On a étudié et a analysé profondément la littérature éducative relative aux compétences de parole spontanée pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique. On a élaboré une liste de compétences de parole spontanée en basant sur les études précédentes et la littérature éducative; cette liste de compétences s'est faite à leur des compétences du CÉCRL concernant le niveau de A2. On a élaboré un test des compétences de parole spontanée convenable au niveau des

apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire (les apprenants ayant un niveau équivalant du niveau de A2).

- ✚ En vue de répondre à la deuxième question de l'étude, on a suivi les démarches suivantes: On a étudié et a analysé profondément les études antérieures relatives aux dimensions de concept du soi académique pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique. On a étudié et a analysé profondément la littérature éducative relative aux dimensions de concept du soi académique pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique. On a élaboré une mesure de la conscience des dimensions de concept du soi académique convenable aux compétences de parole spontanée et convenable au niveau des apprenants du groupe de l'étude.
- ✚ Pour répondre à la troisième question de l'étude, on a suivi les démarches suivantes: On a étudié et a analysé profondément les études antérieures relatives aux techniques de drame (jeu de rôles / simulation) pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique. On a étudié et a analysé profondément la littérature éducative relative aux techniques de drame (jeu de rôles / simulation) pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique. On a élaboré une unité en employant les techniques de drame (jeu de rôles / simulation) et destinée à développer les compétences de parole spontanée et à développer la conscience des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole chez les apprenants du groupe de l'étude. On a élaboré un guide pédagogique pour faciliter le travail de l'enseignant dans le processus de l'enseignement / apprentissage de l'unité proposée par l'étude actuelle.
- ✚ En vue de répondre à la quatrième question de l'étude, on a opéré les procédures suivantes: On a appliqué le test de compétences de parole spontanée comme pré test. On a opéré la pré-application de la mesure de la conscience des dimensions de concept du soi académique. On a manipulé l'unité proposée pour le développement des habiletés de

parole spontanée et pour le développement de la conscience des dimensions de concept du soi académique avec les sujets du groupe d'étude. On a réappliqué le test de compétences de parole spontanée comme post test. On a opéré la post-application de la mesure de la conscience des dimensions de concept de soi académique. On a employé les techniques statistiques adéquates pour analyser quantitativement et qualitativement les résultats de l'étude. On a avancé les recommandations en suggérant quelques thèmes de recherche.

### Terminologies de l'étude.

**La parole spontanée.** La parole spontanée d'après Jean-Louis Dessalles (Dessalles J-L., 2006: P. 1) « *peut s'étudier suivant plusieurs angles, allant des aspects linguistiques aux phénomènes sociaux qui régissent les rapports entre les participants. De nombreux travaux étudient la forme que revêtent les interventions des interlocuteurs, comme leurs intonations, leurs hésitations, leurs choix lexicaux ou le type d'acte (question, assertion, explicitation, etc.) utilisé. Parallèlement, il importe d'étudier les contraintes qui portent sur le contenu des interventions* ».

La parole spontanée, du point de vue Carole Lailier (Lailier C., 2011: P. 46) « *s'intéresse aux énoncés proférés spontanément, au sein d'une conversation. Un énoncé spontané se caractérise par son dynamisme et par la densité de sa construction tout autant que par son manque de fluidité. En outre, il est également porté par l'interaction qui existe entre le locuteur et son interlocuteur. Certes, un énoncé spontané n'est pas structuré de manière linéaire: il n'est pas fluide puisqu'il ne livre pas une pensée arrêtée sur laquelle il n'est plus question de revenir. Il livre, au contraire, une pensée qui se dessine puis se peaufine au fur et à mesure qu'elle s'énonce. Toutefois, un énoncé spontané n'est pas uniquement (disfluent), il porte également les indices d'une structure syntaxique dense et (objectivable)* ».

**On avance la définition opérationnelle du terme par le chercheur.** La parole spontanée signifie en gros que le sujet parlant devient capable de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre;

son collègue ou quelqu'un d'autre) e milieu social sans hésitation, à simuler ou réincarner un personnel, à s'exprimer librement en langage parlé surtout lorsqu'il s'agit de raconter des récits de vie, des rêves, des ambitions ou des évènements concernant la vie sociale; ce sujet parleur peut discuter des sujets et des activités familiers, avoir des échanges très brefs mais signifiants même si l'on ne comprend pas assez pour poursuivre une conversation portant sur un incident quotidien, participer à des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage réel, fictif ou virtuel dans une région francophone, faire des interviews, des rencontres, des reportages en français sur des sujets concernant la vie familiale, le loisir, le travail et les incidents d'actualité.

**La technique de drame.** La technique de drame selon Christiane Page (Page Ch., 2000: PP. 3-4) « *c'est un jeu collectif pouvant se pratiquer au sein d'une classe par petits groupes. A partir d'une proposition de jeu, chaque groupe construit un projet dramaturgique: il invente une fiction, un projet de jeu, en élaborant le canevas d'une action dramatique (drama) puis la joue en improvisant sous couvert de personnages devant les autres groupes. Enfin, les participants échangent autour de l'expérience afin de rejouer. Tout au long de ce parcours ils sont guidés par l'enseignant (ou, dans le cas d'un atelier de pratique artistique par un comédien professionnel). Le jeu dramatique se différencie du théâtre pour lequel la représentation est le but. Il résulte d'élaborations à des niveaux différents (auteur, acteur, mise en scène, spectateur) dans des temps qui parfois se chevauchent. Pratique de découverte et d'initiation au théâtre, il gère autrement ce travail et prend l'œuvre à sa source pour la développer jusqu'à sa réalisation dans le jeu improvisé sous le regard des autres. Le but est de privilégier le développement des capacités d'expression par l'expérimentation des différentes étapes de l'élaboration de l'œuvre théâtrale* ».

**Le chercheur avance sa définition propre du terme:** La technique de drame se limite à une variété des activités de réincarnation pratiquées au sein de classe et présentées dans un cadre fictif par la voie de quelques techniques telles que la



simulation et le jeu de rôles ayant pour but le développement des habiletés langagières différentes parmi lesquelles on trouve celles de parole et de parole spontanée notamment celles de la communication orale nécessitant un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers, celles de la participation à des situations sans préparation et à une conversation sur des sujets familiers, ou d'intérêt personnel concernant la vie quotidienne, et celles de la poursuite d'une conversation portant sur un incident de la vie courante même s'on ne comprend pas assez d'informations comprises en ayant des échanges très brefs. La technique de drame donne donc l'occasion aux participants de parler dynamiquement, inconsciemment et sans hésitation pour poursuivre un discours en français.

**Le concept de soi académique.** Le concept de soi académique du point de vue Violaine Ayotte (Ayotte V., 1996) « *référait le plus souvent à l'évaluation globale qu'un individu a de sa valeur personnelle. L'estime de soi représentait donc l'évaluation globale du concept de soi lequel constitue l'ensemble des informations qu'un individu utilise pour décrire ses habiletés et ses attributs* ».

Le concept de Soi académique d'après Manar Fawzi (Manar Fawzi : 2015) « *est un concept multidimensionnel comportant la satisfaction du soi, l'esprit d'initiative, la propre ambition, l'esprit du commandant (du leader) et le concept du soi d'achèvement* ».

**La définition opérationnelle du terme:** Le concept de soi académique signifie qu'un(e) apprenant(e) de FLÉ au sein de la communication orale spontanée avec autrui est apte à développer une image de soi positive, développer un sens de l'autodiscipline, acquérir de la confiance en soi, renforcer ses capacités de concentration, développer ses facultés sensorielles et s'habituer à prendre des décisions lors de prendre part aux jeux conversationnels visant à développer son niveau de parler, et à respecter son niveau langagier au même titre que le niveau de ses pairs. (*Définition propre*).

## Le Cadre Théorique de l'Étude<sup>1</sup>.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001: P. 26) a confirmé qu'on doit développer, chez les apprenants(es) de tous les niveaux d'apprentissage concernant la didactique de FLÉ, le fait d'être capables de communiquer oralement de façon simple, à condition que le locuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à les aider à formuler ce qu'ils essaient de dire. Ces apprenants(es) sont à un niveau moyen en français. Ils(elles) (toujours les apprenants) peuvent poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont ils(elles) ont immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. ces enseignés(es) doivent être également aptes à communiquer lors de tâches simples et habituelles ne nécessitant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Ils(elles) peuvent avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, ils(elles) ne comprennent pas assez d'informations pour poursuivre une conversation sur tel ou tel évènement de la vie courante et quotidienne. Ils(elles) doivent avoir la capacité de faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue française est dominante. Ils(elles) doivent également avoir aptes à raconter oralement des récits de vie et des journées soit professionnelles soit autres des gens de la société.

Les recherches actuelles dans le domaine de la didactique en général, et de la didactique de FLÉ notamment de parole et de parole spontanée en particulier mettent l'accent sur le fait de développer chez les apprenants(es) de FLÉ la conscience des dimensions du concept de soi académique. Ces dimensions consistent à faire de l'apprenant(e) quelqu'un qui est apte à développer une image de soi positive, à développer un sens de l'autodiscipline, à acquérir de la confiance en soi, à renforcer ses capacités de concentration, à développer ses facultés sensorielles et

---

<sup>1</sup> Il est à noter que le cadre théorique est résumé pour des raisons de publication.

à s'habituer à prendre des décisions lors de prendre part à une conversation événementielle.

D'après un nombre considérable de recherches et d'études dans le domaine de l'éducation et plus particulièrement dans le domaine de méthodologies, les techniques de drame notamment la technique de simulation et celle du jeu de rôles sont efficaces dans le développement des habiletés de l'oral et de l'écrit et plus précisément de parole spontanée.

Notre étude actuelle a essayé de développer les habiletés de parole spontanée et la conscience des dimensions de concept du soi académique relatives aux compétences de parler spontanément à la lueur d'employer les techniques de drame (la simulation et le jeu de rôles) chez un groupe d'apprenants(es) du niveau secondaire. Alors, notre cadre théorique a mis l'accent sur les parties suivantes:

- (A) **Partie I.** On a mis en valeur les techniques de drame notamment la technique de simulation et celle de jeu de rôles en focalisant leurs aspects relationnels avec les habiletés de parole et de parole spontanée d'une part et avec les dimensions de concept du soi académique d'autre part.
- (B) **Partie II.** On a mis l'accent sur les habiletés de parole nécessaires pour les sujets du groupe de l'étude en focalisant leurs aspects relationnels avec les dimensions de concept du soi académique.

## Partie I

### Les techniques de drame.

**La technique de drame, de quoi s'agit-il?.** Plusieurs théoriciens(nes) et chercheurs(euses) comme Christiane Page (Page Ch., 2000) ont vu que la technique de drame est un type de jeu d'improvisation collectif mis en exécution par de petits groupes au cours duquel, les participants-joueurs ou bien les apprenants(es) inventent quelques actes fictifs ou presque virtuels en élaborant un canevas, puis les jouent en se glissant dans la peau de personnages devant les autres membres de la classe ou les autres membres de troupes. Ces participants-joueurs échangent et s'échangent autour de l'expérience conçue de façon virtuelle et vraisemblable, en

répétant les spectacles plusieurs reprises pour performer telle ou telle compétence langagière. La technique dramatique nécessite donc un projet conçu par les membres de tel ou tel groupe où chacun a un rôle à tenir. On voit que cette vision est beaucoup plus logique parce qu'une telle technique est essentiellement conçue dans le domaine de la didactique pour développer des compétences scolaires et éducatives délimitées en comptant sur l'imagination et la créativité des apprenants(es). Suivant cette vision, on emploie une telle technique pour une visée de guider les apprenants(es) en français langue étrangère (FLÉ) à développer leurs performances de parler spontanément la langue. Christiane Page a proposé que telle ou telle technique de drame pouvant se pratiquer au sein d'une classe par petites troupes composées d'apprenants(es) suivant des étapes successives; on commence par une proposition d'une technique soit jeu de rôles soit simulation à travers laquelle chaque troupe construit un projet dramaturgique, la troupe invente une fiction ou un projet en élaborant le canevas d'une action dramatique (drama) puis elle la joue en improvisant sous couvert de personnages devant les autres membres de la classe. Enfin, les participants(es) échangent autour de cette fiction ou de ce projet afin d'exécuter le spectacle. Tout au long de ce parcours les joueurs sont guidés par l'enseignant ou l'enseignante. Les techniques de drame se différencient donc du théâtre professionnel pour lequel la représentation est un objectif en soi. Mais le but derrière l'exploitation de telles techniques dans le processus d'enseignement / apprentissage est de privilégier le développement des habiletés langagières et des capacités d'expression à la lueur des différentes étapes de l'élaboration de l'œuvre théâtrale.

La technique dramatique d'après Muriel Amblard (Amblard M., 2004) est une activité sociale, soumise à une règle et à une réglementation essentielles; c'est de jouer en tenant compte le plus possible des activités des autres. Les participants(es)-joueurs jouent en fonction de ceux qui sont en même temps qu'eux sur scène. L'action individuelle de chacun parmi les apprenants-joueurs ne prend du sens que si elle est intégrée à celle de ses collègues. Le succès de l'activité compte donc sur le travail de chaque

participant(e). Muriel Amblard a ajouté, dans son étude intitulée « Comment améliorer l'expression orale par la pratique des jeux dramatiques ? », que la technique dramatique a recours également à la réflexion de tous les apprenants(es) soit qu'ils(elles) sont participants(es) soit qu'ils(elles) ne sont pas participants(es) aux spectacles conçus. Autrement dit, les apprenants(es) qui ne pratiquent pas encore les activités dramatiques doivent être très attentifs(ves) aux activités de leurs collègues pour pouvoir ensuite intervenir lorsqu'il leur faut, donner des conseils et en tenir compte pour continuer naturellement la même activité. Les apprenants-joueurs ne peuvent pas toujours jouer tous(toutes) en même temps; parfois ils(es) ne participent pas aux activités de drame et ils(elles) deviennent des spectateurs. Ils(elles) doivent aussi comprendre que le fait d'être spectateur ne signifie pas d'être passif. Le temps d'échange (échange des rôles pour les participants-joueurs) qui suit toute activité est très riche et fécond pour développer au fur et à mesure les activités conçues car il permet à ces autres membres parmi les apprenants-joueurs, de donner les éléments positifs et négatifs et de suggérer des améliorations à apporter soit pour les activités mêmes soit pour les prochaines activités.

**Que peut-on apprendre d'une technique de drame ?.**  
L'expérience dramatique est une des composantes essentielles du développement de différentes compétences des apprenants(es) de tous les niveaux d'apprentissage soit au niveau élémentaire, soit au niveau indépendant. À travers l'expérience créative des activités dramatiques, les apprenants(es) peuvent développer leurs habiletés d'expression, conquérir leur autonomie et découvrir une activité leur permettant un engagement complet que l'établissement scolaire ne peut négliger puisque son rôle est la préparation à la vie sociale et courante.

Emanuel Nogueira (Nogueira E., 2015: P. 4) a favorisé l'enseignement/ apprentissage exploitant les techniques de drame dans son étude intitulée «Le moment créatif dans le jeu dramatique une perspective d'autoformation existentielle?» pour des raisons d'ordre éducatif tellement indispensables pour les apprenants(es) en général et les apprenants(es) des langues en particulier en citant

«L'éducation ou la formation par le drame, nourrie par l'imagination créative, est ainsi un moyen par lequel l'homme communique avec la vie, où il apprend à examiner, à tester des hypothèses et à découvrir d'autres façons de penser. Inscrite dans un langage global qui permet une réflexion autour de la présentation à l'intérieur de l'atelier, elle constitue ainsi un moyen d'interrogation et de vérification de la communicabilité du discours tenu, où les allers-retours entre le jeu et sa mise en question par le public actif sont une donnée essentielle du travail de formation». Dans une telle citation, Emanoel Nogueira a vu que les techniques dramatiques développent chez les apprenants-joueurs des habiletés telles que: L'esprit de communication avec leur vie sociale, l'esprit d'examineurs, L'esprit des savants; par la voie de pratiquer les activités de drame, ils peuvent proposer des hypothèses et de les vérifier, des gens qui peuvent découvrir d'autres façons de penser, l'esprit d'initiative; ils deviennent capables de tenir des discours devant un public.

Nogueira dans son étude déjà mentionnée a ajouté que l'implication des apprenants(es) dans des activités de drame peut développer chez lui des dimensions de conscience importantes telles que: Lorsque l'apprenant(e) est impliqué(e) dans une telle ou telle technique dramatique, il(elle) peut avoir une expérience d'auto découverte existentielle, pouvant prendre racine dans la conscience de l'action physique (corps et reconfiguration du sens de la vie). Dans un processus créatif avec le langage dramatique où l'apprenant-joueur n'a pas beaucoup de repères pour créer, il(elle) cherche dans son expérience de vie le matériel pour sa création (perspective existentielle). L'improvisation pratiquée à la sueur de l'activité dramatique face au groupe favorise la réactivation et le dépassement de conflits existentiels. (conflits existentiels).

Selon plusieurs théoriciens(nes), didacticiens(nes) et chercheurs(euses) tels(les) que (Nogueira E., 2015), (Amblard M., 2004), (Ryngaert J.-P., 1991), (Bajard E., 1994), (Page Ch., 1997), (Ryngaert J.-P., 1977) et (Monod R., 1983) ont confirmé que pour ce qui concerne la technique de drame, il s'agit de placer les apprenants(es) dans la peau des personnages fictionnels, par la voie

des situations partiellement ou totalement fictives. À travers ce point de départ didactique, on donne l'occasion aux apprenants(es) de / d': Inventer les espaces de la technique de drame employée par le discours et les discussions. Inventer des personnages avec des couleurs et des caractères variés. Inventer une fiction et de la développer en découvrant un canevas dramatique. Découvrir progressivement les règles de structuration de la technique dramatique même. Découvrir les règles de son enchaînement (l'enchaînement de la technique de drame employée). Développer leurs possibilités de soutenir. Développer les capacités langagières du corps, de l'objet, de la parole, de l'espace dans ses aspects relationnels avec l'apprenant-joueur. Développer les fonctions symboliques employées au sein de la technique donnée. Développer des attitudes de coopération, d'organisation, d'écoute et de solidarité.

À cette perspective Élie Bajard (Bajard E., 1994) a vu que les techniques de drame offrent essentiellement deux types d'apprentissage: Elle donne l'occasion aux apprenants(es) d'exprimer leur propre personnalité dans toutes ses dimensions; dimensions intellectuelles, affectives, sensibles, et corporelles. Elle favorise une communication langagière complexe en focalisant d'autres procédés que la langue tels que les gestes, les regards, les espaces .....etc. Ces procédés-ci, loin d'être entièrement constitués s'élaborent durant la pratique des techniques de drame employées. Il est à noter qu' au cours de la communication langagière achevée à travers la technique dramatique donnée, elle ne pervertit pas sa réalité. Aussi les apprenants-joueurs dans une situation simulée, communiquent premièrement entre eux avant de faire celle-ci avec les spectateurs.

D'autres chercheurs comme Jean Santolini (Santolini J., (2009) a vu que l'activité de drame peut développer plusieurs compétences et performances chez l'apprenant(e) comme suit: L'emploi d'une activité naturelle (activité de drame) aide à faire de l'apprenant(e) quelqu'un d'acteur; ce mécanisme favorise la motivation de l'esprit d'acteur chez les apprenants-joueurs. La manipulation d'une telle activité est primordiale pour l'apprenant(e) du point de vue éducatif;

on l'exploite pour développer chez lui(elle) l'esprit de la citoyenneté, rendre les groupes composés dynamiques, accepter le regard et la critique des autres, prendre confiance en soi, développer les dimensions de concept du soi académique, connaître ses compétences corporelles et s'exprimer avec l'autrui, savoir bien communiquer avec ses pairs, développer sa spontanéité langagière notamment lors de parler, apprendre à régler ses conflits grâce à la discussion, diminuer la violence en l'exprimant à travers la technique de jeu de rôles et celle de la simulation...etc. L'activité aide à aborder de façon différente le processus de l'enseignement / apprentissage afin d'engendrer de nouvelles motivations. L'exploitation de l'activité aide l'apprenant(e) à apprendre à s'exprimer par le corps, la voix, la respiration...etc. L'emploi de l'activité aide à développer la didactique de la lecture-écriture; on apprend à exprimer par le geste, l'image ou l'idée qu'évoque le texte, à rédiger le scénario d'une histoire qui est jouée, à passer d'un récit au dialogue tout en respectant les règles de l'écriture.

De nombreux linguistes, didacticiens(nes) et pédagogues tels(les) que Dominique Oberlé, Bes Corinne, Christiane Page, David Farmer et Boucris L. (Oberlé D., 1989), (Corinne B., 2000), (Boucris L., et al., 2000), (Gascon L., 2000), (Page Ch., 2001) et (Farmer D., 2007) ont synthétisé que la pratique de l'activité dramatique permet de développer des compétences langagières chez l'apprenant(es) du français comme: Prendre l'initiative d'un échange de répliques lors de la parole et le conduire au-delà de la première réponse. Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange. Créer une courte histoire ou un court récit dans lesquels les apprenants-joueurs sont correctement posés, où il existe au moins des actes fictionnels, un évènement et enfin une clôture. Apporter son point de vue et ses réactions dans une conversation, un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange. Rapporter un évènement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre. Employer sa voix, ses gestes et ses compétences corporelles à la disposition de l'activité de drame dans un travail collectif portant sur un texte ou



un dialogue donné. Être courageux de prendre la parole devant son enseignant(e) et ses pairs. Prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe pour développer ses différentes performances langagières de façon permanente.

**Genres de techniques de drame et le langage parlé.** Il est à noter qu'il existe deux aspects complémentaires composant n'importe quelle langue vivante en général et plus particulièrement pour ce qui concerne la langue française; l'aspect oral et l'aspect écrit. L'objectif majeur de notre étude en cours est de développer quelques habiletés de parole spontanée et quelques dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler chez les apprenants(es) du niveau secondaire; on met l'accent donc sur l'aspect oral de la langue ou bien ce qu'on intitule le langage parlé. Nous avons des techniques de drame nombreuses dont les plus corrélatives sont la technique du jeu de rôles et celle de la simulation. On met donc en valeur ces deux techniques: le jeu de rôles et la simulation.

**La technique de la simulation.** La technique de la simulation selon Francis Debyser et Francis Yaiche (Debyser F., 1991), (Yaiche F., 1997) est un type de jeu de rôles dans lequel des enseignants doivent agir et interagir en revêtant une identité fictionnelle et imaginaire. Selon eux, elle constitue donc un scénario pour créer quelque endroit de nouveau à travers lequel les apprenants-joueurs peuvent pratiquer la langue étrangère de façon spontanée et naturelle et cela ce qu'Agnes M. Bosch et Liesl Malaret (Bosch A., et Malaret L., 2009: P. 42) ont confirmé lorsqu'elles ont cité que la technique de la simulation est un «scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants de créer un univers de référence, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers de discours, est susceptible de requérir. ».

La technique de la simulation, d'après Jérôme Lehuen et Sylwia Kitlinska (Lehuen J., et Kitlinska S., 2006), fonctionne selon deux principes fondamentaux: premièrement un endroit-thème choisi par l'enseignant(e) en collaboration avec les apprenants-joueurs. Cet

endroit permet de convoquer et d'associer les activités pédagogiques traditionnellement conçues, et des identités fictionnelles et imaginaires qui permettent aux apprenants-joueurs de se masquer dans la peau d'un ou plus de personnages. Deuxièmement cette technique donne l'occasion aux apprenants-joueurs d'utiliser la langue et ses différentes habiletés linguistiques, socioculturelles et métalinguistiques et de se les approprier en expérimentant leurs hypothèses par l'observation des réactions linguistiques, socioculturelles et métalinguistiques de leurs interlocuteurs soumis aux thèmes entrepris.

D'autres didacticiens(nes) et linguistes tels que Jean-Marc Care et Francis Debyser (Care J-M., et Debyser F., 1995) ont vu que la technique de la simulation s'allie à la technique du jeu de rôles à travers lequel les apprenants-joueurs, sous une identité d'inspiration imaginaire, recréent un monde fictionnel calqué sur le monde réel (un hôtel francophone, une entreprise francophone, un immeuble, une île, un village francophone, une école ou un centre francophone ...etc.). L'enseignant(e) est l'animateur(trice) d'une telle technique. Celle-ci est conçue essentiellement dans une visée éducative par excellence. L'objet est donc de développer des habiletés langagières et de faire acquérir des compétences linguistiques et paralinguistiques chez les apprenants-participants en les motivant et à travers une perspective actionnelle. Ces compétences langagières s'élargissent pour contenir des habiletés intellectuelles, créatives, (inter)culturelles, grammaticales, discursives, énonciatives, interdisciplinaires ... et elles sont fédérées par le projet mené qui rend leur apprentissage facile et fécond.

À ce propos, Sylvie-Anne Goffinet (Goffinet S.-A., 2011) dans sa présentation publiée sur le site de Franc-parler<sup>1</sup> a confirmé que la technique de La simulation constitue un outil méthodologique qui permet d'apprendre une langue étrangère à travers un projet de création collective. Le principe en est simple: il s'agit d'entraîner

---

1 [www.francparler.org](http://www.francparler.org)

les apprenants-joueurs dans un univers différent de celui de la formation traditionnelle; on conçoit un immeuble, un village, un café, un cafétéria, une île, un cirque, une entreprise...etc. Ce projet conçu est intitulé l'endroit-thème à travers lequel les apprenants(es) se glissent dans une identité fictive. Avec ce projet, on amène les apprenants(es) à simuler toutes les fonctions du langage qu'on a besoin de développer chez eux(elles). La simulation fait donc sortir le processus d'enseignement / apprentissage de son mode traditionnel. Ce qui encourage les apprenants(es) à acquérir beaucoup plus de compétences langagières. Préparer et réaliser une simulation globale permet donc de motiver les apprenants(es), tout en leur donnant l'occasion de parler, de discuter et de s'exprimer en français soit à l'oral soit par l'écrit. La simulation s'avère tout à fait pertinent dans le cadre de la didactique de français langue maternelle ou étrangère où l'immeuble, le thème le plus connu des formateurs, est déjà utilisé depuis longtemps.

### **La technique de la simulation dans son aspect relationnel avec les habiletés de la parole.**

*À la lueur de l'emploi de la technique de la simulation, comment peut-on apprendre à parler spontanément le français?.* À travers toutes ces définitions de la technique de la simulation déjà présentées, on peut déterminer les étapes procédurales pour bien apprendre et pour faire les apprenants(es) apprendre à parler spontanément le français:- On doit avoir un endroit-thème, choisi soit par les apprenants(es) soit par l'enseignant(e) en collaboration avec les apprenants(es), sur lequel on commence à jouer les rôles fictionnels conçus par les apprenants-joueurs (un immeuble, un hôtel, un établissement scolaire, un cirque, un quartier, un planète, un magasin, une maison, un centre de langue, une station de métro, une gare de train, un musée ...etc.). On doit tout inventer les personnages, leurs professions et les rapports qu'on imagine entre eux, le décor et les affichages, les genres de problèmes qu'on imagine exister entre les personnages, les relations familiales, sociales et économiques qu'on imagine exister entre eux. Il faut préparer le scénario d'apprentissage soit par l'enseignant(e) soit par l'enseignant(e) en collaboration avec les apprenants-joueurs en

imaginant les relations imaginaires et virtuelles entre les personnages joués par les apprenants-joueurs sur cet endroit-thème. Il faut imaginer toutes les interactions possibles des personnages joués par chacun(e) des participants(es). On doit distribuer les rôles aux apprenants-joueurs qui participent à la technique; chaque participant se glisse dans la peau d'un personnage qu'il incarne. Il perfectionne également les relations et les interactions de ce personnage. Il faut entraîner les apprenants-joueurs à maîtriser leurs rôles par des répétitions en français, langue cible. À cette période, les apprenants-joueurs commencent à perfectionner les compétences de parole spontanée. Les apprenants-joueurs pratiquent leurs rôles fictifs du personnage joué comme s'ils sont dans la vie réelle ou quasi-réel. On doit faire les apprenants-joueurs pratiquer la compétence de parler spontanément en français en incarnant tel ou tel personnage joué.

**L'importance pédagogique de la technique de la simulation.** La majorité des didacticiens théorisant une telle technique comme (Debyser F., 1991), (Care J-M., et Debyser F., 1995), (Yaiche F., 1997), (Levine G., 2004), (Capriles A., 2004), (Lehuen J., et Kitlinska S., 2006), (Bosch A., et Malaret L., 2009) et (Goffinet S.-A., 2011) sont presque d'accord sur le fait que la technique de la simulation est pédagogiquement essentielle en classe de langue vivante en général et notamment en classe de FLÉ car à travers laquelle les apprenants-joueurs doivent compléter des tâches concrètes dans leur processus créatif, afin de provoquer des interactions. Ces dernières permettent à leur tour de développer des compétences langagières et extralinguistiques nécessaires à la résolution de problèmes. Elle joue également un rôle central pour développer chez l'apprenant(e) en général et chez l'apprenant(e) d'une langue étrangère en particulier des habiletés nombreuses comme celles de la conversation spontanée, de l'argumentation, de la négociation, et la prise de décisions. Elle est donc importante pour les apprenants(es) car elle leur donne l'occasion d'être actifs(ves) à travers: La proposition d'une pédagogie d'inspiration imaginaire; La motivation des apprenants(es) à pratiquer les compétences sociales; La positivité et l'activité des apprenants(es);

elle rend les apprenants-joueurs positifs et actifs puisqu'ils(elles) participent à toutes les étapes de la technique et à tout ce qui concerne leur enseignement / apprentissage; La cohésion des groupes et l'intégration (différents niveaux d'apprentissage, différents niveaux langagiers, différentes classes); elle rend les apprenants(es) cohérents(es) et presque homogènes au sein des groupes; L'exaltation du travail en groupe, qui permet de fédérer les activités pédagogiques; La favorisation du travail en autonomie, pour la conduite de recherches documentaires, la construction des savoirs, les activités d'écriture et différentes formes de l'oral; elle donne donc l'occasion aux apprenants-joueurs de se documenter de façon autonome;... etc.

**Les rôles de l'enseignant(e) au sein de la technique de simulation.** Plusieurs didacticiens(nes) et méthodologues tels que (Debyser F., 1991), (Care J-M., et Debyser F., 1995), (Yaiche F., 1997), (Capriles A., 2004), (Lehuen J., et Kitlinska S., 2006), (Bosch A., et Malaret L., 2009) et (Goffinet S.-A., 2011) ont presque d'accord sur les rôles attendus de la part de l'enseignant(e) au sein de l'emploi de technique de la simulation au cours du processus de la didactique de la parole spontanée en français comme langue cible. Ces rôles se résument dans les points ci-dessous: Il(elle) est par excellence l'animateur(rice) et le metteur en scène de la technique; il(elle) détermine l'endroit-thème et les affichages qu'on fait pour employer la technique (un immeuble, une entreprise, une station de métro, un centre de langue, un musée, un hôtel...etc.); Il(elle) fait la répartition du travail lors de l'exécution de la technique de la simulation; il(elle) détermine la manière de l'emploi de la technique soit de façon collective, soit de façon individuelle; Il(elle) arrange l'espace de la classe pour pratiquer les diverses activités choisies pendant l'emploi de la technique: espace pour le jeu de rôles, affichage de certaines productions d'apprenants(es), distribution des fiches employées lors du travail de telle ou telle activité; Il(elle) conçoit des situations d'apprentissage à travers des dialogues authentiques dans une atmosphère libre et démocratique, tout au long des choix que le groupe a à effectuer. Il(elle) guide et conseille, en évitant de tout

diriger. Il(elle) donne l'occasion aux apprenants-joueurs de ranger tout; Il(elle) gère la mise en forme des productions des apprenants-participants, leur mise en commun et leurs jeux conversationnels; Il(elle) aide les apprenants(es) à préparer les activités en donnant le support linguistique et extralinguistique dans le temps convenable; Il(elle) aide les apprenants(es) à choisir les documents nécessaires lors de pratiquer la tentative ; Il(elle) aide à la correction des productions écrites notamment les affichages, les scénarios des apprenants(es) qu'ils dessinent(elles) avant de les jouer; Il(elle) intervient lorsque les apprenants(es) commettent des erreurs linguistiques surtout en parlant; Il(elle) corrige, après coup et sans les interrompre, les productions orales; Il(elle) reste attentif(ve) en ce qui concerne la dynamité du groupe classe, des sous-groupes, les dérives psychologiques possibles, les stéréotypes culturels et la qualité du travail.

**Les rôles attendus de l'apprenant au sein de la technique de la simulation.** De nombreux(euses) pédagogues et didacticiens(nes) tels(les) que (Debyser F., 1996), (Cali C., 2004), (Levine G., 2004), et (Goffinet S.-A., 2011) ont déterminé les rôles attendus de l'apprenant(e) dans la technique de la simulation. La technique de la simulation nous donne l'occasion comme a cité (Mutet S., 2003: P. 17) à « décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines » à travers nos apprenants-joueurs. Ceux(celles)-ci sont invités(es) à franchir différentes étapes à travers la technique de la simulation. Ces étapes exigent des savoirs et des savoir-faire très variés. Ces savoirs et savoir-faire sont linguistiquement nécessaires pour le développement de la langue en général chez les sujets du groupe de l'étude dans le cadre de l'étude actuelle. La technique de la simulation tente au fur et à mesure de promouvoir l'apprentissage centré sur les apprenants(es) mettant en relief leurs connaissances, leur bagage cognitif et culturel et leur créativité. pour en faire, les apprenants-joueurs jouent des rôles variés tels que (Goffinet S.-A., 2011): Ils(elles) choisissent en collaboration avec l'animateur (qui est dans la plupart du temps l'enseignant(e)) l'endroit-thème; celui-ci constitue le plate-forme du spectacle. Ils(elles) partagent et discutent la répartition du travail de

la technique avec leurs collègues en collaboration de l'enseignant(e); Ils(elles) composent les groupes du travail et ils distribuent les rôles selon les compétences langagières de chacun d'eux; Ils(elles) déterminent l'identité des personnages fictifs en collaboration avec l'enseignant(e); Ils(elles) préparent la salle de classe pour pratiquer les activités relatives à la technique de la simulation; Ils(elles) organisent et exécutent le scénario d'enseignement/ apprentissage basé sur la technique ; Ils(elles) améliorent au fur et à mesure leur niveau langagier pour assurer le succès de la technique ; Ils(elles) vivent et se glissent dans la peau des personnages fictifs comme s'ils sont des gens réels pour le succès du travail; Ils(elles) demandent au fur et à mesure le support de l'animateur(rice) (l'enseignant(e)) qui à son tour intervient dans le temps convenable.

**La technique du jeu de rôles.** La majorité de pédagogues et des didacticiens(nes) dans le domaine de la didactique des langues en général et notamment dans le domaine de la didactique de FLÉ tels que (Alberta, 2003), (Anissa Benarbe, 2006), et (Thi N., 2011) ont théorisé que la technique de jeu de rôles est une activité spontanée, sans costume ou script. Le contexte de jeu de rôles est proposé par l'enseignant(e) et les rôles sont sélectionnés par les apprenants-joueurs. Ceux(elles)-ci (les apprenants-joueurs) ont un temps minimal de planifier puis de discuter de la situation représentée par une telle technique, de choisir différentes solutions ou réactions qu'ils(elles) font auprès de la situation et d'imaginer un scénario de base qu'ils(elles) mettent en exécution. En bref les apprenants-joueurs discutent de la façon dont ils(elles) se sont sentis(es) et de ce qu'ils(elles) ont appris de la situation représentée. La partie la plus importante de jeu de rôles est la discussion initiale des apprenants-joueurs pour mettre le scénario suivi pour exécuter la technique et la discussion finale après avoir terminé la situation jouée.

La technique de jeu de rôles d'après (Duong T., 2014) est une sorte de théâtralisation pédagogique de n'importe quelle situation d'apprentissage destinée à faciliter l'acquisition des compétences de communication orale. Cette technique donne l'occasion aux

apprenants-joueurs de simuler la situation d'apprentissage donnée et d'exprimer leurs émotions et leurs sentiments vis-à-vis cette situation dans une visée de la comprendre et de l'approprier.

La technique de jeu de rôles, du point de vue de Francis Debyser (Debyser F., 1997) est un évènement de communication interactif composé par deux ou plusieurs participants(es), simulé par ces apprenants-joueurs pour développer leurs compétences et sous-compétences de communication sous ses trois dimensions; compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

À ce propos (Alberta, 2003: P. 57) a confirmé que la technique de jeu de rôles propose des possibilités aux apprenants(es) d'explorer et d'exercer de nouvelles habiletés de communication dans un milieu sécuritaire et non menaçant, d'exprimer leurs sentiments et d'interpréter le rôle d'une autre personne en se glissant dans la peau de cette personne.

Chantal Razafitsiarovana et ses collaborateurs (Razafitsiarovana Ch., & al., 2012) ont vu que le jeu de rôles consiste à animer des scènes, réalisées par deux, trois ou plusieurs apprenants(es). On parle toujours de situations de la vie courante. Par ailleurs, le jeu de rôles est une occasion pour eux (les apprenants-joueurs) de pratiquer la langue et d'être dans une situation de bain linguistique. En outre, une telle technique favorise l'interaction entre les apprenants(es) au sein d'un groupe à travers le travail collaboratif. En effet, dans les différentes étapes du travail dans le cadre de la technique, les apprenants-joueurs sont amenés à s'exprimer oralement en français de façon simultanée tant que possible.

(Néhal Yihia Mohammed, 2015) a synthétisé, dans son étude intitulée «efficacité d'emploi des activités langagières basées sur l'approche constructivistes pour développer quelques compétences de la compréhension écrite en Français chez les étudiants du cycle secondaire», que la technique de jeu de rôles donne l'occasion à un groupe d'apprenants(es) de deux ou trois à animer des scènes composées de personnages de façon spontanée. À travers une telle technique, l'apprenant(e) prend l'initiative de mobiliser tous les moyens linguistiques en intégrant le rationnel, l'affectif, le verbal,



la phonétique, le gestuel et la mimique. Avec une telle technique, l'apprenant(e) devient quelqu'un d'actif et de spontané. Il doit se comporter tel qu'il est comme en situation de langue authentique. Cette spontanéité est véritablement recherchée au sein de l'étude actuelle dans le cadre de parler le français.

La technique de jeu de rôles est donc la technique de classe la plus convenable et la plus efficace pour développer les compétences de la communication orale en général et plus particulièrement pour développer les habiletés de la parole spontanée chez les apprenants(es) de presque tous les niveaux d'apprentissage. De cette mesure on met en relief une telle technique de drame au sein de l'étude en cours qui a pour objet le développement des compétences de la parole spontanée chez les apprenants(es) du niveau secondaire.

### **La technique de jeu de rôles dans son aspect relationnel avec les habiletés de la parole.**

*À la lueur de l'emploi de la technique de jeu de rôles, comment peut-on apprendre à parler spontanément le français?* De tous ces points de vue déjà présentés de la technique de jeu de rôles, on peut déterminer les étapes procédurales pour bien apprendre à parler spontanément le français (Razafitsiarovana Ch., & al., 2012: P. 17) et (Néhal Yihia Mohammed, 2015: PP. 108-109): On divise la classe en groupes de deux, trois ou plus; On explique aux apprenants-joueurs les rôles qu'ils(elles) incarnent et les personnages dont ils(elles) se glissent dans les peaux de façon imaginaire; On propose une grande variété de situations; On distribue les rôles de chaque groupe et de chaque individu; On modifie le rythme d'un cours et on relance l'intérêt des apprenants-joueurs; On conseille les apprenants-joueurs de se comporter comme ils sont des personnages réels et non imaginaires; On apporte et on détermine aux apprenants(es) le moment où ils(elles) doivent être actifs; On crée des scénarios et des dialogues à retenir pour chacun(e) des apprenants(es);...etc.

**L'importance pédagogique de la technique de jeu de rôles.** De nombreux(euses) chercheurs(euses) et pédagogues tels(les) que (Alberta, 2003), (Annisia Benarbe, 2006), (Liu F., & Ding Y.,

2009), (Thi N., 2011), (Razafitsiarovana Ch., & al., 2012) et (Néhal Yihia Mohammed, 2015) sont presque d'accord sur l'importance pédagogique qu'une technique de jeu de rôles peut développer des compétences chez un apprenant-joueur de langue. ils voient que l'apprenant(e) en jouant peut: Explorer les relations entre les différentes composantes de la langue cible; Explorer encore les aspects relationnels entre la langue, l'identité et le comportement humain; Recevoir des points de vue différents sur des expériences réelles et imaginaires et commencer à composer un point de vue propre vis-à-vis des problèmes vécus; Agir et réagir de façon naturelle auprès des situations de la vie courante; Donner des réponses actives à des situations problématiques soit réelles soit imaginaires; Développer son imagination et sa capacité de se glisser dans la peau de tel ou tel personnage; Prendre l'initiative de parler spontanément devant n'importe quelle audience; Explorer l'espace et le mouvement; Perfectionner presque toutes les compétences orales d'une langue cible; Être capable d'analyser telle ou telle situation d'apprentissage; Devenir un apprenant indépendant et autonome.

**Les rôles attendus de l'enseignant au sein de la technique de jeu de rôles.** Maintes didacticiens et pédagogues se mettent d'accord sur les rôles attendus de l'enseignant dans le cadre de la technique de jeu de rôles tels que (Debyser F., 1997), et (Razafitsiarovana Ch., 2012). L'enseignant(e) est quelqu'un qui doit: Jouer le rôle négatif s'il est nécessaire pour l'interprétation; Présenter une ou plus d'une situation précise; Accorder un temps limite aux apprenants-joueurs pour développer et pratiquer leur jeu de rôles (5 à 10 minutes suffisent généralement); Délimiter l'usage de costumes et d'accessoires; et plusieurs autres rôles suivant les ressources.

**Les rôles attendus de l'apprenant-joueur au sein de la technique de jeu de rôles.** À la suite de la théorisation de plusieurs didacticiens(nes) et pédagogues dans le domaine de la didactique et concernant la technique de jeu de rôles tels(les) que (Debyser F., 1991), (Care J-M., et Debyser F., 1995), (Yaiche F., 1996), (Debyser F., 1997), (Alberta, 2003), (Anissa Benarbe,

2006), (Liu F., & Ding Y., 2009), (Thi N., 2011), (Razafitsiarovana Ch., & al., 2012) et (Néhal Yihia Mohammed, 2015), on peut déduire les rôles attendus de l'apprenant-joueur dans le cadre de la technique de jeu de rôles comme suit: Il(elle) doit concevoir des situations d'apprentissage en collaboration avec ses collègues et son enseignant(e); Il(elle) doit choisir les costumes et les accessoires suivant les situations et les rôles joués; Il(elle) doit délimiter et rédiger les scénarios en collaboration avec ses collègues et son enseignant; Il(elle) doit apprendre par cœur son rôle dans chaque scénario joué; Il(elle) doit faire face à l'auditoire, parler fort et de façon claire; avec d'autres rôles suivant les ressources précédentes.

**Le scénario d'enseignement/apprentissage en basant sur les techniques de drame (technique de la simulation ou technique de jeu de rôles).** Il est à noter que les deux techniques de drame soit la technique de la simulation soit la technique de jeu de rôles sont complémentaires et indissociables pour développer telle ou telle compétence langagière dans le cadre de la didactique de FLÉ en général et particulièrement dans le cadre du développement de la parole spontanée en français. Christiane Page (Page Ch., 1997) a présenté quatre étapes successives pour qu'une technique de drame (technique de la simulation et technique de jeu de rôles) soit profitable au sein de la classe. Ces étapes sont:

- ✚ **La première étape: l'étape de la préparation de la situation.** A partir d'une proposition d'une situation quelconque de la part soit de l'enseignant(e), soit de leurs collègues, les apprenants-joueurs se préparent à s'enrôler ensemble dans un jeu sur lequel ils(elles) se mettent d'accord. Malgré le fait que ces apprenants-joueurs sont libres d'imaginer l'histoire de la situation conçue et les personnages, ils(elles) doivent se mettre d'accord sur la fin de cette situation conçue et en train d'être jouée. Pour les apprenants-joueurs inexpérimentés (les apprenants(es) de français en général puisqu'ils(elles) ne sont pas professionnels comme acteurs), le choix d'un fin pour les situations jouées est presque rassurant. Pour eux aussi, le fait de développer leurs savoirs et leurs savoir-faire en s'enrôlant

dans les techniques de drame est facile à achever. Alors l'emploi de telles techniques est efficace pour développer les habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère.

✚ **La deuxième étape: l'étape de la mise en action de la situation par le jeu dramatique.** En se glissant dans les peaux de personnages conçus au cours de l'étape précédente, les apprenants-joueurs expérimentent donc devant ses collègues (l'audience) ce qu'ils(elles) ont déjà conçu comme scénarios basés sur les situations jouées. Mise à l'épreuve de la situation conçue, les techniques de drame sont au fur et à mesure des essais qui permettent de confronter un imaginaire individuel et collectif à une mise en action. Autrement dit, les techniques de drame sont des tentatives de perfectionner des situations langagières visant à développer des habiletés variées chez les apprenants-joueurs telles que les compétences de parole spontanée. Ces spectacles présentés par les apprenants-joueurs se passent dans un espace délimité mais semblent être centraux pour eux(elles) et pour ceux(celles) qui les regardent dans le cadre de les encourager tous soit les joueurs ou autres à employer la langue cible dans des situations de la vie courante et de façon spontanément naturelle.

✚ **La troisième étape: l'étape des échanges.** Après avoir présentés les spectacles basés sur les situations conçues et jouées par les apprenants-joueurs, ils(elles) échangent leurs avis sur ce qu'ils(elles) viennent d'expérimenter. Ils(elles) discutent plusieurs problèmes tels que l'expérimentation de la fiction, le déroulement des techniques de drame par rapport aux situations conçues, les imprévus, les difficultés envisagées lors de l'expérimentation. Puis, ceux qui ont regardé les spectacles parlent à leur tour et font des propositions sur les problèmes déjà cités. Ces procédures assurent un sentiment de sécurité au même titre qu'une sorte de retour en arrière (feedback) pour les apprenants-joueurs. Ceux qui les ont regardés (les autres groupes de joueurs et l'enseignant(e) ou l'animateur) ne leur disent pas ce

qu'ils(elles) auraient du faire lors de l'expérimentation spécialement les points faibles des spectacles ou bien ce que les joueurs négligent pendant les spectacles. beaucoup d'idées sont émises à l'écart des discussions tenues, parfois contradictoires dont la diversité même est une ouverture de sens. Ces discussions constituent donc des moments d'apprentissage à travers lesquels les apprenants-joueurs retiennent les idées qui leur paraissent pertinentes au même titre qu'ils(elles) pratiquent la parole de façon spontanée. Le rôle de l'enseignant(e) est d'intervenir ensuite et de s'appuyer sur le travail du groupe pour faire une nouvelle proposition amorçant l'étape de re-jeu.

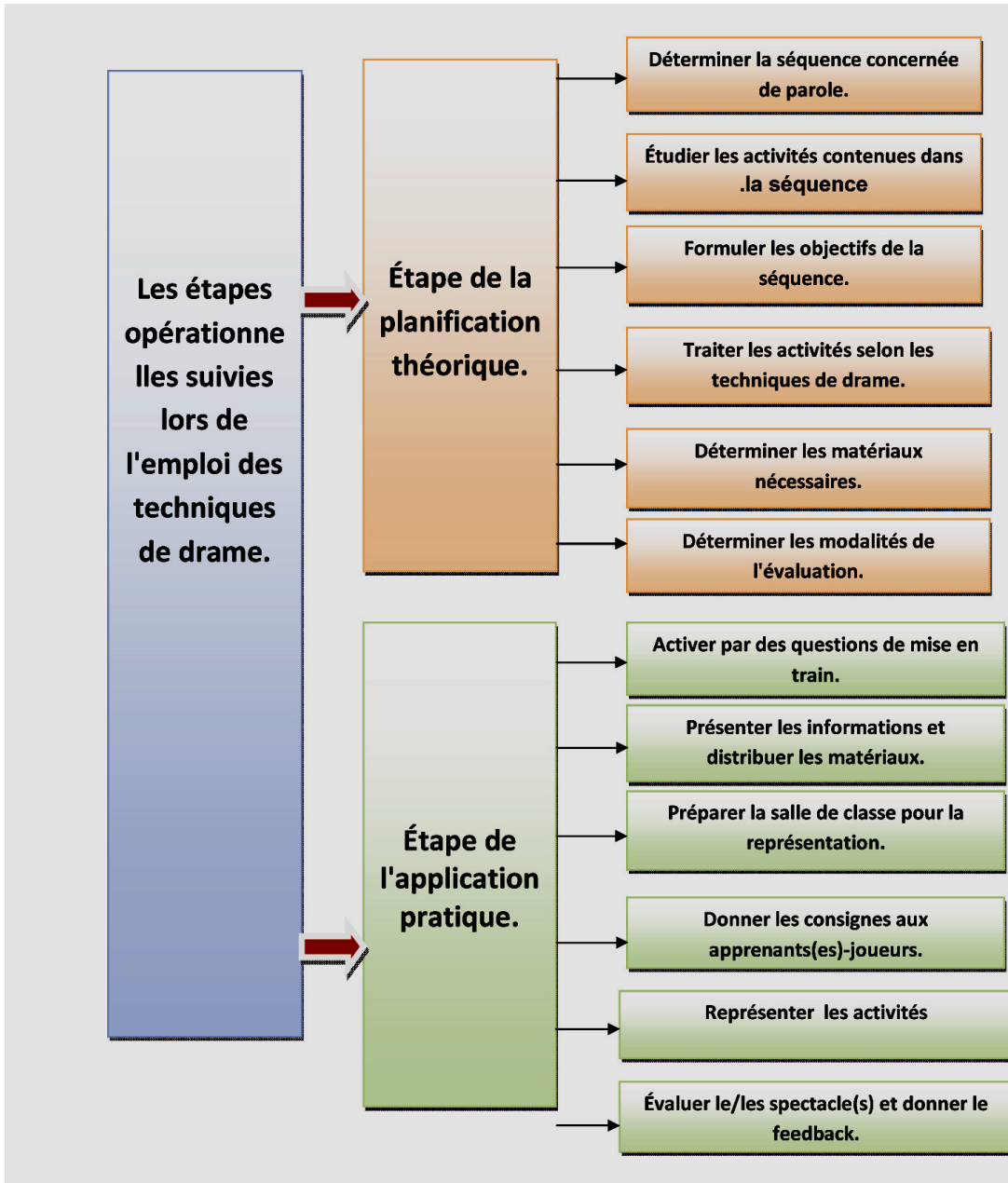
✚ **La quatrième étape: l'étape de re-jeu.** C'est l'étape de rejouer les spectacles et les scénarios pour les situations conçues. Après avoir préparé les situations conçues, les avoir jouées et les avoir commentées, les apprenants-joueurs commencent à prendre des visions claires pour les expériences futures soit pour les mêmes spectacles, soit pour les autres spectacles pour d'autres situations. En effet, par l'étape de re-jeu, on doit entendre: jouer à nouveau, mais pas forcément le même jeu. Cette étape vise plus à développer les habiletés des apprenants-joueurs qu'à parfaire le contenu d'une improvisation particulière. Ces discussions conduisent les apprenants-joueurs à considérer les techniques de drame à partir d'aspects différents et de points de vue différents: l'aspect ou le point de vue qu'ils(elles) ont avant la pratique de la technique de drame quand ils(elles) conçoivent les situations à jouer, l'aspect ou le point de vue qu'ils(elles) ont pendant la pratique de la technique de drame et qu'ils(elles) sont en action, l'aspect ou le point de vue qu'ils(elles) ont après la pratique de la technique de drame lors des échanges et l'aspect ou le point de vue qu'ils(elles) ont lorsqu'ils(elles) regardent les autres groupes jouer à partir de la même proposition pour telle ou telle situation. Cette période nous donne l'occasion de pousser les apprenants(es) en général de maîtriser leurs connaissances lexicales, leurs savoirs, leurs

savoir-faire et notamment leurs habiletés de parler spontanément le français comme langue cible.

**Les étapes opérationnelles suivies lors de l'emploi des techniques de drame dans le cadre de l'étude actuelle.** Ici, on présente les étapes essentielles que l'enseignant(e) doit suivre pour que les techniques de drame soient efficaces dans le développement des habiletés de la parole spontanée.

- ✚ **Étape de la planification théorique.** Cette étape essentielle comprend six étapes secondaires comme suit: Déterminer la séquence concernée de parole dans la leçon ou dans l'unité; Étudier les activités contenues dans la séquence ou dans l'unité; Formuler les objectifs de la séquence ou de l'unité; Traiter les activités suivant les techniques de drame; Déterminer les matériaux nécessaires pour bien exécuter les activités; Déterminer les modalités de l'évaluation.
  
- ✚ **Étape de l'application pratique.** Cette étape essentielle comprend six étapes secondaires comme suit: Activer les apprenants(es) par des questions de mise en train; Présenter les informations et distribuer les matériaux; Préparer la salle de classe pour la représentation; Donner les consignes aux participants(es)-joueurs; Représenter les activités; Évaluer le/les spectacle(s) et donner le feedback.

Figure no. (1).  
Les étapes de l'emploi des techniques de drame.



## Partie II

### Les habiletés de parole et leurs aspects relationnels avec les dimensions de concept du soi académique.

**De quoi s'agit-il « l'acte de parole » ?.** Plusieurs chercheurs(euses), linguistes et didacticiens(nes) ont confirmé qu'un acte de parole représente dans la plupart du temps une des activités quotidiennes et presque instantanées autour des sujets et des thèmes susceptibles de provoquer chez l'apprenant(e) l'écho d'un ou plus d'un procédé et de l'amener à joindre les résultats de ses observations accumulées par la pratique de la langue à travers des situations conçues d'enseignement/ apprentissage basées sur des incidents et des événements de la vie courante pour le préparer à l'acquisition de connaissances langagières nouvelles dans le domaine du code oral de la langue française.

Cet acte de parole est, en général d'après la majorité des linguistes et des didacticiens(nes) de FLÉ tels que (Cristea Th., 1984), défini comme l'objectif majeur communicatif d'un énoncé effectivement réalisé par n'importe quel locuteur dans une situation langagière quelconque. L'interprétation d'un tel acte de parole se fonde sur l'analyse des conditions pragmatiques de l'énoncé, de ses aspects contextuels, de ses éléments grammaticaux et linguistiques contenus, de ses éléments lexicaux et plus précisément ses expressions figées. Il (l'acte de parole) compte sur des conditions pragmatiques de l'énoncé (concernant le locuteur, l'interlocuteur, le cadre temporel et spatial du discours, forces illocutoires et force de prescription), et des conditions d'énonciation (notamment les éléments sémiotiques, lexicaux, grammaticaux des énoncés, les types de verbes performatifs, les phrases adjectivales, les phrases adverbiales et les syntagmes nominaux). Or, un acte de parler se réalise, se reconnaît puis se réussit selon les habiletés et les compétences langagières des sujets (le locuteur, l'interlocuteur) et aussi selon les éléments pragmatiques (le cadre temporel, le cadre spatial de l'énoncé, les forces illocutoires et les forces de prescription) qui participent à sa production. L'acte de parole est le fruit de toutes les composantes d'un système linguistique donné. La



maîtrise de la parole et ses habiletés notamment celles de la parole spontanée s'appuie sur le degré de maîtrise de tel ou tel apprenant des unités langagières qu'on a déjà mentionnées (unités pragmatiques et unités énonciatives des interlocuteurs).

À cette perspective Bruno Ambroise (Ambroise B., 2009) a vu que/ qu'un acte de parole nécessite, pour être réalisé, à être compris comme réalisable ou, il nécessite à être reconnu afin d'être réalisé, en ce sens que l'interlocuteur auquel l'acte de parole s'adresse doit reconnaître que l'invocation d'une certaine procédure faite par le locuteur est légitime dans le contexte où elle est faite. Une condition de réussite de tout acte de parole est alors la reconnaissance que lui accorde l'interlocuteur vis-à-vis duquel cet acte est réalisé. Selon Bruno Ambroise pour faciliter la compréhension du poids de la reconnaissance d'un acte de parole, Il est en effet essentiel à un énoncé de promesse d'être compris ou reconnu comme promesse pour réaliser une telle promesse. Si l'on dit « Je promets de faire la vaisselle ce soir », mais que l'interlocuteur/ l'interlocutrice prend/comprend/reconnaît cet énoncé comme une affirmation, une plaisanterie, ou un vœu (toutes les possibilités de compréhension qui ne sont pas exclues par la sémantique de l'énoncé – on va y revenir), alors selon Bruno Ambroise, l'énoncé n'est pas pris comme une promesse, même s'il avait toutes les apparences grammaticales de la promesse et même si on avait l'intention de faire une promesse par cet énoncé. On peut donc affirmer que l'acte de parole aboutit sa visée lorsque les interlocuteurs se comprennent ce qu'il (l'acte de parole) veut transmettre comme message entre eux.

D'après Lilia Boumendjel (Boumendjel L., 2005), l'acte de parole se considère comme un acte personnel, car il est pris de façon propre et individuelle par le sujet qui le manipule ou le produit, à un moment déterminé. Les actes de parole prennent un aspect interpersonnel puisque chaque acte de parole n'est pas solitaire et permet l'échange dans le cadre des répliques, implique la présence d'autrui et sa visée dans ce cas qui est d'agir sur un auditoire. Comme on emprunte un acte de parole déjà façonné par l'usage à travers une telle ou telle situation de la vie courante, le discours

comprend donc une dimension impersonnelle. L'acte de parler n'est pas libre: il interagit face aux contraintes de l'usage (contraintes grammaticales) et sait en jouer. Selon lui (Boumendjel L., bien sûr), c'est en se basant sur ces trois principes de l'acte de parole, que les programmes récemment conçus en français langue étrangère (FLÉ) qui se pratiquent partout pour tel ou tel établissement scolaire ont été conçus pour éclairer et l'enseignant et l'apprenant dans les différents domaines de la didactique de la langue que ce soit au niveau de la compréhension, de l'expression orale, de la grammaire ou de l'écriture.

L'acte de parler en français langue étrangère est sûrement un outil langagier essentiel lors de la scolarisation pour des motifs tels que/qu' : Enseigner à communiquer aux établissements scolaires, à comprendre les consignes, à intervenir lors des cours et à maîtriser les outils métalinguistiques dépendamment des situations et des usages (mode de formulation). Aborder les contenus d'enseignement en partant du connu à l'inconnu. Ces contenus sont basés sur la culture maternelle de tel ou tel enseignant et sont destinés à pénétrer de façon douce dans la culture française à travers ces actes de langage (actes de parler). Ce qui permet par la suite le dialogue entre les deux cultures (culture maternelle de l'enseignant et culture de langue cible). Ces programmes récemment conçus en français constituent dans la plupart du temps une entrée et une vision nouvelles pour développer chez les apprenants(es) les différentes compétences de la langue notamment celles de la parole spontanée.

C'est en se basant sur les actes de langage ou les actes de parole l'apprenant(e) de français langue étrangère au niveau de l'enseignement secondaire, et dans le cadre de l'étude en cours ayant pour objectif de développer les habiletés de parler, les sujets du groupe de l'étude doivent acquérir un niveau de compétence en parler assez proche de celui d'un locuteur natif, ce qu'on intitule les compétences de parole spontanée.

**La parole et la parole spontanée.** La parole est, du point de vue de Moshé Staréts (Staréts M., 2008) la manipulation de la langue dans une situation de communication de la vie courante pour transmettre

un message de la part d'un locuteur vers un interlocuteur. la parole est l'outil de faciliter la compréhension de ce message pour l'interlocuteur qui le reçoit. À ce propos, le locuteur doit employer un bagage comprenant le lexique et les éléments de syntaxe, de morphologie, de phonétique et de prosodie pertinents pour transmettre ce message à l'interlocuteur. Puisque l'objectif majeur du locuteur consiste surtout à transmettre ce message donné à son interlocuteur par la voie de parler, il emploie donc les moyens linguistiques et extralinguistiques les plus efficaces possibles qui rendent ce message facile à comprendre. Parmi les moyens employés par le locuteur, on peut premièrement annuler des parties de phrase ou des mots dont la suppression dans le contexte de parler ne modifie point le sens de son message. On peut également opérer des changements au niveau de la prononciation qui facilitent la transmission du message sans aucune modification au niveau du sens contenu dans ce message. Tout cela aide à donner l'occasion à l'interlocuteur d'interpréter et d'identifier le contenu de ce message reçu par ses propres outils soit linguistiques, soit extralinguistiques afin de le comprendre. Pour la justification de ce qu'on a déjà dit, Moshé Starets nous a présenté un exemple à travers lequel l'interlocuteur peut employer ses propres outils pour comprendre le contenu du message donné. Cet exemple cité par Moshé Starets dans son livre «Principes linguistiques en pédagogie des langues» est: « si dans une salle de classe un élève fait du bruit et dérange le déroulement de la leçon, les autres élèves savent que l'enseignant va prendre les mesures nécessaires pour résoudre le problème. Une solution possible consisterait à expulser l'élève insubordonné. Par conséquent, lorsque l'enseignant, en pointant vers la porte, dit « dehors ! », cette interjection serait interprétée comme l'ordre adressé à l'élève de sortir de la salle de classe. Cette injonction succincte, efficacement émise, remplit la fonction de toute une phrase: «Mettez-vous en dehors de la classe !» (Starets M., 2008: PP. 3-4). On comprend par cet exemple cité par Moshé que l'interlocuteur (dans ce cas l'apprenant(e)) emploie ses propres instruments pour interpréter le mot employé par le locuteur (dans ce cas l'enseignant(e)) pour comprendre le contenu du message destiné

à travers la parole et de sortir de la classe. L'interprétation du message ne nécessite donc pas la composition d'une phrase linguistiquement complète. L'enseignant(e) se contente de dire dehors et l'apprenant(e) à son tour comprend tout de suite et sort de la classe. L'essentiel est donc le message passe facilement.

Il est donc à noter que la parole est la fonction individuelle de la langue et plutôt du langage dans une communication réelle avec autrui. C'est à travers des circonstances particulières de la communication orale, comme les contextes linguistique et extralinguistique, et des caractéristiques propres à chacun des locuteurs, la parole ou le langage parlé dans la plupart du temps se diffère de la langue écrite. Comme on l'a déjà présenté dans les phrases et la citation plus haut, c'est le contexte qui consiste à réduire le message. À travers la parole ou le langage parlé, l'on n'a guère besoin de composer des phrases complètes ou bien des phrases idéales du point de vue grammatical ou syntaxique pour transmettre son message à l'interlocuteur. Par la voie de parler, on peut faciliter le processus de communication entre les interlocuteurs; le locuteur peut donner des réponses courtes à toutes sortes de questions par oui, non ou peut-être. On a donc des particularités propres à chacune des communautés linguistiques exerçant des impacts extralinguistiques lors de pratiquer la parole. À ce propos dans le cadre de ce qui est linguistique et ce qui n'est pas linguistique, André Martinet (Martinet A., 1969: P.175) a certifié que certaines caractéristiques individuelles des membres de la communauté linguistique, comme les particularités de la voix qui sont en ce sens non linguistiques au même titre que certains faits d'intonation sont considérés comme complémentaiement linguistiques. La hâte et la rapidité de l'articulation des interlocuteurs est également une caractéristique individuelle pour la performance de la parole.

La parole spontanée ou la compétence conversationnelle spontanée selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), (CECRL, 2001: P. 98) « ne se réduit pas à savoir quelles formes linguistiques expriment quelles fonctions particulières (micro-fonctions). Les participants sont engagés dans

une interaction dans laquelle chaque initiative entraîne une réponse et fait avancer l'échange vers son but par une série d'étapes successives du début à la conclusion finale. Les locuteurs compétents ont une compréhension de la démarche et des capacités en jeu. Une (macro-fonction) se caractérise par sa structure interactionnelle. Il se peut que des situations plus complexes aient une structure interne composée de séquences de macro-fonctions qui, dans de nombreux cas, s'ordonnent selon les modèles formels ou informels de l'interaction sociale (schèmes) ». On entend par cette théorisation de CECRL que les interlocuteurs compétents participant dans telle ou telle conversation spontanée doivent maîtriser les mécanismes de l'échange des répliques et doivent également perfectionner les compétences de la parole en langue cible afin de parvenir à leurs buts à travers une série d'étapes successives de la première réponse jusqu'à la conclusion finale. Ils (les interlocuteurs) doivent avoir une compréhension lucide du processus notamment la démarche et les capacités du jeu conversationnel dit spontané. Ils doivent également pratiquer le jeu conversationnel de façon interactionnelle et selon les modèles formels et informels de l'interaction sociale. On a encore des contraintes dignes à prendre en compte concernant la participation des interlocuteurs (le locuteur et son interlocuteur). la plus spectaculaire de ces contraintes, d'après Jean-Louis Dessalles (Dessalles J.-L., 1993) dans sa thèse de Doctorat intitulée « modèle cognitif de la communication spontanée, appliqué à l'apprentissage des concepts » est celle qui oblige le premier locuteur d'introduire la parole par une présentation d'un sujet nouveau. Ce sujet proposé par ce locuteur constitue le point de départ pour donner l'enthousiasme aux autres interlocuteurs de réagir pour continuer le jeu conversationnel. Selon cette citation ci-dessus de CECRL du Conseil de l'Europe comme un cadre référentiel, les interlocuteurs doivent subir un entraînement intensif afin d'arriver à un tel niveau langagier dans le domaine de maîtriser les compétences et les capacités du jeu de conversation spontanée ou bien de la parole spontanée.

À la suite de la vision de Jean-Louis Dessalles (Dessalles J.-L., 2006), on peut étudier les compétences spontanément conversationnelles en fonction de plusieurs axes; on commence par les axes linguistiques et on prend en considération les phénomènes sociaux qui conduisent les rapports entre les participants(es) au jeu conversationnel spontané. De nombreuses recherches étudient la forme que couvrent les interactions des participants ou bien des interlocuteurs (leurs prononciations, leurs intonations, leurs rythmes, leurs hésitations, leurs compétences lexicales ou le type d'acte de parole «question, assertion, explicitation, etc.» utilisé). Il est indispensable qu'il faut également étudier les réglementations qui portent sur le contenu des interactions entre les interlocuteurs. À ce propos Jean-Louis Dessalles a confirmé que le contexte de la conversation peut exercer un impact de sens au niveau d'échanges parmi les interlocuteurs. Le sens contenu dans les répliques échangées entre les interlocuteurs s'interprète donc spontanément et de façon immédiate par eux lorsqu'ils sont compétents et presque performants au niveau de la communication linguistique. Autrement dit, la compréhension qui se fait au sein des échanges de répliques dans le cadre du jeu conversationnel compte sur la perfection des compétences de la parole spontanée de la part des participants. Or, plus les interlocuteurs ou les participants dans le jeu conversationnel sont compétents et performants, plus la conversation s'achève de façon spontanée et inconsciente.

Il est donc à noter que la parole spontanée devient considérable et efficace par sa détermination au sein des répliques échangées pendant la conversation et par sa richesse de composition langagière au même titre que par sa fluidité au sein d'emploi lors de la parole. Surplus, le degré de spontanéité de parole s'appuie sur l'aspect interactionnel existant entre le locuteur et son interlocuteur. Un énoncé caractérisé de spontanéité peut perdre sûrement sa structure de linéarité lors de pratique: il n'a pas de fluidité dans la mesure où il ne contient pas d'idée unique ou centrale sur laquelle les interlocuteurs sont obligés de continuer la conversation jusqu'à la fin. Il comprend, au contraire, une idée qui se dessine puis se finit au fur et à mesure qu'elle s'énonce, c'est ce qu'on intitule bien

sûr l'idée centrale (ou bien les idées centrales). Des telles idées discursivement dite spontanées se qualifient de leurs impacts d'apporter un sens ou plus de sens entre le locuteur et son interlocuteur. l'essentiel est que le message passe entre les participants au jeu conversationnel de façon correcte et lucide. Un énoncé dit spontané n'est pas non seulement dynamique, mais également comprend des indices d'une structure syntaxique et linguistique caractérisée de richesse de manière objectivable, et destinée à rendre la conversation spontanément opérée par les interlocuteurs signifiante.

La parole spontanée est caractérisée donc par la richesse de sa structure linguistique, syntaxique, morphologique et sémiotique. Un locuteur pense au fur et à mesure à ce qu'il est en train de dire lors de la pratique du jeu conversationnel pour composer son énoncé ou son discours, que ce soit spontanément, consciemment ou autres. L'énoncé qu'il prononce contient donc les indices de cette tendance. Il est notable que des phénomènes grammaticalement incorrects, plus particulièrement à l'écart des règles de la morphologie et de la syntaxe, semblent apparaître lors de la pratique de la parole en général et notamment lors de la pratique de la parole spontanée. Ainsi, il est presque fréquent de constater, lors de la pratique du jeu conversationnel et au sein d'énoncés spontanés, les interlocuteurs peuvent oublier quelques morphèmes pourtant jugés nécessaires par la grammaire normative (Lailler C., 2011). Notre objectif majeur à la suite de l'étude actuelle est de rendre les apprenants(es) aptes non seulement à participer activement dans les sessions du jeu conversationnel, mais également à maîtriser les habiletés, les capacités et les compétences de la parole spontanée. C-à-dire, ces apprenants(es) peuvent commencer, continuer et finir des conversations simultanément, spontanément et sans aucune hésitation.

On peut conclure cette partie de parole et de parole spontanée par cette citation de Carole Lailler (Lailler C., 2011: P. 60). Dans sa thèse intitulée (morphosyntaxe de l'interrogation en conversation spontanée: modélisation et évaluations): « le fait de formuler, de façon spontanée, des énoncés au sein d'une conversation suppose

une interaction réciproque et permanente entre les locuteurs, [.....]. L'interaction s'ancre dans les mécanismes pragmatiques et argumentatifs de tout discours. Ces derniers permettent de prendre en considération la dimension sociale et l'éthos de chacune des entités, en plus de la logique référentielle, réalisée syntaxiquement dans les énoncés». La parole spontanée est tout d'abord pour chacun d'entre nous un processus complet et panoramique, une expérience à vivre de façon pratique, une tentative de maîtriser l'initiative de parler spontanément en face d'audience, des rapports sociaux et des moments d'apprentissage. Notre rôle à travers une telle étude est de pousser les apprenants de français langue cible à développer leurs habiletés concernant chacune des composantes de la parole spontanée. Ces habiletés font partie intégrante des lignes suivantes.

**Les habiletés de la parole spontanée.** À la lueur de la théorisation présentée dans les points déjà abordés en ce qui concerne l'acte de parole, la parole et la parole spontanée et à la suite de la littérature éducative dans le champs de la didactique de la compétence de parler, plusieurs recherches et études dans le domaine de la parole spontanée et plusieurs chercheurs, théoriciens, didacticiens et linguistes dans le domaine de la didactique de FLÉ notamment (Dessalles J.-L., 1993), (CECRL, 2001), (Boumendjel L., 2005), (Dessalles J.-L., 2006), (Luzzati D., 2007), (Starets M., 2008), et (Lailler C., 2011) ont synthétisé les habiletés indispensables pour les apprenants(es) de français langue étrangère en général et plus précisément des enseignés(es) du niveau secondaire telles que: Communiquer et parler spontanément et simultanément de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à aider le locuteur à formuler ce qu'il (elle) essaie de dire. Poser des questions simples et compréhensibles sur des sujets familiers ou sur ce dont il a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions; Employer, lors de parler, des termes, des expressions notamment des expressions figées et des phrases simples pour décrire des récits de vie personnelle ou professionnelle, un lieu d'habitation et des gens que les interlocuteurs connaissent; Communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange



d'informations simple et directe sur des sujets et des activités en intérêt commun; Avoir des échanges très bref même si, en règle générale, le locuteur ne comprend pas assez pour poursuivre une conversation sur un sujet donné; Employer une série de phrases ou d'expressions pour décrire de façon simple quelqu'un, quelque chose et quelque endroit au même titre que d'autres gens, des questions et événements vécus pour les interlocuteurs; Vivre des situations que l'apprenant(e) peut rencontrer au cours d'un voyage virtuel, fictif ou réel effectué dans une région francophone. il peut prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers, connus, d'intérêt personnel ou concernant la vie quotidienne (par exemple des sujets sur la famille, le temps de loisir, le travail, le voyage et les incidents de l'actualité); S'exprimer spontanément de manière simple afin de raconter des expériences, des événements, des rêves, des espoirs ou des buts concernant les sujets parlants; Donner brièvement les motifs et les justifications des opinions ou des projets. Raconter une histoire, un récit de vie, une journée professionnelle ou un intrigue d'un livre d'une histoire ou d'un film et exprimer des réactions; Communiquer spontanément et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre les opinions exprimés par les interlocuteurs; S'exprimer de façon claire et détaillée sur un grand nombre de sujets relatifs aux intérêts des apprenants. Développer un point de vue sur un événement d'actualité et expliquer ses causes et ses conséquences de différentes possibilités. Simuler et incarner les personnels que les interlocuteurs ont l'habitude de les rencontrer de façon quotidienne en se glissant dans leurs peaux;

**La parole spontanée et ses aspects relationnels avec les dimensions du soi académique.** Le concept de soi, selon la plupart des chercheurs en psychologie cognitive et en méthodologie tels que Violaine Ayotte (Ayotte V., 1996), Albert Bandura (Bandura A., 2003), Christine Joly (Joly Ch., 2011), Mahmoud Hafez (Mahmoud Hafez, 2013), Faiza Al-Hussini (Faiza Al\_Hussini, 2015) et Manar Fawzi (Manar Fawzi : 2015), commence dès la

petite enfance en focalisant l'aspect corporel de l'individu, et le développement d'un tel concept est donc basé sur le soi physique. On peut déduire que le concept de soi à cette étape là est un synonyme de la conscience physique; lorsqu'on pose une question à un enfant de 5 à 10 ans en disant: Que signifie le concept de soi pour toi ?, il répond tout de suite en montrant son soi physique. Les enfants les plus âgés notamment les adolescents et les adultes ont des concepts de soi qui commencent à aller au-delà du soi physique comprenant l'identité sociale, l'état scolaire, la honnêteté, l'émotion, la réputation, les valeurs personnelles, et d'autres dimensions. Autrement dit, le concept de soi commence avec les petits enfants de façon unidimensionnelle, et s'oriente avec les adolescents et les adultes vers une notion multidimensionnelle. Cette notion multidimensionnelle comprend un aspect académique basé sur le processus d'apprentissage et un autre aspect non académique basé sur les autres facteurs de la vie de l'individu tels que l'état social, l'état émotionnel, l'état scolaire...etc. Ce qui nous a intéressé pour le moment est l'aspect académique qui est intitulé le concept du soi académique. Celui-ci se répartit en concepts de soi spécifiques à différents domaines d'apprentissage: les différentes matières scientifiques et les différentes habiletés de la langue par exemple (l'écouter, le parler, le lire et l'écrire).

Dennis Macinerney et autres (Macinerney D., & al., 2012) ont défini le concept du soi académique consistant à décrire et à évaluer les perceptions de l'individu de ses habiletés, de ses compétences, de ses croyances et de ses performances académiques. Selon lui, le concept du soi académique est une structure multidimensionnelle et il comprend des comparaisons internes et externes; externes dans la mesure d'opérer des comparaisons entre les performances académiques de l'individu avec celles de ses pairs, internes dans la mesure d'opérer des comparaisons entre les performances académiques des apprenants dans un domaine quelconque avec celles des autres domaines.

Boshra Hassan (Boshra Hassan, 2008) a défini le concept du soi académique comme un comportement comprenant les déterminations employées par l'apprenant pour comparer ses

capacités et ses habiletés dans telle ou telle compétence académique avec celles des autres enseignés.

Alors, le concept de soi du point de vue Violaine Ayotte (Ayotte V., 1996) réfère dans la plupart du temps à l'évaluation continue et globale qu'un individu a de sa valeur personnelle. Le fait d'estimer le soi consiste donc à évaluer de façon globale le concept de soi qui représente l'ensemble des informations qu'un individu emploie pour décrire ses habiletés, ses compétences, ses performances, ses qualités et ses attributs.

René L'Écuyer (L'Écuyer R., 1975) à son tour nous a élaboré sa propre théorie sur le développement du concept de soi. Afin de comprendre plus profondément, ce concept est présenté en terme d'évolution et de contribution dans le développement de la personnalité de l'individu. Le concept de soi est défini à la Lueur d'une telle théorie comme une: «structure d'ensemble multidimensionnelle composée de quelques structures fondamentales délimitant les grandes régions globales du concept de soi, chacune d'elles recouvrant des portions plus limitées du soi... caractérisant les multiples facettes du concept de soi et puisant au sein même de l'expérience directement ressentie, puis perçue et finalement symbolisée ou conceptualisée par l'individu». (L'Écuyer R., 1975: P.31).

On peut déduire à travers cette définition de René L'Écuyer que le concept de soi constitue la perception que l'individu a de lui-même ou bien de tout ce qu'il attribue à son image de soi comme des habiletés, des compétences, des aptitudes et des performances. C.-à-d., le concept de soi représente toutes les qualités positives qu'un individu peut ajouter à sa propre personnalité. Or, on cherche à développer les dimensions du concept de soi académique concernant la didactique de la parole de façon parallèle avec les habiletés de la parole spontanée.

À ce propos, le concept de soi du point de vue d'Isabelle Morin (Morin I., 1999) réfère à l'ensemble des impressions, des perceptions et des appréciations qu'un individu a de lui-même, ainsi que des attitudes qui en résultent ce qu'on intitule l'estime de soi concernant la ou les valeur(s) personnelle(s) et/ou la (les)

habileté(s) qu'un individu attribue à son image de soi. Cette estime de soi peut être basée sur le (les) choix par l'individu de règles visibles qu'il remarque dans le monde externe. Ces règles lui donne l'impression de percevoir la ou les compétences qu'il est capable ou non d'atteindre. L'estime de soi peut aussi résulter de la comparaison entre plusieurs images attribuées de soi coexistant chez le même individu; le moi présent d'une part et le moi idéal d'autre part ou bien le moi-qui-devrait-être, au même titre l'image prise par lui et qu'il suppose exister chez quelques uns de ses collègues ou de ses parents.

À la lueur des définitions déjà données par René L'Écuyer et par Isabelle Morin et cité aussi dans l'étude de Manar Fawzi (Manar Fawzi, 2015: P.22), il existe plusieurs aspects du concept de soi comme suit: Le concept du soi actuel (perçu) qui reflète l'estime de soi réelle de l'individu ou bien l'image qu'il attribue à son image de soi (le Moi présent). Le concept du soi idéal que l'individu imagine ou bien l'image de soi idéale qu'il rêve atteindre (le Moi-qui-devrait-être). Le concept du soi des autres que l'individu suppose exister chez quelques uns de ses collègues (le Moi de l'autre). Le concept du soi social que l'individu croit exister chez les autres de son soi (le Moi actuel perçu par les autres).

Selon Shavelson (Shavelson R., & al., 1979), et Isabelle Morin (Morin I., 2011: P. 11), les caractéristiques du concept de soi ou bien l'estime de soi comme suit: Ce concept du soi est organisé et structuré. C.-à-d. les expériences et les informations de l'individu constituent les perceptions de cet individu de son soi. Il essaie au fur et à mesure de les rendre codifiées de façon simple afin d'en profiter dans le futur; Ce concept du soi est multidimensionnel. C.-à-d., ce concept du soi comprend plusieurs compétences; des compétences sociales, émotionnelles, corporelles, rationnelles, langagières reflétant l'image de l'individu soit pour lui-même, soit pour les autres pairs; Ce concept du soi est hiérarchisé. C.-à-d., il constitue une pyramide englobant les expériences et les informations de l'individu dans le bas de la pyramide et le sommet de cette pyramide se divisant en deux: le concept du soi académique. Cet aspect constitue des compétences variées selon la

matière scientifique et selon les habiletés langagières qu'on est en train d'étudier. Cet aspect là est très important pour nous dans l'étude en cours. On traite les dimensions du concept du soi relatives aux habiletés de la parole spontanée en français langue étrangère et le concept du soi non académique. Cet aspect est relatif aux aspects psychologiques, sociaux et corporels du soi. Ce concept de soi est relatif à l'âge du sujet. C.-à-d., il commence unidimensionnel et devient progressivement multidimensionnel d'après l'âge. Lors de l'étape de la jeune enfance, ce concept de soi est global, indifférencié et spécifique aux situations tandis qu'à l'âge adulte, il (le concept de soi) devient progressivement différencié et intégré dans un soi à multiples facettes et organisé de façon hiérarchique.

Shavelson R. (Shavelson R., & al., 1979) a confirmé également que le niveau de l'ambition de l'individu et le concept de son soi d'achèvement sont indispensables pour la notion de concept du soi académique. Si le niveau de l'ambition de l'individu et le concept de son soi d'achèvement s'augmentent, son concept du soi académique s'augmente parallèlement et vice versa.

Bref, on peut dire que le développement de concept du soi académique constitue un objectif majeur au sein de l'étude actuelle pour activer les apprenants(es) du groupe de l'étude à développer, à perfectionner et à parfaire les habiletés de la parole spontanée.

**Les études antérieures qui ont donné importance au Soi académique dans le domaine des méthodologies.** Plusieurs études dans le domaine des méthodologies ont donné importance au développement du Soi académique à travers les matières scientifiques parmi lesquelles on trouve l'étude de l'étude de (Bushra Hassan, 2008), celle de (Mahmoud Hafez, 2013), celle de (Faiza Al-Hussini, 2015) et celle de (Manar Fawzi, 2015).

Ces études se sont accordées sur la nécessité de développer les dimensions de Soi académique à travers les matières scientifiques. Elles ont montré que la conscience des dimensions de ce Soi académique est corrélationnel avec le développement du niveau des apprenants dans leurs matières. Cela pousse le chercheur dans

l'étude actuelle à développer la conscience des dimensions de Soi académique relatives à la compétence de parler.

**Le rôle de l'enseignant(e) dans le développement la conscience de Soi académique chez ses apprenants(es).** il est à noter qu'il existe des pratiques pédagogiques quotidiennes de l'enseignant(e) contribuant à développer la conscience du Soi académique, parmi lesquelles: Le respect de l'enseignant(e) à ses apprenants(es); La liberté données aux apprenants(es) de choisir les activités; La croyance de l'enseignant(e) que les apprenants(es) sont capables de résoudre leurs problèmes par eux(elles)-mêmes; Le développement de l'esprit d'initiative chez les apprenants(es); La liberté accordée aux apprenants(es) de prendre les décisions; Le développement de l'esprit de participation positive en classe; Le développement de l'esprit de l'ambition chez les apprenants(es).

### **Étude du Champs<sup>1</sup>.**

#### **L'élaboration et la standardisation des Instruments de l'étude actuelle.**

**En guise d'Introduction.** Notre objectif majeur derrière la conception et la production de l'étude en cours se résume dans le développement de quelques habiletés de la parole spontanée indispensables pour les apprenants(es) ayant un niveau équivalent le niveau de A2 et pour le développement de la conscience de quelques dimensions de concept du soi académique relatives à des telles habiletés de parole spontanée en FLÉ. On a essayé donc de pousser les apprenants(es) à parler le français spontanément à travers des activités de classe, des situations et des scénarios dessinés à ce propos et en basant sur des techniques de drame telles que la technique de simulation et celle du jeu de rôles. L'essentiel est d'encourager les apprenants(es) à vivre des situations que l'apprenant(e) peut rencontrer au cours d'un voyage virtuel, fictif ou réel effectué dans une région francophone. Cet(te) apprenant(e) doit être capable de se présenter ou présenter son collègue en parlant, prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets

---

1 Il est à noter que l'étude du champs a été résumée pour des raisons de publication et les détails existent dans Annexe no. (12).

d'intérêt personnel ou commun pour les apprenants(es) et relatifs au réel vécu par exemple. Aussi à s'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences, des évènements, des rêves, des récits de vie, des journées professionnelles et personnelles concernant des gens et des personnels de la société en entourage, des espoirs ou des buts, à simuler et à réincarner des personnages du réel vécu (des ingénieurs, des médecins, des avocats, des maîtres(ses)-enseignants(es)). Notre ambition est également de développer chez l'apprenant(e) la compétence de communiquer spontanément et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec les parleurs natifs, la compétence de participer activement à une conversation sur des incidents vécus, de s'exprimer de façon claire et détaillée sur un grand nombre de sujets relatifs aux besoins quotidiens des apprenants(es). On a essayé encore de développer la conscience de quelques dimensions de concept de soi académique relatives essentiellement aux habiletés de parole notamment les dimensions de participer activement aux jeux conversationnels ayant pour objet le développement de leur niveau de parler sans entrer dans des détails profonds.

C'est à ce propos et afin d'atteindre de tels objectifs que le chercheur a conçu *les instruments de mesure ci-dessous*: Un test d'habiletés de parole spontanée en FLÉ nécessaires aux apprenants du niveau des sujets de l'échantillon. Une mesure de la conscience de dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole.

*Et les instruments de l'étude suivants*: Une unité conçue pour développer les habiletés de parole spontanée en FLÉ et pour développer la conscience des dimensions de concept du soi académique chez les apprenants(es) du groupe de l'étude. Un Guide pédagogique préparé pour faciliter le processus de l'enseignement/apprentissage de l'unité proposée.

On a traité ces outils profondément comme suit:

**L'élaboration de la liste d'habiletés de parole spontanée nécessaires pour les apprenants du niveau secondaire comme une procédure de recherche.** La liste dans sa forme initiale a comporté (10) habiletés essentielles dont les apprenants(es) de

français langue étrangère ont besoin selon les études antérieures et selon les écrits dans le domaine de la didactique de FLÉ en général et plus particulièrement dans le champs de la parole et de la parole spontanée. On l'a présentée à un nombre de spécialistes dans le domaine de la méthodologie et de la didactique FLÉ, des spécialistes de linguistique française, des animateurs de français au CCF<sup>1</sup>, et des maîtres-enseignants et maîtresses-enseignantes de français au niveau secondaire. Notre objet derrière ces mesures procédurales est de déterminer les habiletés les plus importantes pour les apprenants selon l'échelle composée de trois degrés (très important, important et pas d'importance). Les membres de jury ont recommandé de choisir les (5) essentielles habiletés comprises dans la forme définitive (finale) de la liste (*cf. annexe no. (1)*). On a essayé à travers ces habiletés de rendre les apprenants capables de: Parler d'aisance et prendre part à des conversations en milieu social à travers lesquelles les apprenants(es) se présentent et présentent leurs collègues; S'exprimer spontanément lorsqu'il s'agit de raconter des expériences, des évènements, des rêves, des espoirs ou des buts personnels; Simuler et réincarner des personnages de la vie réelle et raconter aisément en français ses journées personnelles et professionnelles; Parler aisément lorsqu'il s'agit des situations rencontrées au cours d'un voyage virtuel, fictif ou réel effectué dans une région francophone et pouvoir tenir des interviews, des rencontres sur des sujets concernant (par exemple la famille, le temps de loisirs, le travail, le voyage et les incidents de l'actualité; S'exprimer automatiquement lorsqu'il s'agit de décrire quelqu'un, quelque chose ou quelque endroit en pouvant présenter les justifications de façon explicite ou implicite.

**L'élaboration du test des habiletés de parole spontanée en FLÉ nécessaires aux apprenants du niveau secondaire publique (employé comme pré / post test).** Ce test a pour objectif de mesurer le niveau des apprenants de français langue étrangère dans les habiletés de parole spontanée. il est donc destiné à contrôler le niveau des sujets du groupe de l'étude avant et après la tentative

---

1 CCF = Centre de Culture et de Coopération Scientifique Française



(avant d'appliquer l'unité proposée à développer les habiletés de parole spontanée chez les sujets du groupe de l'étude et après l'avoir appliquée) pour détecter le degré du progrès de telles habiletés chez eux.

Afin de valider et standardiser ce test de la parole spontanée, on a opéré une étude pilote ayant pour objet de calculer: La durée du test, sa fidélité, sa validité, l'indice de la facilité et de la difficulté ainsi ses critères de notation.

On a calculé la durée de la session orale consacrée à chaque apprenant pour le test de parole = 10 minutes (5 minutes pour la première question et 5 minutes pour la deuxième question) (Cf. Annexe no. (12)).

**Calcul de la fidélité du test.** Afin de calculer la fidélité du test de la parole spontanée, on l'a appliqué deux reprises avec un même échantillon dans une intervalle de (15) jours et ensuite on a calculé le coefficient de corrélation entre les deux applications. On a enfin calculé l'indice de fidélité (Cf. Annexe no. (12)).  $R =$  Le coefficient de corrélation.  $F = (0.79)$ . Donc, notre test est assez fidèle puisque l'indice de fidélité est plus de (0.75).

**Calcul de la validité du test.** On a calculé la validité du test des habiletés de parole spontanée élaboré dans le cadre de l'étude actuelle et destiné à contrôler le niveau des apprenants avant et après la tentative à partir du résultat de la fidélité selon une technique statistique (Cf. Annexe no. (12)). On a trouvé l'indice de la validité = (0.88). Donc, notre test est **assez valide** puisque l'indice de validité = (0.88).

**Calcul de l'indice de facilité / difficulté des items du test.** Afin de calculer l'indice de facilité / difficulté du test conçu à détecter le niveau des apprenants du niveau secondaire dans les habiletés de parole spontanée, on a premièrement opéré cet indice pour chacun des items du test, puis on l'a fait pour le test en entier. On a trouvé que l'indice pour chacun des items et pour le test en entier est entre (0.27 & 0.98) et ces résultats sont adéquats pour l'indice de facilité/difficulté des items du test en cours. Donc, le test est assez valide à l'échelle de facilité/difficulté.

### L'aspect descriptif du test.

Le tableau suivant clarifie l'aspect relatif entre les questions/les items et les compétences mesurées par ce test.

Items.	Compétences mesurées.	Questions
Items 1-2 de la 1 <sup>ère</sup> P.	Compétence no. 1 - 2.	1 <sup>ère</sup> Question.
Items 1-2 de la 2 <sup>ème</sup> P.	Compétences no. 2 – 3 - 4.	
Item 3 de la 3 <sup>ème</sup> P.	Compétence no. 2.	
Items 1-2 de la 1 <sup>ère</sup> P.	Compétence no. 4.	2 <sup>ème</sup> Question.
Items 1-2 de la 2 <sup>ème</sup> P.	Compétence no. 4.	
Item 3 de la 3 <sup>ème</sup> P.	Compétence no. 2 - 5.	

### Critères de notation pour le test de parole spontanée.

Notre test vise essentiellement à mesurer le niveau des apprenants du niveau secondaire dans les habiletés de parole spontanée. Ce test comprend (2) questions essentielles dont chacune se compose de (5) items (*cf. annexe No. (2)*). Donc, ce test comprend (10) items. On a consacré (2) points pour chaque item à condition que l'apprenant(e) parle de façon spontanée durant les 5 minutes consacrées à chaque question essentielle. Un(e) apprenant(e) compétent(e) doit donc parler spontanément et inconsciemment tout au long du temps consacré à ces deux questions essentielles (pendant 10 minutes en couvrant le sujet de son discours). Cette notation s'est faite selon une grille d'évaluation des critères de notation élaboré à ce propos (*cf. annexe No. (5)*). Or, la note totale = 20 points comme critère de notation. Il est à noter qu'on a mesuré trois aspects essentiels chez chaque apprenant (contenu de discours, le vocabulaire employé, et le degré de spontanéité). On a consacré (10) points pour chaque aspect de ces trois du discours de l'apprenant(e) puis on a calculé sa note selon l'équation citée dans Annexe no. (12).

**L'élaboration de la mesure de la conscience de dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole spontanée en FLÉ.** Notre mesure de la conscience de dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole

spontanée en FLÉ a pour objectif de contrôler l'estime et la conscience du soi des apprenants(es) de français langue étrangère lors de leurs discours spontanés en français avant et après la tentative (avant d'appliquer l'unité proposée à développer les habiletés de parole spontanée et à développer les dimensions de concept du soi académique et après l'avoir appliquée). Il est à noter que cette mesure est consacrée uniquement à contrôler le degré de la conscience des apprenants participants de développer leur niveau de parler. Plus le degré de la conscience de soi se développe, plus les compétences de parler se développent. Autrement dit, lorsque les apprenants de FLÉ se sentent fréquents et autonomes lors de parler, ils se développent de façon régulière.

Afin de valider et standardiser une telle mesure, on a opéré une étude pilote ayant pour objet de calculer: La durée de la mesure, sa fidélité, sa validité, ainsi ses critères de notation.

On a calculé la durée de la mesure de dimensions de concept du soi académique conçue dans le cadre de l'étude actuelle (Cf. Annexe no. (12)), on a trouvé la durée de la mesure = 30 minutes.

**Calcul de la fidélité de la mesure.** Afin de calculer la fidélité de la mesure de dimensions de concept du soi académique, on l'a appliquée deux reprises avec un même échantillon dans un intervalle de (15) jours et ensuite on a calculé le coefficient de corrélation entre les deux applications. On a enfin calculé l'indice de fidélité la technique statistique employée pour le test de parole spontanée (Cf. Annexe no. (12)).  $F = (0.93)$ . Donc, notre test est suffisamment fidèle puisque l'indice de fidélité est plus de (0.75).

**Calcul de la validité de la mesure.** On a calculé la validité de la mesure des dimensions de concept du soi académique conçue dans le cadre de l'étude actuelle et destinée à contrôler le degré d'estime et de conscience du soi académique avant et après la tentative à partir du résultat de la fidélité selon la même technique statistique employée pour le test de parole spontanée (Cf. Annexe no. (12)). On a trouvé l'indice de la validité = (0.96). Donc, notre test est suffisamment valide puisque l'indice de validité = (0.96).

**Critères de notation pour la mesure de dimensions de concept du soi académique.** Notre mesure de dimensions de concept du soi académique vise essentiellement à mesurer le degré d'estime et de conscience du soi académique des apprenants du niveau secondaire lors de parler spontanément en français langue étrangère. Cette mesure comprend (10) questions dont les apprenants choisissent chacun, un de trois choix (Toujours oui / Quelquefois oui / Absolument non)(cf. *annexe No. (3)*). Le tableau suivant met l'accent sur les items de la mesure consacrés à chacune des dimensions traitées:

<b>Pourcentage %</b>	<b>Items relatifs</b>	<b>Dimensions traitées.</b>
20%	Les items 1 - 4	<b>Soi ambitieux.</b>
40%	Les items 5-6-9-10	<b>Esprit d'initiative.</b>
20%	Les items 7 - 8	<b>Respect le niveau des autres.</b>
20%	Les items 2 – 3	<b>Esprit d'achèvement.</b>
100%		<b>Le Total</b>

On a consacré (3) points pour le premier choix, (2) points pour le deuxième choix et (0) point pour le troisième choix. Or, la note totale = 30 points comme critère de notation pour la mesure toute entière. Il est à noter qu'on a présenté la mesure à un jury de spécialistes en didactique de FLÉ et en méthodologie et les membres du jury proposent des items et refusent d'autres et ces propositions sont été prises en considération dans sa forme définitive.

**La préparation de l'unité destinée à développer les habiletés de parole spontanée et à développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole à la lueur des techniques de drame.** Notre objectif essentiel derrière l'achèvement de l'étude en cours est de développer les habiletés de parole spontanée et de développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole en employant les techniques de drame (notamment la technique de simulation et celle

du jeu de rôles) chez un échantillon du niveau secondaire (une classe de (30) apprenants choisie de façon aléatoire parmi les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année qui étudient le français comme langue étrangère et qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire. Notre intervention qui s'est fait à travers l'unité proposée met l'accent sur: les objectifs généraux de l'unité; les objectifs spécifiques de l'unité; les stratégies d'enseignement/apprentissage employées dans le cadre de l'application de l'unité; les techniques d'enseignement employées dans le cadre de l'application de l'unité; les styles de l'évaluation employés au sein de l'unité; les composantes de l'unité (Cf. Annexe no. (4)).

**La préparation du guide pédagogique.** Le guide pédagogique est préparé au sein de l'unité élaborée dans le cadre de cette étude intitulée «efficacité d'exploitation des techniques de drame pour développer quelques habiletés de la parole spontanée en FLÉ et quelques dimensions de concept du soi académique chez les apprenants du niveau secondaire». Ce guide vise essentiellement à aider les maîtres(ses)-enseignants(es) à savoir comment employer les techniques de drame notamment la technique de la simulation et celle du jeu de rôles pour le développement des habiletés de parole spontanée en FLÉ et pour le développement de la conscience des dimensions de concept du soi académique chez les apprenants au niveau secondaire. Il (le guide) comprend les aspects procéduraux pour mettre en exécution les leçons composant l'unité élaborée à ce propos. Il est élaboré également dans un objet de rendre les sujets du groupe de l'étude comme des apprenants autonomes et indépendants en ce qui concerne leur enseignement / apprentissage de la parole en français langue étrangère en général et de la parole spontanée en particulier et comme des apprenants conscients au niveau des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler. Il se veut un outil permettant aux maîtres(ses)-enseignants(es) de parfaire et de généraliser leur emploi des techniques quasi-nouvelles (technique de la simulation mélangée avec celle du jeu de rôles) pour développer non seulement les habiletés visées dans l'étude en cours mais également dans leur travail en développement de toutes les autres compétences

langagières chez leurs apprenants à tous les niveaux d'apprentissage.

**Ce guide a compris brièvement (cf. annexe no. (6)):** Le numéro de la leçon; Le titre de chaque leçon; Les acquis d'apprentissage (AA); Les stratégies d'enseignement employées par l'enseignant; Les techniques de drame employées par les apprenants(es) en collaboration avec les enseignants(es); Les techniques d'enseignement employées lors du processus de l'enseignement / apprentissage au sein de l'unité proposée.

**L'échantillonnage au sein de l'étude actuelle et l'exécution de la tentative.** Notre groupe d'étude a été choisi parmi les apprenants(es) du niveau secondaire ayant un niveau équivalant le niveau A2 selon les critères du CECRL pendant le premier trimestre de l'année scolaire 2015/2016 en 2<sup>ème</sup> année de l'école de l'ingénieur (Sidki Soliman) au gouvernorat du Caire. On a choisi aléatoirement un groupe de (30 apprenants(es)) comme un groupe d'étude. On a appliqué l'unité proposée pour développer uniquement les habiletés de parole spontanée et de développer la conscience des dimensions de concept du soi académique pendant quatre semaines intensives en collaboration avec les maîtres(ses)-enseignants(es) de français de l'école selon des étapes successives; on a tout d'abord opéré la pré-intervention par l'application du pré test de parole spontanée et la pré-application de la mesure de la conscience de dimensions de concept du soi académique avant la tentative, puis, on a fait notre intervention par l'unité élaborée en vue de développer les habiletés de parole spontanée et de développer les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole spontanée, enfin, on a opéré la post-intervention par la post-application du post test de parole spontanée et la mesure de la conscience de dimensions de concept du soi académique. On a suivi la méthodologie quasi-expérimentale et les méthodes qualitative et quantitative en employant des techniques statistiques convenables et on a présenté les commentaires scientifiques. On a finalement avancé les résultats d'une telle étude, qui ont fait partie intégrante des lignes et des pages de la partie suivante.

## Étude Expérimentale<sup>1</sup>.

### Les résultats de l'étude.

Notre étude vise à atteindre des objectifs tels que le développement des habiletés de parole spontanée et le développement des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole spontanée en français langue étrangère (FLÉ) chez un échantillon parmi les apprenants du niveau secondaire (ceux qui ont déjà étudié le français aux cycles primaire et préparatoire). On a procédé en appliquant nos outils tels qu'un test d'habiletés de parole spontanée et une mesure de dimensions de concept du soi académique pour contrôler le niveau des apprenants avant et après la tentative. On a élaboré une unité scientifique comme un contenu destiné à développer les habiletés et les dimensions visées. On a fait notre intervention expérimentale en employant une telle unité et en entraînant les maîtres enseignants et enseignantes suivant un guide pédagogique élaboré par le chercheur dans le cadre de l'étude en cours.

**Il est à noter que pour vérifier toutes les hypothèses de l'étude en cours, on a employé des techniques statistiques (Cf. Annexe no. (12)) puisqu'on a travaillé avec un seul groupe expérimental.**

**Pour la vérification de la première hypothèse.**

**Après avoir appliqué les équations appropriées pour la première hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous.**

<sup>1</sup> Il est à noter que l'étude expérimentale a été résumée pour des conditions de publication. Pour avoir des détails, voir Annexe no. (12).

**Tableau (1)**

Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant les habiletés de parole spontanée en FLÉ en entière.

S/NS	$\eta^2$	« T » calculé	E <sup>2</sup> D	MD	M	N	Test
S. au seuil de 0.01	0.97	37.55	101.32	12.77	2.9	30	Pré
					15.6		Post

**Commentaire du tableau:**

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30), la moyenne arithmétique pour le pré test est (2.9) et pour le post test est (15.6), la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (12.77), le total de carrés d'écart de différences des notes (101.32), la valeur de (T) calculé est (37.55), et le carré d'Etta est (0.97).

On a remarqué qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne les habiletés de parole spontanée en FLÉ en entière au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (37.55) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque ( $\eta^2$ ) calculé (0.97) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement des habiletés de parole spontanée en FLÉ en entière. Notre première hypothèse est donc vérifiée.

**Pour la vérification de la deuxième hypothèse.**

**Après avoir appliqué ces mêmes équations pour la deuxième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous:**



Tableau (2)

Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément.

S/NS	$\eta^2$	« T » calculé	E <sup>2</sup> D	MD	M	N	Test
S. au seuil de 0.01	0.94	23.3	19.5	3.5	0.8	30	Pré
					4.2		Post

**Commentaire du tableau:** Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30), la moyenne arithmétique pour le pré test est (0.8) et pour le post test est (4.2), la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (3.5), le total de carrés d'écart de différences des notes (19.5), la valeur de (T) calculé est (23.3), et le carré d'Etta est (0.94).

On a remarqué qu' Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de «T» calculé (23.3) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque ( $\eta^2$ ) calculé (0.94) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de l'habileté de se présenter et de présenter quelqu'un d'autre dans un milieu social en parlant spontanément. Notre deuxième hypothèse est donc vérifiée.

**Pour la vérification de la troisième hypothèse.**

**Après avoir appliqué ces équations pour la troisième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous:**

**Tableau (3)**

Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant l'habileté de simuler et réincarner des personnages de la vie réelle et raconter aisément en français ses journées personnelles et professionnelles.

S/NS	$\eta^2$	« T » calculé	E <sup>2</sup> D	MD	M	N	Test
S. au seuil de 0.01	0.97	32.63	32.8	6.2	1.5	30	Pré
					7.7		Post

**Commentaire du tableau:**

Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30), la moyenne arithmétique pour le pré test est (1.5) et pour le post test est (7.7), la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (6.2), le total de carrés d'écart de différences des notes est (32.8), la valeur de (T) calculé est (32.63), et le carré d'Etta est (0.97).

On a remarqué qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté simuler et réincarner des personnages de la vie réelle et raconter aisément en français ses journées personnelles et professionnelles au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (32.63) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque ( $\eta^2$ ) calculé (0.97) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de l'habileté de prendre part à une discussion, à un discours, à une conversation et à un dialogue en parlant spontanément. Notre troisième hypothèse est donc vérifiée.

**Pour la vérification de la quatrième hypothèse.**

**Après avoir appliqué ces équations pour la quatrième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous:**

Tableau (4)

Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant l'habileté de parler aisément lorsqu'il s'agit des situations rencontrées au cours d'un voyage virtuel, fictif ou réel effectué dans une région francophone et pouvoir tenir des interviews, des rencontres sur des sujets concernant (par exemple la vie familiale, les loisirs, le travail, le voyage et les incidents d'actualité).

S/NS	$\eta^2$	« T » calculé	E <sup>2</sup> D	MD	M	N	Test
S. au seuil de 0.01	0.96	30	11.1	3.3	0.66	30	Pré
					3.6		Post

**Commentaire du tableau:** Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30), la moyenne arithmétique pour le pré test est (0.66) et pour le post test est (3.6), la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test (3.3), le total de carrés d'écart de différences des notes est (11.1), la valeur de (T) calculé est (30), et le carré d'Etta est (0.96).

On a remarqué qu'Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté parler aisément lorsqu'il s'agit des situations rencontrées au cours d'un voyage virtuel ou réel effectué dans une région francophone et pouvoir tenir des interviews, des rencontres sur des sujets concernant (par exemple la famille, les loisirs, le travail, le voyage et l'actualité) au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (30) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque ( $\eta^2$ ) calculé (0.96) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de l'habileté de parler aisément lorsqu'il s'agit des situations rencontrées au cours d'un voyage virtuel, fictif ou réel effectué dans une région francophone et pouvoir tenir des

interviews, des rencontres sur des sujets concernant (par exemple la vie familiale, les loisirs, le travail, le voyage et les incidents d'actualité). Notre quatrième hypothèse est donc vérifiée.

**Pour la vérification de la cinquième hypothèse.**

**Après avoir appliqué ces équations pour la cinquième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous:**

**Tableau (5)**

Résultats relatifs au pré/post test des apprenants du groupe d'étude concernant l'habileté de s'exprimer automatiquement lorsqu'il s'agit de décrire quelqu'un, quelque chose ou quelque endroit en pouvant présenter les justifications de façon explicite ou implicite.

S/NS	$\eta^2$	« T » calculé	E <sup>2</sup> D	MD	M	N	Test
S. au seuil de 0.01	0.96	29.54	43.5	6.5	1.5	30	Pré
					8.03		Post

**Commentaire du tableau:** Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30), la moyenne arithmétique pour le pré test est (1.5) et pour le post test est (8.03), la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (6.5), le total de carrés d'écart de différences des notes est (43.5), la valeur de (T) calculé est (29.54), et le carré d'Etta est (0.96).

On a remarqué qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude au pré/post test en ce qui concerne l'habileté de s'exprimer automatiquement lorsqu'il s'agit de décrire quelqu'un, quelque chose ou quelque endroit en pouvant présenter les justifications de façon explicite ou implicite au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (29.54) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque ( $\eta^2$ ) calculé (0.96) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de l'habileté de s'exprimer automatiquement lorsqu'il s'agit de décrire quelqu'un,

quelque chose ou quelque endroit en pouvant présenter les justifications de façon explicite ou implicite. Notre cinquième hypothèse est donc vérifiée.

### Pour la vérification de la sixième hypothèse.

Après avoir appliqué ces équations pour la sixième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous:

Tableau (6)

Résultats relatifs à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique pour le groupe d'étude concernant la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler.

S/NS	$\eta^2$	« T » calculé	E <sup>2</sup> D	MD	M	N	Test
S. au seuil de 0.01	0.91	18	55.5	4.5	0.6	30	Pré
					5.1		Post

**Commentaire du tableau.** Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30), la moyenne arithmétique pour le pré test est (0.6) et pour le post test est (5.1), la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test est (4.5), le total de carrés d'écart de différences des notes est (55.5), la valeur de (T) calculé est (18), et le carré d'Etta est (0.91).

On a remarqué qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en ce qui concerne la dimension de participer activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler au seuil de (0.01) en faveur du post test. La valeur de « T » calculé (18) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque ( $\eta^2$ ) calculé (0.91) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de la dimension de participer

activement aux jeux conversationnels visant à développer leur niveau de parler. Notre sixième hypothèse est donc vérifiée.

**Pour la vérification de la septième hypothèse.**

**Après avoir appliqué ces équations pour la septième hypothèse, on a obtenu le tableau ci-dessous:**

**Tableau (7)**

Résultats relatifs à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en entière.

S/NS	$\eta^2$	« T » calculé	E <sup>2</sup> D	MD	M	N	Test
S. au seuil de 0.01	0.97	36.44	307.5	21.5	2.8	30	Pré
					24.46		Post

**Commentaire du tableau:** Le tableau ci-dessus indique le nombre de sujets du groupe expérimental (30), la moyenne arithmétique pour le pré test est (2.8) et pour le post test est (24.46), la moyenne de différences de notes entre le pré et le post test (21.5), le total de carrés d'écart de différences des notes est (307.5), la valeur de (T) calculé est (36.44), et le carré d'Etta est (0.97).

On a remarqué qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes d'apprenants du groupe d'étude à la pré/post application de la mesure de dimensions de concept du soi académique en entière en faveur de la post application. La valeur de « T » calculé (36.44) est significative au seuil de (0.01) et le carré d'Etta est effectif puisque ( $\eta^2$ ) calculé (0.97) > (0.75). Ce qui a expliqué le rôle et l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour le développement de dimensions de concept du soi académique en entière en faveur de la post application.

**Interprétation des résultats.** Après avoir analysé et exposé les résultats de l'étude actuelle, on peut les interpréter dans les lignes ci-dessous: Une majorité massive (environ 94% des apprenants(es): n = 28) des sujets du groupe de l'étude n'ont jamais eu l'aptitude au

début de la tentative à prendre la parole en général de façon spontanée dans presque toutes les situations vécues (se présenter, présenter un collègue, prendre part à un petit dialogue, ou une petite conversation sur un ou plusieurs activités quotidiennes simples. Mais après avoir terminé l'intervention, le chercheur a remarqué une amélioration considérable pour presque toutes les habiletés traitées). La plupart des sujets du groupe de l'étude (tous et toutes les apprenants(es):  $n = 30$ ) sont devenus(es) capables de se présenter spontanément, de présenter son (sa) collègue facilement et spontanément, prendre part facilement à un dialogue ou à une conversation tenus sur des activités de la vie quotidienne, de commenter un incident quotidien, de réciter ses journées et son récit de vie, de ne pas hésiter lors de la parole et du discours tenu sur tel ou tel incident ....etc. Les sujets du groupe de l'étude ont commencé la tentative tous et toutes ( $n = 30$ ) avec un niveau faible au début de la tentative au sein de se présenter, présenter son (sa) collègue, raconter son récit de vie quotidienne et professionnelle, participer à un discours spontanément opéré, mais après avoir terminé la tentative une amélioration considérable était observée à ce propos. Ces apprenants(es) (environ 90% des sujets de l'étude ( $n = 27$ ) deviennent capables de se présenter spontanément et sans hésitation, participer avec joie aux jeux conversationnels tenus dans les activités présentées et plus tard ils(elles) ont fait les scénarios de ces jeux et les ont représentés par eux(elles)-mêmes. Au début de la tentative, tous et toutes les apprenants(es) ( $n = 30$ ) du groupe de l'étude ont évité voire ont hésité à participer à un petit discours, à un dialogue, à une conversation tenus sur telle ou telle activité de la vie quotidienne et lorsqu'ils(elles) participent, ils(elles) parlent de façon fautive au sein de la prononciation, ou bien de l'intonation (c.,-a.-d., ils(elles) ne distinguent pas les phrases interrogative des phrases affirmatives au niveau de la parole), ils(elles) parlent lentement et de façon incompréhensible, ils (elles) emploient du vocabulaire totalement fautif lors de participer à ces discours, mais après avoir terminé les séances consacrées à la tentative, ces apprenants(es) (environ 87% ( $n = 26$ ) deviennent capables de participer aux activités de parole spontanée; ils(elles) deviennent

capables de prendre part à un discours, à un dialogue ou à une discussion sur une des activités de la vie quotidienne, ils(elles) emploient un vocabulaire correct, ils (elles) distinguent spontanément les phrases employées, ils(elles) varient du style de parole, ils(elles) parlent spontanément et de façon compréhensible ....etc. Un nombre majoritaire des sujets du groupe de l'étude (80% n = 24) n'ont pas eu la capacité à comment donner son avis et son opinion sur tel ou tel incident de la vie quotidienne au début de la tentative et presque tous et toutes les apprenants(es) (n = 100) n'ont pas eu l'aptitude à justifier, à motiver ou à argumenter leurs avis et opinions s'ils(elles) arrivent à les donner, mais plus tard pendant les séances de la tentative une sorte d'amélioration à ce niveau commence à être remarquée. Après avoir terminé la tentative, un nombre considérable des sujets du groupe de l'étude ont réussi à donner leurs avis sur tel ou tel incident (presque 93% n = 28) et la majorité de ce nombre deviennent capables de justifier, motiver ou argumenter ces avis au sein de la parole (presque 86%: n = 26). Tous et toutes les apprenants(es) participants(es) (100% des sujets du groupe de l'étude: n = 30) n'ont pas eu la capacité à se glisser en peau de quelqu'un de professionnel et de raconter son rêve ou bien ses journées en parlant. Après avoir terminé les séances consacrées à la tentative, un nombre majoritaire (plus de 83%: (n = 25) des apprenants(es) sont devenus(es) capables de le faire. Ces genres d'apprenants(es), après avoir reçu l'entraînement à travers l'unité présentée, ont manifesté une puissance d'imaginer qu'ils(elles) sont des professeurs, des acteurs(trices), des médecins et racontent leurs journées professionnelles de façon spontanée. Tous et toutes les participants(es) dans la tentative (100% (n = 30) des membres du groupe de l'étude ont évité de prendre part aux jeux conversationnels tenus au sein des séances du début de la tentative soit pour préparer les scénarios de ces jeux soit pour les exécuter en parlant et s'ils(elles) y ont participé, ils(elles) ne sont pas arrivés(es) à les exécuter de façon satisfaisante, mais après avoir reçu l'entraînement à travers l'unité proposée, un nombre énorme de ces apprenants(es) (environ 90%: n = 27) sont devenus(es) capables de participer activement à ces jeux conversationnels. Ils(elles) sont



devenus(es) joyeux(ses) de le faire. Ils(elles) les ont exécutés de façon parfaite et ils(elles) les ont pratiqués de façon spontanément lors de la parole. Un nombre énorme des sujets du groupe de l'étude (plus de 90%: (n = 27)) ont manifesté un niveau modeste sur les items de la mesure de soi académique au début des séances consacrées à la tentative; les apprenants(es) ont été moins confiants(es) en soi concernant la participation aux jeux conversationnels tenus au sein de la parole, ils(elles) ont été paresseux au début de la tentative et n'ont jamais eu l'esprit d'initiative. Presque tous et toutes les participants(es) sont au début hésitants(es) au sein de participer aux activités de parole et lorsqu'ils (elles) prennent la parole, ils (elles) parlent de façon mécanique, mais après avoir entraîné à travers les séances consacrées à l'unité proposée, un nombre majoritaire (environ 88% des participants(es) (n = 26)) sont devenus(es) plus actifs(ives) qu'auparavant et ont eu l'esprit d'initiative. Ils(elles) sont devenus(es) capables de tenir des jeux conversationnels.

**Commentaire final.** Il est à noter à travers les résultats déjà analysés de façon statistique que le pré-test de parole et la pré-application de la mesure de dimensions de concept du soi académique ont montré que le groupe de l'étude avait des performances significativement inférieures dans les habiletés de parole spontanée et dans les dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parole. Après avoir appliqué l'unité présentée à la sueur de l'étude en cours, le post-test de parole et la post-application de la mesure de dimensions de concept du soi académique ont montré que ces habiletés de parole spontanée et ces dimensions de concept du soi académique se sont augmentées de façon significative. L'analyse statistique a confirmé que toutes les hypothèses de notre étude sont été vérifiées au seuil de (0.01). Ce qui a confirmé le rôle et l'efficacité des techniques de drame dans le développement des habiletés de parole spontanée au même titre que dans le développement des dimensions de concept du soi académique relatives aux habiletés de parler spontanément. Cette amélioration est due à: L'emploi des techniques des drame telles que la technique du jeu de rôle et de la simulation exploitées au sein

de l'unité proposée où les apprenants(es) ont eu l'occasion à faire des scénarios des discours, des conversations et des discussions. Ils (elles) ont réussi à se glisser dans la peau des personnages réels (des acteurs, des professeurs, des médecins, des pharmaciens(iennes)...etc. La simplicité des activités présentées dans le contenu de l'unité composée et la facilité de les exécuter par les apprenants(es). La convenance des exercices et des activités proposés dans le contenu de l'unité au niveau des apprenants(es) de ce cycle d'apprentissage (niveau de A2). L'activité et l'enthousiasme manifestés de la part des apprenants(es) participants(es) aux jeux conversationnels tenus au sein des séances consacrées à la tentative. La convenance du contenu linguistique de l'unité proposée aux termes, aux structures et aux phrases que possèdent les apprenants(es) de ce niveau de l'apprentissage.

**Conclusion de l'étude.** L'étude actuelle a visé à développer les habiletés de la parole spontanée ainsi à développer les dimensions du soi académique chez les apprenants(es) de la deuxième année au cycle secondaire (Niveau équivalent de A2) en exploitant les techniques de drame notamment la technique du jeu de rôle et celle de la simulation. Afin d'atteindre ces objectifs, le chercheur a élaboré et a manipulé des outils de des instruments tels que un test de parole, une grille d'évaluation des habiletés de parole, une mesure de dimensions du soi académique ainsi une unité conçue à ce propos. Après avoir terminé la tentative, il a traité et a analysé les résultats obtenus au sein de l'étude par les techniques statistiques convenables. Cette étude a confirmé l'efficacité de l'exploitation des techniques de drame pour développer les habiletés de parole spontanée et pour développer les dimensions du soi académique chez les sujets du groupe de l'étude.

**Recommandations.** En basant sur les résultats obtenus par l'étude actuelle, on pourrait recommander de (d'): Exploiter les techniques de drame notamment les techniques de jeu de rôles et de simulation pour le développement des compétences de la compréhension orale et pour l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants de FLÉ à tous les niveaux d'apprentissage. Employer les jeux dramatiques pour le développement des habiletés de la production écrite chez les

apprenants de tous les niveaux en français langue étrangère. Se baser sur les techniques de drame pour le développement des habiletés de la communication langagière chez les apprenants de tous les niveaux d'apprentissage en français langue étrangère. Employer les techniques de drame et les jeux dramatiques pour le développement des habiletés de la lecture évaluative et pour le développement de valeurs de tolérance avec l'autrui chez les apprenants du cycle secondaire. Mettre l'accent sur les dimensions du concept de soi académique relatives à toutes les habiletés d'enseignement / apprentissage de français langue étrangère et à tous les niveaux de son apprentissage.

**Suggestions.** À la suite des résultats obtenus de l'étude en cours, on peut suggérer les thèmes de recherche ci-dessous: Présenter des études et des recherches basées sur les activités de drame pour le développement des habiletés de l'écriture créative chez les étudiants de FLÉ au cycle secondaire. Concevoir un nombre de programmes d'enseignement / apprentissages basés sur les techniques de drame en FLÉ pour développer les habiletés de la lecture évaluative et pour développer les compétences du dialogue civilisationnel chez les apprenants du niveau secondaire. Achever des modèles d'enseignement/ apprentissage en FLÉ basés sur les jeux dramatiques pour remédier aux difficultés de lecture à haute voix chez les élèves des niveaux primaire et préparatoire. Effectuer des programmes d'entraînement basés sur les activités de drame destinés aux maîtres-enseignants de FLÉ pour le développement de leurs compétences académiques et professionnelles. Élaborer des programmes d'enseignement/ apprentissage axés sur les activités de drame pour remédier aux problèmes dyslexiques chez les apprentis de FLÉ aux niveaux primaire et préparatoire. Effectuer des programmes d'enseignement/ apprentissage basés sur les jeux dramatiques prenant en compte l'aspect affectif notamment les dimensions du concept d'estime de soi et de valeurs de tolérance....etc. Présenter des programmes d'enseignement/ apprentissage en FLÉ axés sur les techniques de drame pour le développement de la communication orale chez les adultes débutants. Concevoir des études et des recherches basées sur les

techniques de drame pour développer les habiletés du dialogue argumentatif en français langue étrangère (FLÉ) chez les apprenants des niveaux secondaire et universitaire.

## Références

### Références en langue française.

- Alberta, (2003).** *Stratégies d'enseignement*, guide de mise en œuvre, carrière et vie, Canada.
- Amblard M., (2004).** Comment améliorer l'expression orale par la pratique des jeux dramatique, Mémoire de maîtrise, IUFM, Bourgogne.
- Ambroise B., (2009).** *Performativité et actes de parole*, Éditions HAL, Paris.
- Annissa Benarabe, (2006).** L'enseignement/ apprentissage du vocabulaire du FLÉ à travers le jeu de rôle en milieu extrascolaire, Mémoire de magistère, Faculté de lettres et de langues étrangères, Université de Mentouri Constantine, Algérie.
- Ayotte V. (1996).** *Évaluation d'un programme visant à développer l'estime de soi des adolescents*, Institut national de santé publique au Québec, Canada.
- Bajard É., (1994).** *Le jeu dramatique: des exemples d'activités dramatiques à l'école maternelle élémentaire et ailleurs*, centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne.
- Bandura A., (2003).** *Auto efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck.
- Bosch A. M., et Malaret L., (2009).** Des îles et des langues: la simulation globale comme moyen d'échapper à l'isolement en milieu exolingue, *Actes du colloque FLÉ*, Université de Puerto Rico.
- Boucris L. et al. (2000).** *Théâtre: le désir de jouer*, Adapt éditions, Librairie théâtrale, mai, Paris.
- Boumendjel L., (2005).** Identification des difficultés à l'oral de FLÉ à partir d'interactions en classes de 3 AM et proposition de remédiation, Mémoire de Magistère, Université de Mentouri Constantine, Algérie.

- Cali C., (2004).** Les simulations globales: élaboration des programmes et évaluation, Article extrait de numéro spécial, Recherches et applications, *FDM*. Disponible sur: [http://www.francparler.org/dossiers/simulations\\_cali.htm](http://www.francparler.org/dossiers/simulations_cali.htm).
- Capriles A., (2004).** *La simulation globale: enfin un loft utile*, Edufle.net. Disponible sur: <http://www.edufle.net/La-simulation-globale>.
- Care J.-M., et al. (1997).** *Îles, Sèvres*, CIEP, Paris.
- Care J.-M., et Debyser F., (1995).** *Simulations globales*, CIEP, Paris.
- Circurel F., (1985).** Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue, CLÉ International.
- Conseil de l'Europe, (2001).** Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer, Unité de politique linguistique, Strasbourg. Disponible sur [www. Coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR).
- Corinne B., (2000).** Apprendre et s'apprendre par le jeu dramatique, Mémoire, IUFM, Nîmes.
- Cristea Th., (1984).** *Linguistiques et Techniques d'Enseignement*, TUB, P.224.
- Cuq J. P. et Cruca I. (2003).** *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires, Université de Grenoble.
- Cuq J. P., (2003).** *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, CLÉ International, Paris.
- Daele A., et Berthiaume D., (2010).** *Choisir ses stratégies d'enseignement, centre de soutien à l'enseignement (CSE)*, UNIL, Université de Lausanne, Suisse.
- Debyser F., (1991).** *Les simulations globales*, Éducation et Pédagogies (10), CIEP, Paris.
- Debyser F., (1996).** *L'immeuble*, Hachette FLE/CIEP, Paris.
- Debyser F., (1997).** *Les jeux de rôles*, UNIL, Paris.
- Debyser F., Yaiché F., (1986).** *L'immeuble*, Hachette.

- Dessalles J.-L., (1993).** Modèle cognitif de la communication spontanée appliquée à l'apprentissage des concepts, Thèse de PH.D., École Supérieure Normale de Télécommunication, Paris.
- Dessalles J.-L., (2006).** Intérêt conversationnel et complexité: le rôle de l'inattendu dans la communication spontanée, *Psychologie de l'Interaction*, No. 21-22, PP. 259-281, Novembre. Disponible sur: [www.enst.fr/jld/papiers/pap.conv/Dessalles\\_04082404.pdf](http://www.enst.fr/jld/papiers/pap.conv/Dessalles_04082404.pdf).
- Gascon L., (2000).** *Le théâtre dans la classe, c'est possible*, Chenelière.
- Goffinet S.-A., (2011).** *Les simulations globales*, Journal de l'alfa, No.172, PP. 60=68.
- Joly Ch., (2011).** Connais-toi toi-même: quelles stratégies pédagogiques mettre en place pour permettre à l'élève de SEGPA de restaurer son estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire ?, mémoire professionnel, Académie de Nantes.
- Lailier C., (2011).** Morphosyntaxe de l'interrogation en conversation spontanée: modélisation et évaluations, Thèse de PH.D., Université de Maine, France.
- L'Écuyer R., (1975).** *La genèse du concept de soi*, Éditions Naman, Sherbrooke.
- L'Écuyer, R. (1994).** *Le développement du concept: de l'enfance à la vieillesse*, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lehuen J., et Kitlinska S., (2006).** Simulation globale en réseau pour le FLÉ ? La plate-forme informatique MEPA-2D, *Revue des sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, Vol. 13.
- Luzzati D., (2007).** Le dialogue oral spontané: quels objets pour quels corpora, *Revue d'interaction Homme-Machine*, Vol. 8, No. 2.
- Martinet A., (1969).** *Langue et fonction: une théorie fonctionnelle du langage*, Denoël, Paris.

- Mead G., (2006).** *L'esprit, le soi et la société*, PUF, Paris.
- Ministère de l'Éducation à l'Ontario (2008):** *Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3<sup>ème</sup> année*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, Toronto. P.2.
- Monod R., (1983).** *Jeux dramatiques et pédagogie: Français encore un effort*, Edilig, Paris.
- Morin I., (1999).** L'évolution de l'estime de soi à travers le processus scolaire chez des adultes ayant rencontré des difficultés d'ordre scolaire, mémoire de maîtrise, Université du Québec.
- Moreno J., (1975).** *Psychothérapie de groupe et Psychodrame*, Retz, Paris.
- Mounia T., (2011).** Organisation conversationnelle et polyphonie discursive, *Bulletin Scientifique de «Politehnica»*, Vol. 10, No. 1-2, Université de Timisoara, PP. 5-21.
- Mutet S., (2003).** *Simulation globale et formation des enseignants*, Narr Verlag, Tübingen.
- Néhal Yihia Mohammed, (2015).** Efficacité d'emploi des activités langagières basées sur l'approche constructiviste pour développer quelques compétences de la compréhension écrite en français langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire, Mémoire de magistère, faculté de pédagogie, Université du Fayoum.
- Nogueira E., (2015).** Le moment créatif dans le jeu dramatique, une perspective d'autoformation existentielle?, *Présences, revue d'étude des pratiques psychosociales*, Vol. 7. Disponible sur <http://www.uqar.ca/psychosociologie/presences/>
- Oberlé D., (1989).** *Créativité et jeu dramatique*, Méridiens Klincksiek, Paris.
- Page Ch., (2000).** Le jeu dramatique à l'école: de la proposition au choix, *La revue française de pédagogie*, No. 130, PP. 133-



141, Paris. Disponible en ligne (2006) sur: [www.sens-public.org/spip.php?article276](http://www.sens-public.org/spip.php?article276).

- Page Ch., (2001).** *Éduquer par le jeu dramatique*, Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Perrenoud Ph., (1981).** *Pourquoi des jeux de communication*, service de la recherche sociologique, Genève.
- Perrenoud Ph., (1991).** *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, In Wirthner M., Martin D., & Perrenoud Ph., (dir.), Neuchâtel et Paris, PP. 15-40.
- Pluies J.-L., (2004).** *Jeu, TIC et apprentissage*, Mémoire, Université de Paris III, Paris.
- Razafitsiarovana Ch., & al., (2012).** *Les déblocage linguistique des élèves*, Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), Madagascar.
- Récanati F., (1981).** *Les énoncés performatifs*, minuit, Paris, PP. 40-53.
- Ryngaert, J.-P., (1977).** *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Cedic, Paris.
- Ryngaert, J.-P., (1991).** *Jouer, représenter: Pratiques dramatiques et formation*, Armand Colin, Paris.
- Santolini J., (2009).** *Le jeu dramatique*, CPC EPS 1. disponible sur [http://www.acnice.fr/ia06/eps06/dossiers/dossiers.php?val=92\\_eux+dramatiques](http://www.acnice.fr/ia06/eps06/dossiers/dossiers.php?val=92_eux+dramatiques).
- Saussure, F., (1972).** *Cours de linguistique générale*. Édition rédigée par Charles Bally et Albert Sechehaye, critiquée par Tullio de Mauro, Payot, Paris.
- Starets M., (2008).** *Principes linguistiques en pédagogie de langues, un traité de linguistique appliquée*, Presses de l'université Laval.
- Tremblay R., (1988).** *Pratiques communicatives: la place de la simulation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, In Boucher A., et alii, *Pédagogie de la communication dans*

*l'enseignement d'une langue étrangère, de Boeck, Bruxelles, PP. 109-135.*

**Yaiche F., (1997).** *Les simulations globales, mode d'emploi,* Hachette, Paris.

### **Références en langue anglaise.**

**Duong T., (2014).** An investigation into effects of role-play in an EFL speaking course, *Global Journal of Foreign Language Learning*, Vol.4, No. 2, PP. 81-91.

**Farmer D., (2007).** *101 drama games & activities,* Amazon bookstores, available at [www.dramaresource.com](http://www.dramaresource.com)

**Kuang Chan S., et al., (2012).** Cognitive ability, academic achievement and academic self-concept, *British journal of educational psychology*, Vol. 82, Issue. 2, PP. 308-326.

**Levine G., (2004).** *Global simulation: a student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses,* American council on the teaching of foreign languages.

**Liu F., & Ding Y., (2009).** Role-play in English Language Teaching, *Asian Social Sciences*, Vol. 5, No. 10.

**Maarten P., et al., (2010).** Causal ordering of academic self-concept and achievement: effects of type of achievement measure, *British Journal of educational psychology*, Vol. 80, Issue., PP. 689-709.

**Mcinerney D., et al., (2012).** Academic self-concept and learning strategies direction of effect on student academic achievement, *Journal of advanced academics*, Vol. 23, No. 3.

**Norman M., A., & Thomas P., J., (1991).** Informing HCI design through conversation analysis, *International Journal of Man-Machine Studies*, No. 35, PP. 235-250.

**Ramin R., et Safarpour S., (2012).** The effect of using role-play on Iranian EFL learners' speaking ability, *Asian journal of social sciences & humanities*, Vol. 1, No. 3.

- Shavelson R., & al. (1979).** Self-concept Validation of Construct Interpretations, *Review of educational research*, Vol. 46, No.3.
- Thi N., (2011).** The use of role-play activities in improving speaking skills of 1<sup>st</sup> year chemistry majors at Hanoi University of Industry, master's thesis, languages and international studies University.



# The Rapid Transition of the Saudi Higher Education System

Ahmed Alhazmi <sup>(1)</sup>

Mohamed Salah Ben Yahmed <sup>(2)</sup>

## Abstract

This study questions the practicality of the initiatives for enhancing the accessibility of higher education in Saudi Arabia and the efforts to strengthen this system. Adopting 'desk-based research', the current study has been informed by data collected from 32 official website and published documents by state universities and Ministry of Education in Saudi Arabia and relevant literature. Currently, the fastest expansion in higher education student enrolment rates is being witnessed in Saudi Arabia, with the student populations at higher education institutions doubling in less than five years. This trend transformed higher education from an elite to a mass and, finally, a universal education system between 1995 and 2013. Projections indicate that the trend of rising enrolment rates in higher education institutions will continue over the coming 25-30 years. This rapid and unprecedented increase in student population has several advantages. It allows higher education to be considered a democratic good accessible by all Saudi citizens aiming to improve their skills. The objective of the Higher Education for All initiative seems to have been realised, and universities are now more evenly distributed countrywide.

**Keywords:** global trends in higher education, massification of higher education, higher education for all, expansion of higher education systems, access to higher education, knowledge-based economy.

---

(1) Ahmed Alhazmi, Jazan Education College, Faculty of Education, Jazan University, E-mail: [ahmed.alhazmi1@gmail.com](mailto:ahmed.alhazmi1@gmail.com) (first and correspondent Author)

(2) Mohamed Salah Ben Yahmed, Jazan Community College, Jazan University, E-mail: [slah.benyahmed@gmail.com](mailto:slah.benyahmed@gmail.com)

## The Rapid Transition of the Saudi Higher Education System

In Saudi Arabia, the higher education system is currently facing unprecedented challenges. The demand for access to higher education is rapidly increasing; moreover, it is globally recognised as a key force in modernisation, economic diversification and development, sustainable growth, and social development. Governments worldwide are urged to transform their economies and accelerate their progress towards the realisation of a knowledge-based economy. Governments require high-value and highly skilled economies, and they recognise that the achievement of this aim requires the development of a strong human capital base. Providing educational access is the first step in enhancing the quality of human resources and highly skilled workers required to build a successful economy. Higher education has never been as important to the future of nations as it is today. A competitive higher education system is a prerequisite for economic and social success, and many countries are thus being urged to invest significantly in higher education.

Patrick (2014) recalls that Saudi Arabia is a typical example of a country that has been investing heavily in human capital development through education and training since the 1970s. Over the years, the country's investment in education—higher education, in particular—has increased exponentially. Saudi education officials have announced the ambitious objective of developing a resilient higher education system. Accordingly, since 2004, Saudi Arabia has been expending enormous efforts on expanding and reforming its higher education system, and it increased the annual budget for higher education threefold in 2007. The governmental spending on education at the beginning of the 21<sup>st</sup> century represents 25 per cent of the national budget and 10 per cent of the gross domestic product, which is the highest rate of educational expenditure in the world. In this country, higher education is funded by the state alone.

According to Smith and Abouammoh (2013), the government of Saudi Arabia has recognised, in both policy and

practice, the necessity of developing its university system to world-class standards and significantly increasing access and participation in higher education across a range of traditional and non-traditional disciplines that are directly relevant to the future economic and social growth of the country. To realise this ambitious goal, the great interest shown by Saudi political leaders must be backed by dedicated efforts and timely action. Indeed, too many changes have been envisaged too quickly in Saudi universities. In the final decade of the 20<sup>th</sup> century, Saudi Arabia witnessed rapid changes in its higher education system, with a rate of growth of 204.25 per cent. This three-digit growth rate generated a doubling of the student population within a very short time. This rapid expansion of higher education has been maintained over the past three decades. The first transition from an elite to a mass higher education system happened within a five-year period during the final decade of the 20<sup>th</sup> century. The number of students in Saudi higher education institutions doubled from 201,368 in 1995 to more than 400,000 in 2000. Again, in the first two decades of the 21<sup>st</sup> century, the second transition of the system from mass to universal access caused student enrolment rates to reach 1,716,935 by 2014. Furthermore, this rapid growth does not appear to be abating, and projections show that the student population in Saudi Arabia will be around 2,323,730 in 2020, on the basis of an average growth rate equal to 153.17 per cent over the last three decades.

Thus, the Higher Education for All initiative seems to have been realised. The existence of nationwide public universities reflects the ambitious efforts undertaken to make higher education a democratic good that is accessible by every Saudi citizen aiming to improve his or her education or skill levels; it also increases development, productivity, and knowledge dissemination in every administrative area. However, it seems that the ambitious efforts undertaken by Saudi universities to develop the accessibility of higher education are facing several obstacles. Indeed, Saudi Arabia is a victim of its own success because universities are highly conservative organisations that accept change only slowly. These organisations are unable to handle the rapid growth of the student

population. The exponential student population growth rates during the last three decades have generated several structural barriers. There is concern that the system has expanded too quickly and is moving towards a dual system of higher education, having elite and non-elite institutions. Many are also concerned that this expansion has resulted in a trade-off between quantitative and qualitative growth, reflected in the deterioration of educational quality, which is exemplified by the high student-teacher ratio, the overrepresentation of traditional fields of education, and a glaring imbalance between short- and long-term studies. This evolution was sufficiently large and rapid to cause radical changes in the higher education system. The current Saudi higher education system is significantly and qualitatively different from the elite system that existed until 1990. The rapid growth of student population seems unstoppable and explains why the ambitious efforts undertaken by Saudi universities to enhance the accessibility of higher education are facing several obstacles, preventing the development of a resilient higher education system in Saudi Arabia.

This study questions the practicality of the initiatives implemented to enhance the accessibility of higher education in Saudi Arabia and the efforts to strengthen this system. First, it presents the global trends in higher education and charts the worldwide academic revolution resulting from the large-scale and rapid expansion of higher education systems over the last 50 years. Second, this study focuses on the fastest expansion of a higher education system ever seen in the world, which is occurring in Saudi Arabia. Finally, this study examines how the map of higher education is changing countrywide with the establishment of new higher education institutions throughout Saudi Arabia. This move has made higher education accessible to all who wish to pursue it.



## Methodology

Adopting 'desk-based research', the current study has been informed by data collected from 32 official websites and published documents by state universities and Ministry of Education in Saudi Arabia and relevant literature. We assessed the scope, content, accuracy, as well as the authority and relevance of the reports and web-based material used in this paper (Alsubaie & Jones, 2017; Gaborone, 2006; Metzger, 2007).

Desk based research is taken to examine form of data which already exists, or which is automatically collected and has not been collected specifically for the purpose of the current study. Most educational institutions provide a sufficient and adequate data for desk-based analysis. Often the data is generated automatically by the systems or websites and can be accessed and used by public (Table1). Such approach allows to examine official and/or formal perspectives and policy as they appear to public.

**Table 1:** *data source and nature of accessibility*

Source	Number	Accessibility
Official websites	32	public
Policy and reports	10	academics
<b>Strategic plane</b>	5	public
Statistical reports	3	public

### **Global trends in higher education: Tracking an academic revolution**

In most parts of the world, higher education remained limited in terms of accessibility and scope until the 1960s. In 1900, approximately 500,000 students were enrolled in higher education institutions worldwide, representing only a tiny fraction, 1 per cent, of the eligible age group. Before World War II, the levels of

enrolment were approximately constant at 3-5 per cent of the relevant age groups in developed countries. However, after the war, the European and American economies were characterised by a growing demand for graduates with more education than that imparted at secondary schools. Thus, access to higher education was extended to groups and strata that typically did not go to university prior to the war. This increased demand for higher education resulted in the rapid expansion of higher education systems in most developed countries and a substantial increase in the proportion of young people receiving this education.

Altbach (2007) defined mass higher education as the process by which academic systems enrol large numbers—and higher proportions of the relevant age groups—of students in various academic institutions. The United States was the first country to experience mass access to higher education, which began in the 1920s and dramatically expanded during the 1950s. In many developed countries, the numbers of students in higher education institutions doubled within a five-year period during the 1960s, and again in the 1970s and 1980s. Today, in most of the industrialised economies, higher education has shifted from being the preserve of the wealthy and privileged elites to a global industry enrolling tens of millions of students. In developing countries, this explosive growth has been especially rapid in the previous three decades. For example, the Gross Enrolment Ratio in China climbed from barely 2 per cent in 1990 to approximately 16 per cent in 2005. In Tunisia, the Gross Enrolment Ratio increased from 5 per cent in 1980 to 35 per cent in 2005.

According to the research conducted by Schofer and Meyer (2005), higher education expands rapidly as the society moves towards neoliberal ideals, with increasing emphasis being placed on economic production and manufacturing. The authors assert that the overall expansion in the realm of higher education has mostly occurred in economically developed countries worldwide, implying that Europe and the United States have remained the models of this expansion. It could be argued that growth was higher in these countries during the times when state control over the institution of

education was low and the enrolment in higher education institutions was high. Hence, the existing system of education, which catered to the needs of a closed economic system, was supplanted by an open and easily accessible public education system. Today, higher education caters to the needs of human development in service of the economic and productive sectors of the society.

The dramatic increase in the accessibility to higher education had an immediate impact on the size of the systems, as well as individual institutions. Trow (1973) considers it feasible to divide higher education systems worldwide into elite, mass, and universal systems according to the proportions of the eligible age groups that are enrolled. According to Trow, systems having enrolment rates of 15 per cent, between 16 and 50 per cent, and 50 per cent and above of the relevant age groups were considered elite, mass, and universal systems, respectively. Table 1 summarises this distinction in terms of the 10 features of higher education systems.

**Table 1:** *Trow's Typology of Elite, Mass, and Universal Higher Education Systems*

	<b>Elite (0-15%)</b>	<b>Mass (16-50%)</b>	<b>Universal (over 50%)</b>
i) Attitudes to access	A privilege by birth or talent, or both	A right for those with certain qualifications	An obligation for the middle and upper classes
ii) Functions of higher education	Shaping the minds and characters of the ruling class, in preparation for assuming elite roles in the society	Transmission of skills; preparation for a broader range of elite technical and economic roles	Adaptation of the 'whole population' to rapid social and technological changes

	<b>Elite (0-15%)</b>	<b>Mass (16-50%)</b>	<b>Universal (over 50%)</b>
iii) Curriculum and forms of instruction	Highly structured in terms of academic or professional conceptions of knowledge	Modular, flexible, and semi-structured sequence of courses	Breakdown of boundaries and sequences, and distinctions between learning and life
iv) The student 'career'	'Sponsored' after secondary school; works uninterruptedly until degree is gained	Increasing numbers delay entry; more dropouts	Much postponement of entry, softening of boundaries between formal education and other aspects of life, part-time work
v) Institutional characteristics	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Homogenous with high and common standards</li> <li>- Small residential communities</li> <li>- Clear and impermeable boundaries</li> </ul>	<p>-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprehensive with more diverse standards</li> <li>- 'Cities of intellect'—mixed residential/commuting</li> <li>- Fuzzy and permeable boundaries</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Great diversity with no common standards</li> <li>- Aggregates of people enrolled, some of whom are rarely or never on campus</li> <li>- Weak or non-existent boundaries</li> </ul>
vi) Locus of power and decision-	'The Athenaeum'—a small elite	Ordinary political processes of	The 'mass public' questions the

	Elite (0-15%)	Mass (16-50%)	Universal (over 50%)
making	group with shared values and assumptions	interest groups and party programmes	special privileges and immunities of the academia
vii) Academic standards	Broadly shared and relatively high (in the meritocratic phase)	Variable; systems/institutions 'become holding companies for quite different kinds of academic enterprises'	Criterion shifts from 'standards' to 'value added'
viii) Access and selection	Meritocratic achievement based on school performance	Meritocratic plus 'compensatory programmes' to achieve equality of opportunity	'Open' emphasis on the 'equality of group achievement' (class, ethnicity)
ix) Forms of academic administration	Part-time academics who are 'amateurs at administration' elected/appointed for limited periods	Former academics are now full-time administrators, plus a large and growing bureaucracy	More specialist full-time professionals. Managerial techniques imported from outside the academia
x) Internal governance	Senior professors	Increasing influence of professors and junior staff on	Breakdown of consensus, making institutional

Elite (0-15%)	Mass (16-50%)	Universal (over 50%)
	students	governance insoluble; decision-making vested in the hands of political authority

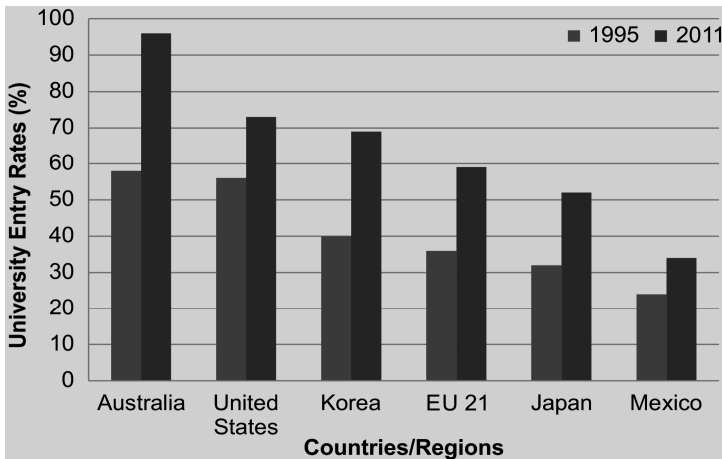
*Source: Brennan (2004).*

In response to changes in social, economic, and technological environments, most developed, as well as many developing, countries have been progressively moving from elite to universal education systems over the previous 50-60 years. Furthermore, the move from elite to mass or universal stages does not always mean that the new forms have completely replaced the old ones. The survival of elite higher education depends on the existence of a comprehensive system of non-elite institutions.

van Vught (2007) argued that mass higher education systems are more diversified than elite systems, as mass systems absorb a more heterogeneous clientele and attempt to respond to a wider range of demands from the labour market. The mass higher education system has an inherent logic that influences key elements of the academia. Of course, traditional patterns of organisation and governance will continue to exist. However, the logic of mass higher education will affect all relevant systems facing the challenge of massification.

Worldwide student trends indicate that higher education is inevitably moving towards universal access. In many industrialised societies, the enrolment in higher education has currently surpassed 50 or even 70 per cent in some cases. This ultimate transition is observed even in some middle-income countries in Latin America; Asian nations such as South Korea, Taiwan, and the Philippines; and some countries in Central and Eastern Europe that are undergoing rapid expansion in terms of access to higher education.

Figure 1 depicts how the university entry rates have changed over the years in some industrialised societies (Australia, the United States, Korea, European Union 21, and Japan).



**Figure 1.** Variation in university entry rates over the years in some countries (1995-2011). Source: Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013)

Australia is the global leader in terms of access to higher education, where the proportion of the eligible age group enrolled in higher education is more than 95 per cent. The United States, where more than 70 per cent of the eligible age group is enrolled in higher education and non-traditional students (older individuals and others without standard academic credentials) have always been permitted to pursue post-secondary education, comes second. Korea is ranked third, behind the United States and ahead of the European Union. Furthermore, the participation rates of Western Europe and many Asian countries are fast approaching those of the United States. While the United States and Canada have achieved universal student enrolment and stopped expanding higher education, other countries continue their rapid expansion. Most of the Western European countries now enrol more than 60 per cent of the eligible age group. All the larger Western European nations (e.g. Sweden, Germany, the United Kingdom, France, Spain, and Italy) and several of the smaller Central and Eastern European nations (e.g.

Poland and Hungary) have expanded significantly in the realm of higher education. All of them now enrol 50 per cent or more of the eligible age group.

Except for some regional variations, a pattern of expanded access to higher education prevails in the 21<sup>st</sup> century and the Gulf Cooperation Council countries are no exception to this trend. Most of the higher education systems in the Gulf Cooperation Council were elite until the beginning of the 21<sup>st</sup> century and thus did not need to handle large numbers of students. The following section highlights the fact that exponential growth in student population is a distinctive feature of the higher education access expansion in Saudi Arabia.

### **Exponential growth in the student population of Saudi Arabia**

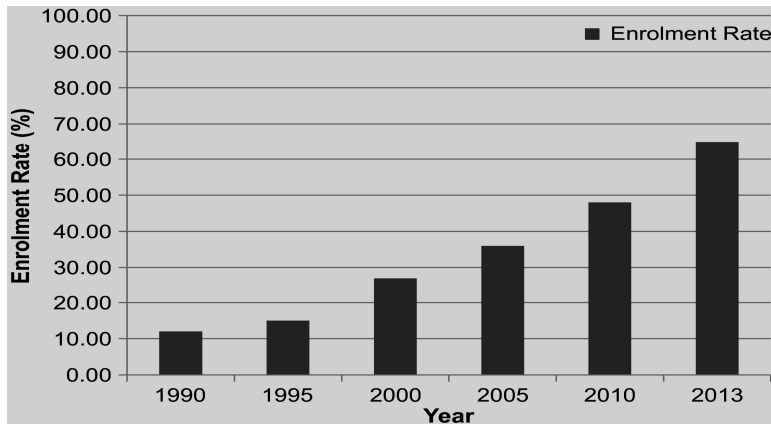
While developed countries are characterised by controlled growth (i.e. a single digit growth rate ranging between 1 and 9 per cent), several middle-income countries are facing a huge problem related to the accessibility of education. The latter countries have growth rates ranging between 10 and 99 per cent, which means that the number of students doubles within a short period of 10 or even 5 years.

In the 1980s, the higher education system in Saudi Arabia was an elite system. During 1980-1990, the country's growth rate exceeded the critical threshold of 100 per cent and reached 143 per cent. This three-digit growth rate means that the number of students doubled within a very short period. Indeed, in the final five years of the 20<sup>th</sup> century, higher education expanded in Saudi Arabia by 100.67 per cent. In comparison, higher education grew by 8, 17, 25, 40, 64, and 84 per cent in Australia, Spain, Turkey, Korea, Hungary, and Poland, respectively (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001).

By 2000, Saudi Arabia experienced two transitions in its higher education system in a very short period, from an elite system to a mass and, finally, a universal system. The current state of the Saudi higher education system is significantly and qualitatively



different from the elite system that prevailed until the beginning of the 1990s. Enrolment has escalated, progressing from less than 15 per cent to between 16 and 50 per cent of the eligible age group. Figure 2 highlights the rapid succession of the first and second transitions experienced in the Saudi higher education system.



**Figure 2.** Growth in enrolment rates at Saudi universities.

**Source:** Education statistics, Ministry of Higher Education, Saudi Arabia.

As seen in Figure 2, the first transition from elite to mass and the second transition from mass to universal higher education occurred in Saudi Arabia between 1995 and 2000 and between 2010 and 2013, respectively. Each transition lasted only a few years. The first challenge related to the first transition of the higher education system in Saudi Arabia was to resolve the significant problem of access, develop the required infrastructure, and provide a place for every additional student enrolled. Increased enrolment often places extraordinary pressure on public expenditure. However, such an increased pressure on public expenditure was not relevant to Saudi Arabia due to the significant increase in the price of oil during this time. Saudi Arabia has the largest oil reserves and the sixth largest gas reserves in the world, which represent 70 per cent of the government's revenue. The state remains the only

funder of higher education, and it has made massive investments in the development of university infrastructure.

As part of the second transition, access to higher education in Saudi Arabia was extended to groups and strata that did not typically pursue higher education prior to the 1980s. This resulted in the rapid expansion of Saudi higher education system. The dramatic character of this expansion can be highlighted by the sharp change that occurred in the rate of student growth at the beginning of the century. These aspects of growth can be traced back to the 1990s and were maintained, if not exacerbated, in the first and second decades of the 21<sup>st</sup> century. During the 2000s, the growth rates ranged between 204.25 and 123.6 per cent. This rapid expansion in higher education has been maintained since 1980. Furthermore, this rapid growth does not appear to be slowing down, and projections show that the student population in Saudi Arabia will reach approximately 2,323,730, a figure calculated on the basis of an average growth rate of 153.173 per cent, in the near future. Table 2 highlights this exponential growth of student population in Saudi Arabia.

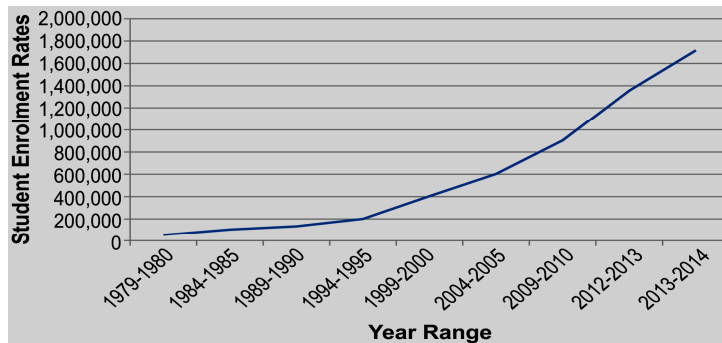
**Table 2**

*The Increase in Student Population in Saudi Arabia over the Years (1979-2019)*

Year	Number of students	Growth rate (%)
1979-1980	54,509	-
1989-1990	132,827	143.67
1999-2000	404,094	204.25
2009-2010	903,567	123.60
2019-2020	2,323,730	
Average rate of growth		157.173

**Source:** Education statistics, Ministry of Higher Education, Saudi Arabia.

Over the past two decades, student numbers have escalated and higher education institutions have expanded to meet the growing demand for access to education. A few years before and after the beginning of the century, Saudi Arabia experienced a rapid double transition in its higher education system. The first transition from an elite to a mass system occurred within a five-year period during the last decade of the 20<sup>th</sup> century. The number of students in higher education institutions doubled from 201,368 in 1995 to more than 400,000 in 2000. Further, in the first two decades of the 21<sup>st</sup> century, the second transition from mass to universal access witnessed the increase in student numbers to 903,567 in 2010 and 1,716,935 in 2014. These transitions involved unprecedented and dramatic growth. Figure 3 depicts the explosive increase in student enrolment in Saudi Arabia.

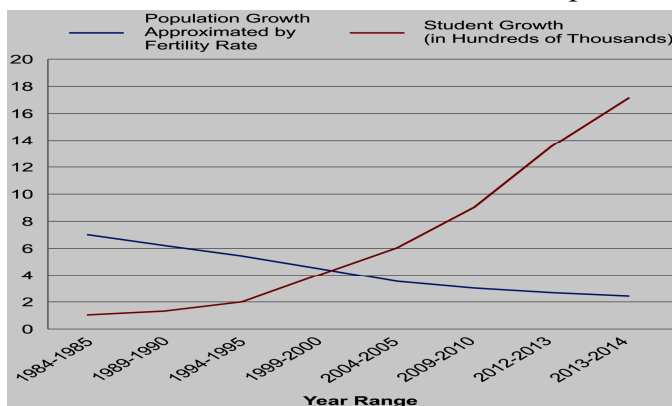


**Figure 3.** Growth of student enrolment in higher education in Saudi Arabia (1979-2014). Source: Education statistics, Ministry of Higher Education, Saudi Arabia.

Several factors have contributed to this exponential student growth. The first factor is the rapid growth of population in Saudi Arabia, which doubled between 1980 and 2010. During this period, the total fertility rate of the country was one of the highest worldwide. However, it dropped from 7.02 children per woman in 1984-1985 to 2.68 in 2012-2013. Projections suggest that this indicator will continue to decline to 2.1 (which indicates the stabilisation of the Saudi population) children per woman in 2025-

2030. Until this date, the total number of students in all levels of education (primary, secondary, and post-secondary) will increase due to the growth of the Saudi population. Today, young people of 0-15 years represent 30 per cent and those of 15-24 years represent 20 per cent of the Saudi population. However, according to the projections for the future, the number of students requiring primary education will begin to decrease by 2030-2035, which will not be realised for higher education until the mid-2040s. Until then, the growth of student population will likely remain stable.

Figure 4 shows that student growth is not due to the growth of population alone. Despite the large decline in the fertility rate, the number of students continues to increase exponentially.



**Figure 4.** Population growth versus student growth in Saudi Arabia (1979-2014). Source: Education statistics, Ministry of Higher Education and Population Census, Saudi Arabia.

The second factor explaining the exponential growth in the student enrolment rate is the government's commitment to Education for All, both at pre-university levels and in post-secondary education. With strong governmental support, the annual budget for education has continued to increase over the years. The state funding of education implies that education is free at all levels in Saudi Arabia. This policy helps to reduce the cost of education

and allows an increasing number of individuals to pursue further studies.

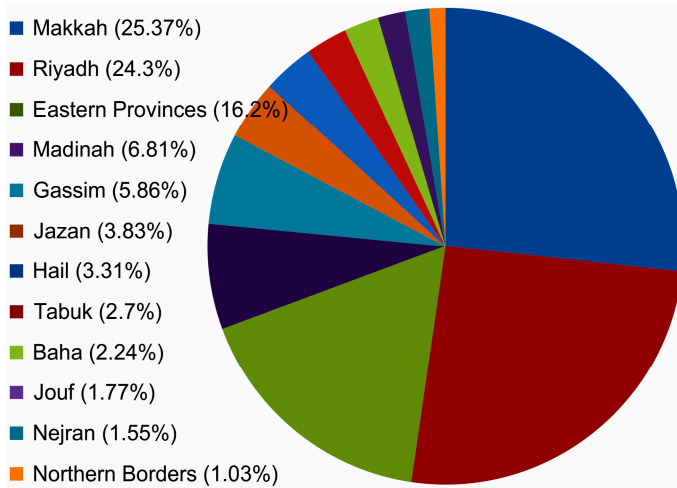
The third, and final, factor contributing to the exponential growth of students in Saudi Arabia is the planned transition that took place from a rentier economy to a more diversified knowledge-based economy. The latter is based on the use of additional national resources and developing key strengths in science and technology. This type of development was supported by the provision of funding for numerous scientific research centres and technology incubators, as well as the expansion of post-graduate programmes and research within academic departments in universities. The substantial educational reforms implemented in Saudi Arabia recently are closely intertwined with the planning for future economic diversification. Oil extraction is a simple activity in countries such as the Netherlands, Canada, and Australia and in Scandinavian countries where the economic system is characterised by a high degree of diversification. However, the dilemma faced by the Gulf States is that oil extraction is not simply another activity in addition to other existing productive sources of income within a viable and modern economy. In Gulf Cooperation Council countries, the oil sector dominates the economy, and it is almost the unique source of wealth in Saudi Arabia (Hvidt, 2013). However, oil resources are ultimately finite, and the over-reliance on only one industry for the bulk of the gross domestic product has led to the shaping of Saudi strategies by boom and bust cycles since the 1970s. Moreover, fossil fuels are finite energy resources. There are reliable projections that the world's oil and natural gas reserves will last another 40 years. Hence, all renewable energy sources must be investigated and policymakers should promote their use. These findings urge Gulf Cooperation Council countries to move towards more diversified knowledge-based economies. Along with developing its physical infrastructure, Krieger (2007) suggests that Saudi political leaders should understand that continued growth requires diversification into fields such as petrochemicals and nanotechnology. Overall, there is a need for realising a post-rentier, knowledge-based economy. They realise that the economy of Saudi

Arabia cannot run forever on oil alone and, thus, it is necessary to progress towards a more diversified knowledge-based economy.

### **A more balanced university map**

There has been rapid growth in the establishment of new universities and colleges across the country in recent years. In Saudi Arabia, the number of universities increased from 3 in 1970 to 15 in 2004 and reached 33 universities in 2014. Moreover, universities are now more equally distributed across the country. The existence of public universities throughout the country reflects an ambitious effort to make higher education accessible to every Saudi citizen who wants to improve his or her level of learning or skills, thereby promoting development and empowering productivity and knowledge dissemination in every administrative area. This ultimately realises the major goals of successive development plans and, specifically, sustains human resource development.

In each administrative area, the number of universities is proportional to the size of the population. Riyadh, for example, represents a quarter of the Saudi population and houses 12 universities, 7 of which are public. The Makkah area follows, with five universities. In other words, approximately half of the total number of students enrolled in higher education are located in these two administrative areas, which are the political and religious capitals of the country. Figure 5 shows the distribution of students by administrative area.



**Figure 5.** *Distribution of students in Saudi Arabia by administrative area (2013). Source: Education statistics, Ministry of Higher Education, Saudi Arabia.*

The growth in the proportion of population having access to higher education raises several questions related to the nature and functions of this education. For example, the proportions entering higher education institutions in every country vary sharply by socio-economic class. Everywhere, the proportions from the upper and middle classes are significantly higher than those from working classes or among farmers. These differences in accessibility, which, instead of decreasing, increased during the early stages of the expansion, constitute a critical political issue within the context of the democratic and egalitarian values that are becoming increasingly important in western countries. Such values exert a strong pressure on reducing the above differences in enrolment. In many countries, governments have introduced policies of 'affirmative action' that are designed to increase the proportions of students from the lower income strata of the population. The case of Saudi Arabia may be different, as higher education is free and

everyone can access public universities. However, the scarcity of attractive programmes of study is a problem.

The increasing rate of enrolment of a particular age group has particular significance. As more students from the eligible age group enter universities each year, the meaning of university attendance changes. Progressing from being a privilege at first to being a right and, then, to being an obligation for students from some class and ethnic groups, this shift in the meaning of attendance in the post-secondary sector has far-reaching consequences affecting student motivation and, thus, also the curriculum and intellectual climate of these institutions.

## Conclusion

Currently, Saudi Arabia is witnessing the fastest expansion in its higher education enrolment rates, with the student population in higher education institutions doubling in less than five years. This trend transformed the higher education system from an elite to a mass and, finally, a universal educational system between 1995 and 2013. Projections indicate that the trend of rising enrolment in higher education institutions will continue for the following 25-30 years. Three factors contribute to this unprecedented growth in student numbers: the rapidly growing population, which doubled between 1980 and 2010; government's commitment to ensuring Education for All in both pre-university and post-secondary education; and planned transition from a rentier-economy based on bountiful resources (petroleum and gas) to a more diversified knowledge-based economy.

The expansion of the Saudi higher education system at the beginning of the 21<sup>st</sup> century was sufficiently extensive and rapid to cause a radical change in the higher education system. The current state of the Saudi higher education system is significantly and qualitatively different from the elite system that prevailed until 1990.



The rapid and unprecedented expansion of the student population has several advantages. It allows higher education to be seen as a democratic good accessible by all Saudi citizens aiming to improve their skills. Currently, Saudi Arabia is among the group of countries characterised by a high proportion of the eligible age group enrolled in universities. The objective of the Higher Education for All initiative seems to have been realised and, today, universities are evenly distributed throughout the country. The existence of public universities everywhere reflects the ambitious effort to make higher education accessible to every Saudi citizen seeking to improve his or her level of learning or skills. This initiative has increased development, productivity, and knowledge dissemination in every administrative area. This ultimately achieves the major goals set forth by the government's successive developmental plans and, specifically, sustains human resource development. Educational access is the first step in developing highly skilled workers, who are required by a knowledge-based economy.

The growth and development of higher education in Saudi Arabia has resulted in a widespread change in the requirements of and demands for higher education, which has altered the landscape of the existing higher education system. The expansion of the field of higher education has resulted in major advantages for Saudi Arabia. The aim of this change, Higher Education for All, seems to be becoming a reality as more students enrol in higher education institutions to seek highly professional and economically beneficial careers. Further, the increased opportunity for and facilities of higher education have made Saudi citizens realise the significance and power of this education, which empowers their national and collective identity by providing universal access to a modern education system.

However, there are signs that the ambitious efforts undertaken by Saudi universities to improve access to higher education are facing some obstacles. Indeed, the double transition of the Saudi higher education system from elite to universal access

over a brief period presents many challenges. In other words, it is a case of requiring too many changes over a very short period.

This explosive growth seems to be continuing and explains why the ambitious efforts undertaken by Saudi universities in enhancing the accessibility of higher education are facing several obstacles, preventing the development of a resilient higher education system in the country. While most developed countries progressed to universal access well before deploying enormous efforts in creating world-class universities, the Saudi higher education system currently faces the twofold problem of increasing access and improving the quality of education. Educational access is the first step in enhancing the quality of the labour force, and the implementation of the Higher Education for All principle pressures universities to ensure access to every student. Indeed, the first challenge resulting from the demands related to the massification of higher education in Saudi Arabia involves resolving the issue of access, developing the required infrastructure, and being prepared to provide a place for every student. However, as a result of the new economic and social order, the attention of policymakers is shifting from quantitative expansion (Higher Education for All) to quality improvement through the 'High Quality Education for All' initiative, which aims to bring Saudi universities in line with international standards. The move towards a knowledge-based economy exacerbates the need for democratic access to higher education in fostering the development of skills in each future employee (Patrick, 2014). Thus, the second challenge is related to the problem of delivering High Quality Education for All (Wiseman, 2014). Broad participation in education is only one side of the coin. The quality of education delivered is also important in ensuring that graduates are sufficiently equipped to participate in the knowledge-based economy (Wiseman, Alromi, & Alshumrani, 2014).

## References

- Alsubaie, A., & Jones, K. (2017). An Overview of the Current State of Women's Leadership in Higher Education in Saudi Arabia and a Proposal for Future Research Directions. *Administrative Sciences*, 7(4), 36.
- Altbach, P.G. (2007). Tradition and transition: The international imperative in higher education. Boston, MA: Sense Publishers.
- Brennan, J. (2004). The social role of the contemporary university: Contradictions, boundaries, and change. In the Center for Higher Education Research and Information (Ed.), Ten years on: Changing education in a changing world. Buckingham: The Open University Press.
- Gaborone, B. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African sociological review*, 10(1), 221-230.
- Hvidt, M. (2013). Economic diversification in GCC countries: Past record and future trends. Kuwait programme on development, governance and globalization in the Gulf States. London: The London School of Economics and Political Science.
- Krieger, Z. (2007). Saudi Arabia puts its billions behind western-style higher education. *Chronicle of Higher Education*, 54, A1.
- Metzger, M. J. (2007). Making sense of credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2078-2091.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001). Education at a glance: OECD indicators. 2001 Edition. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). Education indicators in focus—2013/06. Paris: OECD Publishing.

- Patrick, F. (2014). Making the transition to a 'knowledge economy' and 'knowledge society': Exploring the challenges for Saudi Arabia. In A.W. Wiseman, N.H. Alromi, & S. Alshumrani (Eds.), Education for a knowledge society in Arabian Gulf countries. International perspectives on education and society (Vol. 24, pp. 229–251). Bingley: Emerald Group.
- Schofer, E., & Meyer, J. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70, 898–920.
- Smith, L., & Abouammoh, A. (Eds.). (2013). Higher education in Saudi Arabia: Achievements, challenges and opportunities. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. In Policies for higher education, from the General Report on the Conference of Future Structures of Post-Secondary Education (pp. 55–101). Paris: OECD Publishing.
- van Vught, F.A. (2007, November). Diversity and differentiation in higher education systems. Paper presented at the CHET anniversary conference, Cape Town.
- Wiseman, A.W. (2014). Strategically planning the shift to a Gulf knowledge society: The role of big data and mass education. In A.W. Wiseman, N.H. Alromi, & S. Alshumrani (Eds.), Education for a knowledge society in Arab Gulf countries. International -perspectives on education and society (Vol. 24, pp. 207–304). Bingley: Emerald Group.
- Wiseman, A.W., Alromi, N.H., & Alshumrani, S. (Eds.). (2014). Education for a knowledge society in Arab Gulf countries. International perspectives on education and society (Vol. 24). Bingley: Emerald Group.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ