

Analyse Du Discours Pedagogique Dans L'enseignement Du Fle : (De)Construction Des Représentations Identitaires Des Apprenants - Cas Du Secondaire Au Maroc-

M. EIMehdi EIMbachcher¹, Pr. Mouhcine Amraoui Saidi²

¹Doctorant au Laboratoire Genre, Education, Littérature et Médias (GELM), Faculté des Fettes et des Sciences Humaines Ain Chock (FLSHAC), Université Hassan II Casablanca (UH2C)

²Professeur au Laboratoire Genre, Education, Littérature et Médias (GELM), Faculté des Fettes et des Sciences Humaines Ain Chock (FLSHAC), Université Hassan II Casablanca (UH2C)

Abstract:

This article deals with the impact of the pedagogical discourse of French as a foreign language on the identity representations of secondary school learners. We take a closer look at some manifestations of pedagogical discourse in the teaching of French as a foreign language (FLE) at secondary level in Morocco, focusing on the (de)construction of learners' identity representations. Through a qualitative analysis of classroom interactions and teachers' representations in the teaching-learning process of French as a foreign language, we assess the extent to which pedagogical discourse can contribute to the construction, reconstruction or deconstruction of learners' identity representations.

Cet article traite de l'incidence du discours pédagogique du français langue étrangère sur les représentations identitaires des apprenants au secondaire. De plus près, nous analysons quelques manifestations du discours pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au niveau secondaire au Maroc, en mettant l'accent sur la (dé)construction des représentations identitaires des apprenants. À travers une analyse qualitative des interactions en classe et des représentations des enseignants dans le processus enseignement-apprentissage du français langue étrangère, nous apprécions jusqu'à quelle limite le discours pédagogique peut-il contribuer dans la construction, la reconstruction ou la déconstruction des représentations identitaires des apprenants.

Keywords: pedagogical discourse, identity representations, French as a foreign language (FLE)

Mots-clés: discours pédagogique, représentations identitaires, Français Langue Etrangère (FLE)

1. Introduction :

A priori, le discours pédagogique est une architecture hétérogène élaborée par différents agents scolaires qui ambitionnent à construire un système de valeurs, à inculquer un savoir et à faire intégrer l'apprenant dans la sphère sociétale. Il porte en lui des traces significatives de valeurs et de représentations, ce qui façonne directement ou indirectement l'identité de l'apprenant. La dimension institutionnelle du discours pédagogique renseigne sur son caractère composite comme étant à la fois des recommandations dictées

par le ministère de l'éducation nationale et transposées par les enseignants au sein d'une classe, ainsi qu'une conception élaborée par les concepteurs de manuel scolaire et l'ensemble d'activités pédagogiques en classe et en dehors. En outre, les études académiques traitant du discours et des représentations identitaires demeurent limitées tant bien sur le niveau national qu'international. Ce travail vise à apprécier la réception du discours pédagogique par les apprenants. Son objectif est de comprendre dans quelle mesure le discours pédagogique influence leurs représentations identitaires.

Arrivé au cycle secondaire, l'apprenant commence la transition de l'enfance à l'âge adulte. Cela implique le début d'une autonomie de penser, d'analyser et d'interpréter ce qui se passe autour de lui. L'apprenant marocain est tiraillé entre les préceptes religieux et la modernisation qui appelle à plus d'ouverture et de liberté. Dans ce sens, l'apprenant incorpore le discours pédagogique dans son apprentissage de la langue française et l'interprète chacun à sa manière suivant ses attributs, ses perceptions, ses convictions, ses orientations, ses préférences, ses tendances, ... etc, soit tout ce qui englobe son identité. Tout ceci nous pousse à poser les questions suivantes : Dans quelle mesure l'enseignement du discours pédagogique, notamment la langue française impacte les représentations identitaires des apprenants ? Quelles sont les représentations identitaires construites par les apprenants ? L'apprenant est-il le seul à forger son identité et ses représentations du monde autour ? l'enseignant l'aide-t-il à le faire ? Ou alors se contente-t-il de lui transmettre ce que lui-même a hérité de ses aînés ?

2. Contexte marocain de l'enseignement des valeurs au secondaire par la langue française:

Depuis les années 1980, l'école est perçue comme un lieu réformé de reproduction de l'identité collective grâce à deux principes fondateurs : l'arabisation et l'islamisation, dans le but de se défaire de l'influence de l'acculturation pendant l'occupation. Ainsi, la langue française n'est plus utilisée comme langue pédagogique. 10 ans plus tard, à partir de la réforme linguistique et culturelle, on commence à se préoccuper véritablement du niveau de l'enseignement. Le roi Hassan II déclare lors d'un colloque sur l'éducation en 1991 : « Les Marocains risquent non seulement d'être des pauvres mais aussi des ignorants ». En 2016, on pense à restaurer la langue française en langue d'enseignement.

Avant l'indépendance, le système éducatif marocain prônait pour un enseignement traditionnel dans des institutions religieuses comme les mosquées ou DAR AL KOTTAB où l'apprenant apprend le Coran. Par le biais de la récitation, l'apprenant intériorise les règles de la langue arabe. Durant le protectorat français, l'enseignement dans les écoles de mission voit le jour, pour la première fois dans des établissements dédiés à la scolarisation, surtout à l'apprentissage de la langue française. Dès lors, la langue française se transforme en une langue d'enseignement dans toutes les matières scolaires. Ensuite, dès les années 1980, la langue d'apprentissage devient l'arabe pour former des enseignants capables d'enseigner et de promouvoir la religion. L'arabisation du système éducatif a permis l'abandon de la philosophie auparavant enseignée en Français, en faveur de l'éducation islamique intégrée dans tous les niveaux scolaires. Selon S.H. Schwartz, les valeurs sont « les convictions que nous considérons comme particulièrement importantes pour nous, celles qui constituent nos repères essentiels, qui nous servent pour effectuer nos choix les plus cruciaux et qui orientent donc pour une large part nos actions et notre comportement »¹. Chez les sociétés arabes, en particulier au Maroc, les vertus morales et sociales puisent leurs sources dans la majorité des cas dans la religion islamique.

En 1998, La charte nationale de l'éducation et de l'enseignement constitue le cadre de références qui

¹ S.H. Schwartz, Basic Human Values: An Overview. 2006 : page 4)

énonce les fondements des contenus et des programmes ainsi que les valeurs préconisées.²

- **Valeurs sacrées** : le système éducatif marocain aspire à ancrer dans l'esprit des apprenants les valeurs islamiques comme la foi, la vertu, la rectitude, la tolérance ainsi que des valeurs nationales comme l'attachement à la monarchie et l'amour de la patrie.
- **Valeurs universelles** : le système éducatif marocain compte aussi sculpter une seconde sorte de valeur constituant des droits humains, de dialogue et appelant à l'acceptation de la différence...

En effet, l'identité des apprenants se construit par des valeurs religieuses islamiques, des valeurs nationales monarchiques et des valeurs citoyennes universelles. Ainsi, le système des valeurs est un système complexe et hiérarchisé qui donne la priorité aux valeurs religieuses intransigeantes, dont le caractère absolu leur confère constance et durabilité, côte à côte des valeurs nationales. Puis, viennent en second lieu des valeurs universelles et de citoyenneté. Par conséquent, l'apprenant construit son identité notamment par des valeurs hétérogènes et disproportionnées en fonction de l'importance. Cette construction fonde son socle sur des valeurs islamiques, tient ses piliers sur des valeurs nationales et se teint la façade par des valeurs universelles.

Le discours institutionnel éducatif est caractérisé par son ambivalence et son ambiguïté : d'une part, les apprenants sont adaptés à la modernité et à la mondialisation, d'autre part, il s'agit de renforcer chez eux l'appartenance religieuse et nationale. Bien plus, il paraît que le fait religieux est plus ou moins valorisé au détriment des valeurs universelles.

Mohammed Ennaji souligne que les manuels scolaires marocains véhiculent une vision de l'identité nationale profondément ancrée dans l'héritage arabo-musulman, parfois au détriment d'autres composantes culturelles du pays³. Cette prédominance de certains aspects identitaires dans le curriculum peut conduire à une forme d'essentialisation de l'identité marocaine.

Si les valeurs sacrées et les valeurs universelles sont enseignées en arabe dans différentes matières comme l'éducation islamique, l'histoire et la géographie et la langue arabe, elles sont également transmises par la langue française, première langue étrangère de la monarchie. Cette langue participe dans le développement des valeurs nationales et citoyennes. Reconnu pour être conciliateur entre fidélité aux traditions et aspiration à la modernité, d'ailleurs comme le souhaite les recommandations pédagogiques, l'enseignement du français langue étrangère est perçu en tant que vecteur de la construction d'une identité équilibrée et ouverte sur le dialogue et la communication. Il faut préciser que si le manuel scolaire constitue une sorte de guide pour les enseignants de français au collège, dans la mesure où le choix des textes et des contenus est déjà établi, il n'en va pas de même pour ceux du lycée, qui doivent travailler en termes de projet pédagogique à partir des œuvres intégrales programmées pour chaque niveau d'enseignement.

2.1 Le cadre référentiel du système éducatif des valeurs au collège :

Puisque les langues sont considérées comme un moyen de promotion des valeurs humaines, car la maîtrise d'une langue permet de s'exprimer, d'exprimer un point de vue, de défendre un choix ou une attitude et de s'ouvrir à d'autres univers culturels et civilisationnels. Et sachant que l'enseignement du français au collège est réalisé suivant des manuels scolaires en tant que support, le collège vise la consolidation et l'approfondissement des acquis ainsi que l'appréhension consciente du fonctionnement de la langue

² Charte de l'éducation nationale et l'enseignement (1998)

³ Mohammed Ennaji, Le sujet et le mamelouk : esclavage, pouvoir et religion dans le monde arabe, (2007, p. 178)

(grammaire, formes simples du discours, communication, etc.)⁴. Donc, l'éducation aux valeurs revêt une grande importance. Les valeurs ne sont pas abordées telles quelles sont en tant que champ théorique étudié dans un texte. Elles sont appropriées dans le processus enseignement/apprentissage. Elles sont abordées comme finalités et non comme contenus. La préoccupation de l'enseignant est d'harmoniser ces pratiques avec d'autres disciplines, sans pour autant restituer les contenus d'autres matières. Les représentations des enseignants s'établissent quand ils transposent les valeurs souhaitées et les font immerger dans les interactions des apprenants au sein d'une classe. La perception d'une valeur - à rappeler qu'elle revêt le caractère religieux en premier lieu - n'est pas la même lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Abi-Rached (2019), le français est considéré comme une langue étrangère dans le système scolaire marocain, avec une forte valorisation de l'arabe et de l'islam en tant que composantes clés de l'identité nationale. Ainsi, le discours pédagogique envers le français peut avoir un impact sur la manière dont les apprenants perçoivent leur propre identité et leur place dans la société⁵.

L'écart identitaire est creusé d'abord chez l'enseignant qui tâche toujours de trouver le lien de la valeur dans une matière tout en ayant connaissance de son mécanisme dans les autres matières.

2.2 Le cadre référentiel du système éducatif des valeurs au lycée :

L'éducation aux valeurs n'est pas directement stipulée dans les orientations pédagogiques pour l'enseignement de français au lycée. Cependant elle est implicitement présente dans les œuvres programmées. En gros, disons que les œuvres littéraires programmées pour les lycéens marocains, promeuvent certaines valeurs humaines et morales plus ou moins communes. De cette façon, les identités des apprenants se construisent à partir des valeurs traditionnelles propres à la société marocaine dans le cas de la Boîte à Merveilles comme : le respect, la solidarité, la croyance religieuse, la parentalité. Bien que le dernier jour d'un condamné s'intéresse à des valeurs de liberté, d'amour, de compassion, de justice, de grâce et de clémence, cette œuvre a pour essence de défendre la thèse de l'abolition de la peine de mort. Tandis que Antigone se rapporte aux valeurs de courage, de sacrifice et d'amour.

Dans ce contexte, l'enjeu de l'institution scolaire est grand pour autant qu'elle cherche à valoriser l'identité culturelle locale, tout en l'ouvrant aux différents effets des cultures globales. Pour relever ce défi culturel, voire interculturel, il n'y a pas mieux, pour les concepteurs du curriculum de langue française, que de recourir à l'œuvre littéraire. La littérature demeure par conséquent une excellente médiation pour éduquer aux valeurs. Autrement dit, c'est un moyen de s'approprier des valeurs, car les rapports de l'apprenant au monde et à l'autre s'en trouvent interpellés, modifiés et ajustés. Selon Paul Ricoeur, la littérature constitue « un laboratoire » de valeurs. Il ajoute que le récit, loin d'être neutre sur le plan éthique, « s'avère être le premier laboratoire de jugement moral »⁶. A cause des mutations sociales de la famille et des institutions, il y a un décalage identitaire à la fois temporel et linguistique. En plus de l'éloignement entre identités marocaines traditionnelles et actuelles, il y a aussi une différence de niveau scolaire. (Hasna Belgra 2018, p:97)

3. Impact des postures enseignantes sur les représentations identitaires des apprenants :

L'enseignant de FLE occupe une position charnière dans ce processus de construction identitaire. Sa propre posture et ses pratiques pédagogiques influencent la manière dont les apprenants perçoivent la

⁴ Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français au secondaire collégial (2007)

⁵ Abi-Rached, R. (2019). Language, education and identity in Morocco: Insights from qualitative research. Mentouri University International Journal of Linguistics, Philology and Translation Studies, 2(1) P. 22-36

⁶ Paul Ricoeur, Soi-même comme un autre, 1990, p. 167

langue française et, par extension, leur propre identité. Hassan El Ouazzani avance que l'enseignant de FLE au lycée marocain est un médiateur interculturel dont le discours et les pratiques façonnent les représentations identitaires des apprenants, oscillant entre ancrage local et ouverture sur le monde francophone⁷. Le discours de l'enseignant sert de pont entre la langue-culture « source » des apprenants et la langue-culture « cible ». Cette médiation influence la perception que les apprenants ont d'eux-mêmes et de leur place dans le monde francophone. Abdelkader Sabil cite que l'enseignant de FLE, par son discours, devient un agent de médiation interculturelle, modulant les représentations identitaires des apprenants à travers la négociation constante entre les systèmes culturels en présence⁸. La manière dont l'enseignant présente et négocie les normes linguistiques du français est aussi influente. Selon, Fadoua Laghzaoui, le discours de l'enseignant sur la norme linguistique en FLE peut soit rigidifier, soit assouplir les frontières identitaires des apprenants, influençant leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone⁹. Le discours pédagogique peut activement participer à la déconstruction des stéréotypes culturels, encourageant ainsi une réflexion critique chez les apprenants sur leur propre identité et celle de l'Autre. Nadia El Khiari affirme que l'enseignant de FLE, par un discours réflexif et critique sur les représentations culturelles, peut amener les apprenants à questionner leurs propres préjugés et à développer une identité plus ouverte et nuancée¹⁰.

Les postures enseignantes influencent les représentations identitaires des apprenants lors de la réception du discours pédagogique, notamment dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Cette influence s'articule des postures que nous résumons comme suit :

3.1 L'autorité et la légitimité linguistique :

Abdellatif Zeroual observe que l'enseignant qui se pose en détenteur exclusif du savoir linguistique risque de créer chez les apprenants un sentiment d'illégitimité, entravant ainsi leur construction identitaire en tant que locuteurs de français¹¹. La posture d'autorité adoptée par l'enseignant peut impacter la perception que les apprenants ont de leur propre légitimité linguistique. À l'inverse, une posture plus collaborative peut favoriser l'émergence d'une identité linguistique positive chez les apprenants.

3.2 L'ouverture interculturelle :

Selon Nadia Maalej, un enseignant, adoptant une posture d'ouverture interculturelle, encourage les apprenants à développer une identité plurielle, intégrant harmonieusement leur héritage culturel et les apports de la francophonie¹². La posture de l'enseignant vis-à-vis de l'interculturalité influence la manière dont les apprenants se positionnent entre leur culture d'origine et la culture francophone. Cette approche favorise une construction identitaire équilibrée et ouverte sur le monde.

3.3 La valorisation du plurilinguisme :

Fatima El Khalloufi remarque que l'enseignant qui adopte une posture valorisant le plurilinguisme des apprenants favorise chez eux le développement d'une identité linguistique riche et complexe, où le français s'intègre sans conflit aux autres langues de leur répertoire¹³. La posture de l'enseignant face au

⁷ El Ouazzani, L'enseignant de FLE, acteur de la médiation interculturelle, 2020, p. 178

⁸ Sabil, Médiation interculturelle en classe de FLE, 2017, p. 93

⁹ Laghzaoui, Normes linguistiques et identité en FLE, 2016, p. 183

¹⁰ El Khiari, Déconstruction des stéréotypes en classe de FLE, 2019, p. 210

¹¹ Zeroual, Autorité pédagogique et insécurité linguistique en FLE, 2018, p. 112

¹² Maalej, Postures enseignantes et construction identitaire en FLE, 2019, p. 78

¹³ El Khalloufi, Plurilinguisme et identité en classe de FLE, 2020, p. 155

plurilinguisme des apprenants peut soit valoriser, soit dévaloriser leur capital linguistique. Cette approche contribue à une construction identitaire positive et inclusive.

3.4 La gestion de l'erreur :

Hassan El Ouazzani affirme qu'une posture bienveillante face à l'erreur encourage les apprenants à prendre des risques linguistiques, favorisant ainsi une construction identitaire audacieuse et résiliente¹⁴. La posture utilisée par l'enseignant face aux erreurs des apprenants influence leur confiance linguistique et, par extension, leur identité d'apprenant. À l'inverse, une posture punitive peut inhiber l'expression et freiner le développement identitaire.

3.5 L'authenticité culturelle :

La posture de l'enseignant quant à la représentation de la culture francophone influence la manière dont les apprenants se projettent dans cette culture. Rachida Bouali note que la posture d'authenticité culturelle, présentant une image nuancée et diversifiée de la francophonie, permet aux apprenants de s'identifier de manière plus aisée et réaliste à cette communauté linguistique¹⁵. Cette approche favorise une construction identitaire ancrée dans la réalité plutôt que dans des stéréotypes.

3.6 L'empathie et la proximité :

Mohammed Derdar pense que l'enseignant qui adopte une posture empathique crée un environnement propice à l'expression des identités multiples des apprenants, facilitant ainsi leur navigation entre les différentes facettes de leur identité en construction¹⁶. La posture empathique de l'enseignant peut faciliter l'appropriation de la langue et de la culture françaises par les apprenants. Cette approche permet une négociation identitaire plus sereine et authentique.

3.7 La réflexivité critique :

Karima Lachkar affirme qu'un enseignant adoptant une posture de réflexivité critique amène les apprenants à interroger constamment leur rapport à la langue et à la culture françaises, favorisant ainsi une construction identitaire consciente et évolutive¹⁷. La posture réflexive de l'enseignant, encourageant la pensée critique chez les apprenants, influence leur capacité à se positionner de manière autonome dans leur construction identitaire. Cette approche permet aux apprenants de devenir acteurs de leur propre construction identitaire.

4. La négociation identitaire : médiation et remédiation

L'apprentissage du FLE induit chez les lycéens marocains un processus de négociation identitaire complexe. Ils sont amenés à confronter leur identité culturelle marocaine avec les représentations véhiculées par la langue française. Mounir Machrafi prétend que l'enseignement du FLE au Maroc s'apparente à un espace de médiation interculturelle où les apprenants reconstruisent leur identité à travers l'appropriation d'une langue-culture autre¹⁸. Mounir Machrafi insiste sur l'idée que l'enseignement du FLE crée un « espace de médiation interculturelle ». Cet espace est à la fois un lieu de rencontre et de confrontation, où les apprenants « reconstruisent » leur identité. Le terme « médiation » renvoie à l'idée que l'enseignant, ainsi que le discours pédagogique, joue un rôle de facilitateur dans ce processus, en guidant les apprenants à travers cette interaction entre deux cultures. Le processus de « reconstruction »

¹⁴ El Ouazzani, Gestion de l'erreur et construction identitaire en FLE, 2017, p. 203

¹⁵ Bouali, Authenticité culturelle et identité en classe de FLE, 2021, p. 134

¹⁶ Derdar, Empathie pédagogique et construction identitaire en FLE, 2018, p. 89

¹⁷ Lachkar, Réflexivité critique et identité en classe de FLE, 2019, p. 167

¹⁸ Machrafi, Enseignement du FLE et construction identitaire au Maroc, 2018, p. 87

identitaire mentionné implique un mouvement de transformation où les apprenants, loin d'abandonner leur identité d'origine, la réévaluent et la réajustent en fonction des nouvelles normes culturelles et linguistiques. La langue devient le lieu privilégié de la négociation identitaire. La langue française ne peut être isolée de son contexte culturel, et le discours pédagogique qui l'accompagne introduit des références et des valeurs qui exigent des apprenants une forme de repositionnement identitaire. En cela, le processus évoqué est à la fois linguistique et existentiel : l'apprenant ne fait pas qu'acquérir des compétences linguistiques, il est également amené à se situer, à négocier et à reconstruire son identité dans ce contexte de pluralité culturelle. La négociation identitaire peut également être source de tension ou de conflit intérieur chez les apprenants. L'usage du terme « confronter » met en avant une possible résistance à l'intégration des valeurs véhiculées par la langue française, mais également une forme de réappropriation positive où l'apprenant peut enrichir son identité en intégrant des éléments de cette « langue-culture autre ».

Par ailleurs, l'essor des technologies et des réseaux sociaux a radicalement transformé la manière dont les jeunes s'approprient les discours, y compris celui véhiculé par l'école. Aujourd'hui, les apprenants sont plongés dans un univers numérique où les frontières entre les langues, les cultures et les identités sont plus poreuses que jamais. Les réseaux sociaux, par exemple, offrent un espace de construction identitaire parallèle, où les jeunes peuvent se forger une image de soi différente de celle que promeut le cadre scolaire. Cela pose un défi majeur pour le discours pédagogique qui doit non seulement capter l'attention des apprenants, mais aussi entrer en résonance avec les représentations identitaires en constante évolution dans l'univers numérique. Gee pense que les discours numériques sont devenus une extension des pratiques pédagogiques, façonnant les identités à travers de nouveaux modes d'interaction et d'apprentissage¹⁹. Ainsi, le discours pédagogique en classe de FLE, s'il ne tient pas compte de ces nouvelles pratiques, risque de se heurter à un écart grandissant entre l'univers scolaire et l'univers numérique des apprenants, ce qui peut générer des tensions identitaires. Les transformations sociales, telles que la montée des aspirations individuelles et l'affaiblissement des structures communautaires traditionnelles, influencent également la manière dont les apprenants construisent leur identité à travers le discours pédagogique. Aujourd'hui, la quête d'individualité et la valorisation de l'autonomie prennent de plus en plus d'importance chez les jeunes générations, souvent en rupture avec les cadres familiaux traditionnels. L'école, en tant qu'institution, devient alors un espace où cette quête identitaire se joue de manière intense, avec le français comme vecteur d'affirmation personnelle ou de distinction sociale. Le discours pédagogique, en insistant sur la maîtrise d'une langue étrangère perçue comme un outil de mobilité sociale et d'ouverture sur le monde, participe directement à cette dynamique. Bauman avance que dans une société où les identités sont en constante mutation, l'éducation devient un lieu privilégié de négociation des trajectoires identitaires²⁰. De ce fait, le discours pédagogique dans l'enseignement du FLE au Maroc peut être perçu comme un instrument à double tranchant : d'une part, il permet aux apprenants de se projeter dans un avenir globalisé, d'autre part, il peut accentuer les tensions entre leurs identités locales et globales.

5. Méthodologie :

D'abord, nous procédons par l'analyse d'une observation non-participante, effectuée auprès d'une classe

¹⁹ Gee, *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "Worked Examples" as One Way Forward*, 2017, p. 54.

²⁰ Bauman, *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*, 2021, p. 29

de première année Baccalauréat, au cycle secondaire, où nous apprécions l'impact des postures enseignantes sur les représentations identitaires. L'observation non participante a été exécutée par l'enregistrement d'un cours de langue française en première année du baccalauréat dans le cadre de l'activité de lecture dans la troisième séquence du troisième module le dernier jour d'un condamné. La séance dure 55 min.

Ensuite, nous analysons les résultats obtenus d'un questionnaire, adressé aux enseignants. Le questionnaire adressé aux enseignants du cycle secondaire est composé de 3 rubriques. La première rubrique est destinée à reconnaître l'âge, le sexe et le cycle d'enseignement (collège ou lycée). La deuxième rubrique vise à apprécier le niveau scolaire des apprenants et les transformations aperçues durant leur adolescence tout en différenciant le sexe. La troisième rubrique est réservée au discours pédagogique adopté par l'enseignant et le système de valeur préconisé dans ce discours.

6. Résultats et analyse :

6.1 Observation non-participante :

Au début, l'enseignante prend plus de 15 min dans l'écriture des questions sur le tableau. Au fur et à mesure les apprenants lisent. Cette quinzaine de minutes est très importante car les apprenants apprennent à lire seuls, à autonomiser leur lecture. Ils lisent l'extrait proposé et répondent en même temps sans l'intervention de l'enseignant, dos tourné aux rangs. Après avoir fini l'écriture, l'enseignante pose des questions.

Dans cette analyse, nous dégageons la nature des postures enseignantes et leurs répercussions sur les représentations identitaires des apprenants.

6.1.1 Posture « dos à la classe » : apprenant autonome ou marginalisé.

La quinzaine de minutes où l'enseignante consacre son temps à l'écriture des questions au tableau, laissant ainsi les apprenants face à eux-mêmes, représente un moment stratégique dans la dynamique pédagogique. Ce laps de temps, loin d'être simplement un intervalle passif, agit comme une phase où les apprenants sont invités à se concentrer sur leur autonomie. La posture de l'enseignante, tournant le dos à la classe, génère une distance physique et symbolique : elle se retire temporairement du rôle directif pour placer les apprenants dans une situation d'apprentissage autogéré. Sur le plan des représentations identitaires, ce moment d'autonomie dans la lecture et la réponse aux questions sans intervention directe de l'enseignant permet aux apprenants de se positionner différemment par rapport au savoir. Le fait qu'ils lisent et répondent simultanément, sans assistance immédiate, les amène à développer un sens de l'indépendance intellectuelle. Cette dynamique renforce l'idée que les apprenants ne sont pas uniquement des récepteurs passifs de l'enseignement, mais des acteurs capables de s'appropriier le contenu et de traiter les informations par eux-mêmes. Cette autonomie contribue à leur identité d'apprenants responsables, capables de gérer des tâches cognitives de manière indépendante. Cependant, le dos tourné de l'enseignante peut aussi avoir des implications paradoxales. D'un côté, il symbolise la confiance accordée aux apprenants, leur laissant l'espace nécessaire pour démontrer leur capacité à accomplir les tâches. D'un autre côté, cette absence de regard direct peut être perçue par certains apprenants comme un manque d'accompagnement ou une forme d'abandon temporaire, surtout pour ceux qui se sentent moins sûrs d'eux dans le cadre scolaire. Cette perception peut renforcer des sentiments d'insécurité ou de marginalisation, affectant négativement leur représentation de soi comme apprenant. Lorsque l'enseignante revient finalement vers les apprenants pour poser des questions, elle reprend sa place d'autorité dans l'interaction pédagogique. Ce moment marque la transition d'une phase autonome à une phase plus guidée, où

l'interaction directe entre l'enseignante et les apprenants se rétablit. La manière dont elle pose les questions, sa posture corporelle, ses gestes et son ton de voix influenceront alors la manière dont les apprenants vont percevoir leur propre performance et leur identité dans cette dynamique dialogique.

6.1.2 Posture de régularité : apprenant rassuré ou démotivé

La première remarque que nous faisons sur son discours oral, c'est son tic de langage alors. C'est un marqueur de langage qui exprime une habitude ou une manie machinale ou inconsciente. L'enseignante oriente son discours par un adverbe exprimant de conséquence ce qui marque la discontinuité du discours. Elle a utilisé ce tic 45 fois, ce qui fait un alors une fois chaque minute. Elle l'utilise souvent dans la transition d'une question à une autre. « Alors, Quel est le courant littéraire ... » « Alors quel est le contexte historique ... » « Alors on va aborder le chapitre ». L'utilisation d'un tic de langage peut renseigner sur plusieurs pratiques enseignantes. Il se peut que l'enseignante marque un détachement avec son discours ou permet la respiration de l'enseignante. L'apprenant, dès qu'il entend le mot-béquille, s'il en est conscient bien évidemment, sait que l'enseignante passe d'une séquence discursive à une autre. Le tic de langage « alors » dans le discours de l'enseignante mérite une analyse attentive, tant sur le plan de la réception du discours que sur ses implications pour les représentations identitaires des apprenants. Ce mot, répété à une fréquence de 45 occurrences en 45 minutes, s'insère comme un élément structurant du discours pédagogique. Utilisé principalement dans les transitions entre les questions ou les segments du cours, il crée un repère discursif, une sorte de signal qui marque le passage d'une étape à l'autre dans l'exposé. Le tic « alors » sert ici à rythmer le discours et à instaurer une continuité. Il joue le rôle d'une balise cognitive pour les apprenants, leur permettant de comprendre que l'enseignante est sur le point de les guider vers une nouvelle idée ou une nouvelle question. Cette régularité peut, dans une certaine mesure, rassurer les apprenants, car elle crée une prévisibilité dans le discours pédagogique. Les apprenants, surtout ceux qui ont besoin de repères clairs, peuvent s'appuyer sur cette répétition pour suivre le fil de la leçon et anticiper les moments clés de transition. Cependant, cette fréquence excessive d'utilisation peut également avoir des effets ambivalents. D'une part, la répétition incessante de « alors » peut devenir un automatisme qui, à terme, perd de sa fonction performative. Les apprenants peuvent finir par ne plus prêter attention à ce marqueur linguistique, ou pire, se déconcentrer, le tic devenant un bruit de fond dans le discours. Cela pourrait entraîner une baisse de vigilance ou une démotivation chez certains apprenants, qui perçoivent alors le discours comme moins engageant ou stimulant. D'autre part, du point de vue des représentations identitaires, le tic « alors » peut également influencer sur l'image que les apprenants se forment de l'enseignante elle-même. Dans un cadre pédagogique où le discours de l'enseignant incarne souvent une autorité, la répétition excessive de tics de langage pourrait être perçue comme un signe d'impréparation ou d'hésitation, remettant en cause la maîtrise de la matière. Certains apprenants pourraient en tirer des conclusions quant à la légitimité de l'autorité professorale, influençant ainsi leur propre relation au savoir et à l'institution scolaire.

6.1.3 Posture d'étagage : apprenant accompagné ou dépendant

Une autre méthode utilisée fréquemment par l'enseignante est l'étagage. Elle donne la moitié de la réponse et attend l'autre moitié de la part des apprenants. « Mille huit cent et ... » « C'est... abolir la peine de mort » « C'est le ... ? » « Alors comment on appelle le deuxième condamné ? ... Comment il est interpellé ? c'était le ... quel est le deuxième condamné ? c'est le ... ». Cette posture sert à accompagner les apprenants jusqu'à la bonne réponse. Elle est souvent utilisée surtout quand les apprenants ne savent pas quoi répondre ou quand ils semblent ne pas avoir compris la consigne demandée. Le mécanisme de l'étagage opère sur plusieurs niveaux. Tout d'abord, il permet de décomposer une information complexe

en segments plus accessibles, ce qui facilite l'assimilation progressive du contenu. L'enseignante guide ainsi les apprenants en leur offrant des indices, comme dans le cas de « Mille huit cent et... », où l'apprenant n'a plus qu'à compléter la date, ou encore « C'est le... ? », qui incite l'apprenant à chercher le bon mot ou la bonne réponse. Cette démarche réduit l'écart entre la difficulté de la tâche et les capacités immédiates des apprenants, créant un espace où ils se sentent plus en confiance pour participer. Du point de vue de l'énonciation, cette méthode place l'enseignante dans une position de médiatrice du savoir, plutôt que dans celle d'une autorité distante. En créant ces zones de co-construction de la réponse, elle établit une interaction qui valorise la contribution des apprenants, même lorsqu'ils ne maîtrisent pas entièrement le contenu. Cela contribue à leur identité en tant qu'apprenants, en leur offrant une place active et valorisée dans la dynamique pédagogique. Toutefois, cette stratégie d'échafaudage peut également révéler des moments de tension. Lorsqu'elle est utilisée parce que les apprenants « ne savent pas quoi répondre » ou « semblent ne pas avoir compris la consigne », elle signale un manque de clarté ou une difficulté d'appréhension de la tâche initiale. L'usage répété de cette méthode peut ainsi laisser entrevoir un ajustement constant entre l'enseignante et ses apprenants, où l'échafaudage devient nécessaire pour compenser un déficit de compréhension. Ce besoin constant de soutien peut dans certains cas fragiliser la confiance des apprenants en leur capacité d'autonomie, renforçant une identité scolaire dépendante de l'intervention de l'adulte pour accéder à la bonne réponse. Enfin, la posture de l'enseignante lors de l'échafaudage, que ce soit dans son ton, son regard, ou ses gestes, participe également à la dynamique de réception du discours. Un regard encourageant, des gestes qui invitent à réfléchir ou à essayer de formuler une réponse, renforcent le climat bienveillant de cette interaction. En revanche, un ton impatient ou un geste brusque pourrait être interprété comme une forme de reproche, nuisant ainsi à la confiance des apprenants dans leur propre capacité à progresser. L'échafaudage, dans sa dimension pédagogique et relationnelle, influence ainsi la manière dont les apprenants se perçoivent en tant qu'acteurs dans l'espace d'apprentissage. Ils oscillent entre la dépendance nécessaire à l'acquisition du savoir et une forme d'empowerment qui les invite à participer activement, redéfinissant leur identité à la fois comme apprenants et comme détenteurs potentiels de connaissances. Durant tout le discours, l'enseignante a posé des questions sauf dans quelques cas : soit pour donner la parole soit pour rétablir le calme ou bien pour développer une réponse.

6.1.4 Posture d'implication et de participation : apprenant inclus ou exclus.

Pour donner la parole l'enseignante utilise souvent des injonctions précédées par le tic de langage alors pour inviter les apprenants à lire. Elle demande souvent aux garçons de lire car ils ne participent que rarement. « Alors vous lisez, tu lis alors tu lis la question Liiiiis la question », « tu lis la question numéro 10 », « Alors lisez la question », « Allez-y » L'invitation fréquente de l'enseignante à faire lire les garçons, surtout lorsqu'ils participent peu, souligne une dynamique pédagogique visant à encourager l'engagement de tous les apprenants, mais elle révèle également des enjeux plus profonds liés à la dynamique de genre et à la participation en classe. En sollicitant spécifiquement les garçons, l'enseignante semble reconnaître une tendance qui pourrait déséquilibrer l'interaction en classe, où certains apprenants, par leur silence, se marginalisent dans le processus d'apprentissage. Les formules employées, telles que « Alors vous lisez » ou « Liiiiis la question », montrent un effort de l'enseignante pour établir un climat d'interaction. En répétant ces invitations, elle tente de dynamiser la participation des apprenants, leur offrant une opportunité de prendre la parole et de s'impliquer dans la discussion. Ce type de sollicitation peut être interprété comme une stratégie d'échafaudage, où l'enseignante s'efforce de réduire l'écart entre le savoir et l'expression des apprenants, facilitant ainsi leur intégration dans le processus d'apprentissage.

Cependant, cette approche pose également la question de l'inégalité de participation entre les apprenants, notamment en raison des normes de genre qui peuvent influencer le comportement en classe. Le fait que les garçons soient souvent sollicités pour lire peut renforcer l'idée selon laquelle leur voix est plus valorisée ou qu'ils doivent jouer un rôle plus actif dans la dynamique de groupe. En réponse à cette dynamique, certains apprenants peuvent ressentir une pression supplémentaire, ce qui peut les amener à adopter une attitude défensive ou à se sentir stigmatisés. Cela pourrait également mener à un climat où la participation est perçue comme une obligation, plutôt que comme une opportunité d'apprentissage. D'un point de vue énonciatif, les répétitions et les variations de la demande d'engagement, telles que « Allez-y » ou « Alors lisez la question », créent une tension entre l'incitation à la participation et la perception d'une certaine forme de contrainte. Ces formulations, souvent directs et parfois impératives, peuvent donner l'impression que la participation est exigée, plutôt que simplement encouragée. Les apprenants peuvent alors percevoir cette dynamique comme une validation de leur statut, mais aussi comme une pression qui pourrait engendrer un sentiment de rejet ou de rejet des apprenants qui ne se conforment pas aux attentes. Il est essentiel de prendre en compte que cette démarche peut également influencer la représentation identitaire des apprenants. En valorisant l'expression orale des garçons, l'enseignante peut inconsciemment renforcer des stéréotypes de genre en milieu scolaire, où les garçons sont perçus comme plus actifs ou compétents dans certaines matières. En conséquence, les filles ou les apprenants moins enclins à prendre la parole peuvent ressentir un effacement de leur propre voix, les amenant à se considérer comme des participantes de second plan. De plus, afin de gérer les contraintes de classe, l'enseignante adopte les gestes de contrôle à l'aide des actes discursifs comme les interjections ou les des gestes non verbaux. Elle organise la distribution de la parole en demandant aux apprenants de lever leurs doigts. Pour organiser la participation des apprenants en classe, l'enseignante favorise des réponses individuelles et leur demande de lever le doigt afin de demander la permission à la réponse. Prendre la permission avant de répondre est un acte organisationnel de la parole pour donner à chacun l'opportunité de répondre d'une manière individuelle.

« Très bien mais levez le doigt je veux pas de réponse collective ... réponse individuelle » « Alors levez les doigts !! » « Levez le doigt !! » « Il faut lever le doigt » « A haute voix on a rien entendu »

L'approche adoptée par l'enseignante pour organiser la participation en classe, en encourageant les apprenants à lever le doigt avant de répondre, constitue une méthode structurante qui vise à instaurer un cadre d'interaction respectueux et ordonné. Ce système de demande de permission avant de prendre la parole favorise une forme d'individualisation de la participation, permettant ainsi à chaque apprenant de s'exprimer sans être englouti dans une réponse collective. Sur le plan énonciatif, les phrases répétées comme « levez le doigt » et « je veux pas de réponse collective » témoignent d'une volonté claire d'instaurer des règles précises concernant l'interaction. Ce dispositif organisationnel favorise une gestion plus fluide des prises de parole, évitant ainsi les débordements et les interruptions qui peuvent nuire à la concentration collective. En structurant l'espace de parole, l'enseignante donne aux apprenants l'opportunité de se préparer mentalement avant de s'exprimer, ce qui peut être bénéfique pour ceux qui sont moins à l'aise à l'oral. Cependant, ce système de prise de parole réglementée présente aussi des implications sur la dynamique identitaire des apprenants. Pour certains, lever la main pour demander la parole peut renforcer un sentiment d'appartenance à un groupe où chaque voix est valorisée. Cela favorise une représentation positive d'eux-mêmes en tant qu'individus capables de contribuer au savoir collectif. En effet, chaque apprenant se voit ainsi accordé une place dans le discours pédagogique, ce qui peut renforcer leur engagement et leur confiance en leurs capacités. D'un autre côté, cette dynamique peut aussi

engendrer des sentiments d'exclusion ou de pression. Les apprenants qui hésitent à prendre la parole ou qui ne se sentent pas à l'aise dans ce cadre peuvent développer un sentiment de frustration ou d'anxiété. L'exigence de lever le doigt avant de répondre, bien qu'elle vise à structurer l'interaction, pourrait être perçue comme une contrainte par ceux qui préfèrent une discussion plus spontanée. De plus, l'insistance sur le fait qu'« à haute voix on n'a rien entendu » peut renforcer un climat d'évaluation qui pourrait décourager certains apprenants de s'exprimer. Cette méthode de participation, bien que structurante, soulève également la question de l'inclusion des apprenants ayant des difficultés d'expression ou de communication. L'invitation à lever le doigt, tout en étant une bonne pratique pour l'organisation, pourrait se traduire par une marginalisation des apprenants qui, pour diverses raisons, se sentent incapables de répondre en public, les rendant invisibles dans l'interaction.

6.1.5 Posture de contrôle : apprenant engagé ou intimidé

Parmi les interjections les plus utilisées par l'enseignante dans l'énonciation de son discours est « chut ! » qu'elle a répétée au moins 4 fois. Elle impose le silence et rétablit l'ordre en frappant par sa poignée sur le bureau ou sur la table (4 fois aussi) comme dans les énoncés suivants : « (Tape sur la table) Quel est le langage qu'il a expliqué dans son œuvre Victor Hugo ? » « Alors on va aborder le chapitre (frappe sur le bureau) Hein !! (frappe sur le bureau) » « Chuuuuuuut !! Chapitre1 Alors chuuuuuuut Alors vous lisez, tu lis alors tu lis la question ... Liiis la question » « Chuuuuut Heiiiiin suivez » « Alors quelles étaient les images chuuuuuuut hein » « (Tape sur la table) Le narrateur personnage lui-même condamné à mort »

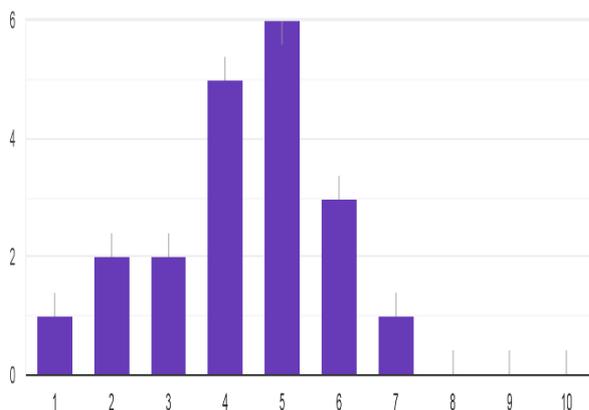
L'utilisation de l'interjection « chut ! » par l'enseignante, accompagnée de gestes tels que frapper sur le bureau ou sur la table, s'inscrit dans une stratégie de gestion de l'attention et du comportement en classe. Cette dynamique verbale et gestuelle est révélatrice d'un cadre d'autorité et de régulation dans l'espace d'apprentissage. En répétant ces interjections et ces gestes, l'enseignante cherche à établir un climat propice à l'écoute et à la concentration, essentiels pour la compréhension du discours pédagogique. L'interjection « chut ! » agit comme un marqueur fort qui impose un silence immédiat, signalant aux apprenants qu'une phase d'écoute active s'ouvre. Dans cette perspective, l'emploi répété de « chut ! » peut être vu comme un mécanisme de contrôle social en classe, où l'enseignante s'affirme comme une figure d'autorité. En effet, cet appel au silence n'est pas seulement une demande de calme ; il incarne également une nécessité de créer un environnement où chaque apprenant peut s'engager sans distraction. Les gestes de l'enseignante, comme frapper sur le bureau, ajoutent une dimension corporelle à cette régulation. Ces actions physiques renforcent l'urgence du message, et leur répétition suggère que l'enseignante s'attend à un certain niveau d'attention et de respect des apprenants envers le temps et l'espace d'apprentissage. Toutefois, cette méthode, bien que fonctionnelle dans le but de maintenir l'ordre, peut aussi générer des réactions variées parmi les apprenants. Pour certains, ce style de régulation peut être perçu comme une intimidation, engendrant une atmosphère de tension ou d'anxiété. D'autres peuvent se sentir valorisés par la structure ainsi imposée, se voyant confortés dans leur rôle d'apprenants. L'emploi de l'interjection « chut ! » et des gestes associés peut également avoir des conséquences sur la dynamique identitaire des apprenants. Ceux qui se sentent souvent appelés à se taire peuvent développer un sentiment de marginalisation ou de résistance. En imposant le silence, l'enseignante pourrait involontairement renvoyer le message que seule sa voix est légitime dans l'espace d'apprentissage, diminuant ainsi la valeur de l'expression individuelle des apprenants. Cela pourrait entraîner une internalisation de stéréotypes de comportement, où certains apprenants s'effacent en raison de leur appréhension face à l'autorité, tandis que d'autres, plus enclins à se conformer, renforcent leur statut de « bons apprenants ». La manière dont l'enseignante intègre ces interjections dans son discours, notamment avec des phrases telles que « Liiis

la question » après avoir imposé le silence, suggère également une transition vers une phase d’engagement, où l’attention doit se diriger vers le contenu à lire. Cette dynamique peut à la fois renforcer la concentration des apprenants et leur rappeler la hiérarchie de l’interaction en classe. Enfin, le recours à ces interjections et gestes peut également impacter le climat de la classe. Si les apprenants perçoivent ces méthodes comme efficaces pour instaurer le calme, cela peut contribuer à une atmosphère de respect mutuel et de coopération. En revanche, une utilisation excessive ou perçue comme punitive pourrait nuire à la motivation et à l’engagement des apprenants, remettant en question leur sentiment d’appartenance à la communauté scolaire. Les apprenants apprennent le sens de respect des normes d’intervention et les valeurs dans différentes situations de communication. En demandant le silence, l’enseignante apprend aux apprenants de respecter les autres et les écouter quand ils parlent. Les valeurs de la communication sont de respecter l’autre quand il parle et surtout d’écouter ce qu’il dit comme dans « prêtez l’oreille ». Elle réclame le respect de l’opinion des autres.

6.2 questionnaire adressé aux enseignants :

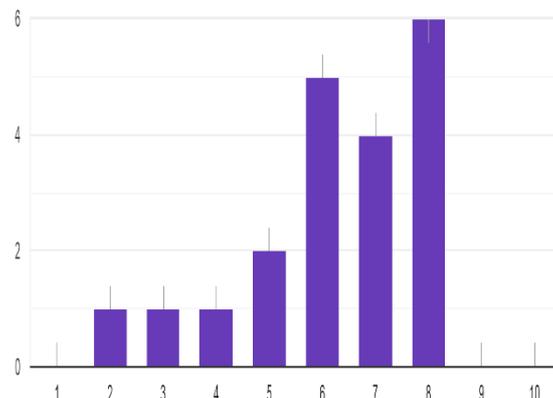
en général, comment évaluez-vous le niveau des garçons en langue française?

20 réponses



en général, comment évaluez-vous le niveau des filles en langue française?

20 réponses



6.2.1 Disparités de niveau de langue en fonction du genre :

Les deux figures montrent le niveau estimé par les enseignants de leurs apprenants en fonction du sexe. Certes, les notes sont une estimation subjective et non significative, mais elles proviennent d’enseignants qui ont un contact direct avec les apprenants. Ceci va permettre d’apprécier les représentations de différence de niveau en fonction de sexe. Dans la question suivante du questionnaire, nous allons savoir en quoi consiste cette différence de niveau et quelles en sont les causes probables.

D’abord, la moyenne attribuée aux apprenants garçons d’après les estimations récoltées est de 3,3. Cette moyenne reflète le niveau critique des apprenants garçons. 30% ont donné une estimation de 5/10 et 25% ont donné une estimation de 4/10. Seulement 20% ont donné la moyenne alors que 50% ont annoté sous la moyenne. Le niveau des apprenants garçons en langue française est déplorable. Ensuite, le niveau des apprenants filles est estimé à une moyenne de 4,9. D’une part, 30% ont donné une estimation de 8/10 et 20% une estimation de 7/10. D’autre part, 75% ont donné plus que la moyenne, contre seulement 15% qui

ont annoté moins que la moyenne.

Très proche de la moyenne, les filles ont un niveau supérieur de 1,4 des garçons. Cette différence peut paraître anodine, mais elle est largement perçue sur terrain et en classe. Dans les deux cas, le niveau des apprenants en langue française est trébuchant et n'atteint pas les 4,1 en moyenne générale. Ainsi, nous avons posé la question pour savoir quelles sont les raisons qui creusent cette large inégalité au niveau d'apprentissage de la langue française entre garçons et filles, les résultats sont les suivants que nous allons catégoriser en fonction des valeurs : *Question de persévérance et d'assiduité, Les filles sont plus assidues que les garçons, Les filles sont plus ambitieuses et studieuses que les garçons, Les filles ont plus de volonté que les garçons, Les filles sont plus attentives, Les filles sont plus sérieuses, Les filles s'engagent plus dans les études, plus ponctuelles et studieuses, Les filles et les garçons ne sont pas égaux en matière d'apprentissage parce que les filles sont plus engagées et studieuses. Elles s'accrochent à leurs études pour réaliser leur rêve, Engagement des filles et garçons souvent divertis, Implication, Le sérieux pour les filles et le désintéret pour les garçons, Les garçons ont négligé les études en général.*

Cette première catégorie de résultats montre que la cause de différences de niveau entre garçons et filles réside dans les valeurs : le travail (3), l'assiduité (2), l'engagement (2), le sérieux (2), la persévérance, l'ambition, la volonté, l'attention, la ponctualité, l'implication. Toutes ces valeurs dont quelques-unes se répètent plus qu'une fois font la différence observée entre apprenants de sexe différent. En plus les garçons semblent avoir des défauts comme la négligence, le divertissement et le désintéret.

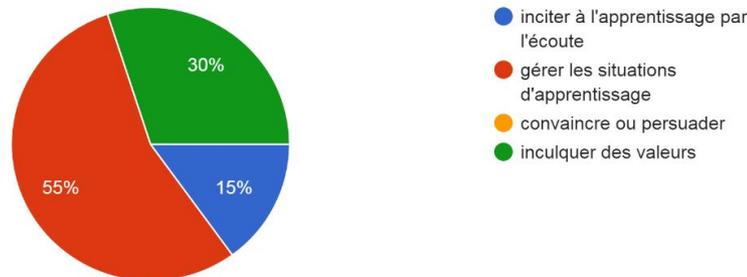
La seconde catégorie de résultats renseigne sur le penchant littéraire des filles. Elles ont tendance à lire et préférer les langues. Cette préférence entraîne l'écart de niveau entre les deux sexes : « *Les filles lisent plus et travaillent plus à domicile* », « *Les filles s'intéressent plus à la lecture des contes et des romans* », « *On peut dire que les filles donnent plus d'importance à la lecture que les garçons* » « *Les filles aiment plus les langues* »,

La troisième catégorie de résultats argue cette différence par le milieu familial et social. La famille et la société privilégient cette préférence de langues pour les filles, car il est plus normal pour une fille d'exercer la langue française que pour un garçon. La société façonne les identités des deux et favorise donc l'inégalité en matière d'apprentissage de langue : « *Le milieu familial* », « *Le niveau en langue française a un rapport avec les pré-acquis de l'apprenant, son milieu social ainsi que l'intéret qu'il porte aux langues de manière générale.* »

La dernière catégorie pense la différence au niveau d'apprentissage de français dans les rapports de sexe. Les filles ne veulent pas être soumises au pouvoir du garçon par son affirmation dans le milieu scolaire, car l'activité pédagogique ou le processus d'enseignement/apprentissage ne prend pas en compte les différences biologiques entre garçons et filles. Par conséquent, les filles veulent se démarquer. De cette manière, les filles ont une raison d'apprendre. Mieux encore, la culture patriarcale favorise l'inégalité au niveau d'apprentissage du français car les garçons n'ont rien à perdre. Ils sont désintéressés car ils savent que sans études, ils peuvent facilement réussir dans la vie en décrochant un emploi ou en développant un commerce. « *Il n'y a pas une grande différence, la seule différence qui existe réside dans le fait que les filles ne veulent pas être à la merci des garçons, elles doivent s'imposer dans le milieu scolaire où se dissipe les inégalités de la force physique ...* », « *Les garçons ne sont pas intéressés, ils ne veulent que draguer les filles* », « *Les filles sont à l'intérieur de la maison* », « *La culture patriarcale* », « *Le garçon est un homme il peut faire tout ce qu'il veut. La fille veut échapper aux tâches ménagères et étudier pour elle est le seul abri. Hormis les riches.* »

6.2.2 Effet recherché par le discours pédagogique :

quel effet recherchez-vous à créer par votre discours en classe ?
20 réponses



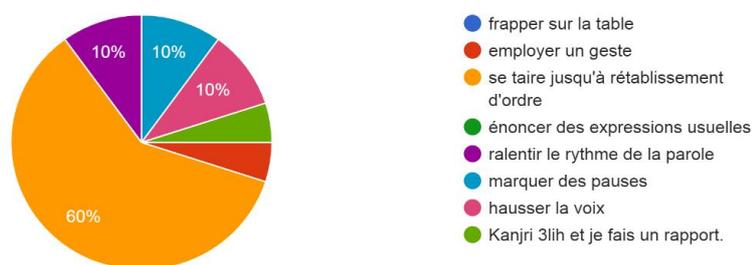
La figure ci-dessus reflète l'effet désiré par les enseignants dans leur énonciation du discours. 55% de la population enquêtée oralisent leur discours afin de gérer les situations d'apprentissage : de faire apprendre, accompagner, rectifier, mettre l'ordre, organiser la classe. 25% sont des enseignants. 58% des enseignantes cherchent aussi à gérer les situations par le discours en classe.

30% affirment qu'ils cherchent à inculquer des valeurs, toutes des enseignantes sans aucun homme. Les enseignants ne cherchent pas à inculquer les valeurs tandis que 28,5% des enseignantes cherchent à inculquer des valeurs dans leur discours pédagogique oral.

Par ailleurs, 15% de l'entière population incitent à l'apprentissage par l'écoute du discours oral en classe. 14% des enseignantes et 25% des enseignants parlent pour que les apprenants écoutent leur discours et apprennent de cette manière la langue. 66% des enseignantes préconisent leur écoute à l'apprentissage de la langue contre 33% des enseignants.

6.2.3 techniques discursives pour la gestion de classe

quelles sont les techniques discursives que vous utilisez souvent pour gérer un bruit en classe ?
20 réponses



Cette figure montre les techniques discursives utilisées pour gérer un malaise en classe. Il y a une certaine uniformité. 60% de la population enquêtée se tait en cas de bruitage jusqu'à rétablissement de l'ordre. 25% sont des enseignants.

La moitié des enseignants se tait pour rétablir l'ordre en classe, contre 57% des enseignantes qui utilisent le silence comme technique discursive dans la gestion du bruitage en classe. Cette approche peut être interprétée comme une stratégie efficace pour signaler aux apprenants que le comportement bruyant n'est pas acceptable. Le silence crée un espace de réflexion, permettant aux apprenants de prendre conscience

de leur comportement et de ses impacts sur l'environnement d'apprentissage. Ce phénomène est souvent observé dans des contextes où l'autorité de l'enseignant est mise à l'épreuve, et le silence devient un outil puissant pour restaurer la dynamique de classe. Tandis que 33,3% des enseignants ralentissent le rythme de la parole pour attirer l'attention et modérer le désordre. Cette technique peut servir à apaiser la situation et à recentrer l'attention des apprenants sur le discours de l'enseignant. En ralentissant, l'enseignant peut également renforcer la clarté de son message, ce qui est crucial lorsqu'il cherche à rétablir l'ordre. Cette méthode s'inscrit dans une approche communicative où l'enseignant s'efforce d'établir un dialogue constructif, même dans un contexte perturbé.

alors que 12,5% des enseignantes haussent la voix et 12,5% marquent des pauses dans la gestion des malaises de classe. Cette technique peut être perçue comme une réponse immédiate à l'indiscipline, mais elle comporte des risques : elle peut exacerber le malaise ou créer une atmosphère tendue si elle est mal utilisée. D'autre part, marquer des pauses (également 12,5%) peut être une stratégie efficace pour attirer l'attention des apprenants sans recourir à une élévation du ton. Les pauses permettent aux apprenants d'intégrer les informations et de réfléchir à leur comportement.

6.2.4 Valeurs construites ou instruites dans l'enseignement du FLE



La figure montre les valeurs les plus adaptées au discours pédagogique émis par l'enseignant en classe. 50% des réponses multiples contiennent l'adaptation du discours à des valeurs de droits de l'homme. En intégrant ces valeurs, les enseignants contribuent à former des citoyens conscients de leurs droits et capables de défendre ceux des autres. Cela peut également favoriser un climat scolaire positif, où chaque apprenant se sent valorisé et respecté. Près de 45% des enseignants affirment que leur discours est adapté à des valeurs citoyennes. Cela reflète une volonté d'encourager les apprenants à s'engager activement dans leur communauté et à comprendre l'importance de la participation civique. Les valeurs citoyennes, telles que le respect des lois, la solidarité et la responsabilité sociale, sont essentielles pour préparer les jeunes à devenir des membres actifs et responsables de la société marocaine.

Seulement 15% des enseignants intègrent des valeurs nationales dans leur discours. Ce chiffre relativement bas pourrait indiquer que les enseignants privilégient davantage les valeurs universelles et citoyennes par rapport aux spécificités culturelles ou historiques du Maroc. Toutefois, il est crucial que les enseignants trouvent un équilibre entre ces deux dimensions pour renforcer l'identité nationale tout en promouvant une vision globale et inclusive. De même, 15% des enseignants intègrent des valeurs

religieuses dans leur discours. Bien que cela soit significatif, ce chiffre relativement bas pourrait suggérer une prudence dans l'intégration de ces valeurs, afin d'éviter les controverses potentielles liées aux différences religieuses parmi les apprenants. Cela soulève la question de la manière dont les valeurs religieuses peuvent être abordées dans un cadre éducatif diversifié sans compromettre le respect mutuel.

Valeurs masculines : 33,3 % des enseignants hommes prônent les valeurs des droits de l'homme et 33,3% les valeurs citoyennes, 16.6% les valeurs citoyennes et 16.6% les valeurs humaines. Les enseignants préfèrent ne pas inculquer les valeurs religieuses et nationales dans l'enseignement de français.

Valeurs féminines : 40% des enseignantes recommandent les valeurs de droits de l'homme, 35% les valeurs citoyennes, 15% les valeurs religieuses et 10% les valeurs nationales. Les enseignantes diversifient l'enseignement aux valeurs.

Valeurs religieuses : Le discours de la plupart véhicule des valeurs de tolérance, de respect des parents et des plus grands, mais aussi leurs enseignent les pratiques religieuses. Certains pensent les valeurs religieuses autrement comme des valeurs d'honnêteté, d'entraide de fraternité, d'empathie et de foi en dieu. D'autres voient que l'éducation des valeurs religieuses dépend de la situation d'apprentissage ou n'y donnent pas une grande importance.

Le respect (4 fois) : c'est une valeur fondamentale chez les enseignants pour préserver un environnement favorable à la continuité du processus enseignement-apprentissage. Le respect favorise un climat de confiance et de sécurité, où les apprenants se sentent valorisés et écoutés. En intégrant cette valeur dans le discours pédagogique, les enseignants encouragent les apprenants à respecter non seulement leurs pairs, mais aussi leurs enseignants et eux-mêmes.

La tolérance (3 fois) : Elle permet aux apprenants d'accepter et d'apprécier les différences culturelles, religieuses et sociales. En enseignant la tolérance, les enseignants préparent les apprenants à vivre en harmonie avec autrui, à résoudre des conflits pacifiquement et à développer une mentalité ouverte.

L'amour et le respect des parents (3 fois) : des valeurs qui renforcent les liens familiaux et encouragent les apprenants à reconnaître l'importance de leur famille dans leur développement personnel. En intégrant cette valeur dans le discours pédagogique, les enseignants peuvent sensibiliser les apprenants à l'importance du soutien familial dans leur parcours éducatif.

L'amour de dieu (3 fois) : au Maroc, où la religion joue un rôle significatif dans la vie quotidienne. En intégrant cette valeur, les enseignants peuvent encourager une approche éthique de la vie, soulignant l'importance de la spiritualité et du respect des croyances religieuses.

Honnêteté, ne pas mentir Ne pas tricher, (2 fois) : L'honnêteté est essentielle pour établir la confiance entre les apprenants et les enseignants. En insistant sur l'importance de ne pas mentir ni tricher, les enseignants aident à former des individus intègres qui valorisent la vérité et l'équité. Cela contribue également à créer un environnement d'apprentissage juste où chaque apprenant est évalué sur ses propres mérites.

Le culte et les pratiques (2 fois) : En abordant ces thèmes, les enseignants peuvent aider les apprenants à comprendre l'importance de la spiritualité dans leur vie quotidienne tout en respectant la diversité des croyances au sein de la classe.

Bonté, la solidarité... : La bonté et la solidarité sont des valeurs essentielles qui favorisent un esprit communautaire. Elles encouragent les apprenants à s'entraider, à faire preuve d'empathie et à contribuer positivement à leur environnement social. En intégrant ces valeurs dans le discours pédagogique, les enseignants cultivent un sens de responsabilité collective parmi leurs apprenants.

Valeurs nationales : 2,5 sur 20 estiment que la valeur nationale est l'amour de la patrie, deux pensent qu'il est important d'être un bon citoyen et deux nient l'enseignement de valeurs nationales dans l'enseignement de la langue française même si elles sont en tête de la hiérarchie des valeurs dans la charte de l'éducation et de l'enseignement.

L'amour de la patrie (6 fois) : L'amour de la patrie est la valeur la plus fréquemment citée, ce qui souligne son importance dans le discours pédagogique. Cette valeur est essentielle pour renforcer le sentiment d'identité nationale et d'appartenance chez les apprenants. En intégrant cette valeur dans l'enseignement, les enseignants peuvent encourager les apprenants à développer un attachement positif envers leur pays, ce qui est crucial pour former des citoyens engagés et responsables.

Aucune (3 fois) : Le fait que certains enseignants aient répondu « aucune » peut indiquer une perception que les valeurs nationales ne sont pas suffisamment intégrées ou valorisées dans le système éducatif actuel. Cela soulève des questions sur la manière dont les valeurs nationales sont enseignées et perçues dans les manuels scolaires et dans la pratique pédagogique. Cette réponse peut également refléter un sentiment de désengagement ou de désillusion face à l'importance accordée à ces valeurs dans le contexte éducatif.

Le respect des voisins (2 fois) : Le respect des voisins, bien qu'il ne soit pas aussi fréquemment mentionné, souligne l'importance des relations interpersonnelles et communautaires dans le cadre des valeurs nationales. Cette valeur peut être interprétée comme un appel à la coexistence pacifique et à la solidarité au sein de la société marocaine, ce qui est particulièrement pertinent dans un contexte multiculturel.

Être un bon citoyen (2 fois) : La mention de « être un bon citoyen » reflète une préoccupation pour la formation d'apprenants conscients de leurs droits et devoirs civiques. Cela implique une éducation qui va au-delà de la simple transmission de connaissances, en encourageant les apprenants à participer activement à leur communauté et à comprendre leur rôle au sein de la société.

Participer au développement de son pays : Cette valeur indique une aspiration à encourager les apprenants à contribuer activement au progrès de leur pays. Elle renforce l'idée que l'éducation doit préparer les jeunes non seulement à être des individus informés, mais aussi des acteurs du changement et du développement social et économique.

Appartenance au pays d'origine : L'appartenance au pays d'origine évoque l'importance de la culture et des traditions locales dans l'éducation. Cela peut aider les apprenants à se connecter avec leur héritage culturel tout en développant un sens d'identité personnelle.

Cela dépend de la situation : Cette réponse suggère que l'enseignement des valeurs nationales peut être contextuel et dépendre des circonstances spécifiques rencontrées en classe.

La neutralité, la laïcité et l'engagement de la jeunesse : Ces concepts peuvent indiquer une volonté d'aborder des questions plus contemporaines et complexes liées à l'éducation civique.

Valeurs universelles : Les représentations sur les valeurs des droits de l'homme chez les enseignants se basent à 30% sur le respect puis ensuite la tolérance, l'environnement, la justice, le travail...

Le respect (8 fois) : Le respect est la valeur la plus fréquemment mentionnée, soulignant son importance dans le discours pédagogique. En mettant l'accent sur le respect, les enseignants encouragent les apprenants à valoriser les différences et à interagir de manière constructive avec leurs pairs. Cela favorise un climat scolaire positif et inclusif, essentiel pour le développement d'une identité sociale saine. Le respect peut également renforcer les relations interpersonnelles et promouvoir une culture de dialogue.

La tolérance (2 fois) : La tolérance est cruciale dans un contexte multiculturel comme celui du Maroc. En intégrant cette valeur, les enseignants encouragent les apprenants à accepter et à apprécier les différences

culturelles et religieuses. Cela contribue à façonner une identité inclusive, où les apprenants se sentent connectés à un ensemble plus large tout en respectant leur propre héritage culturel.

La Liberté (3fois) : permet aux apprenants de s'exprimer et de développer leur pensée critique. En intégrant cette valeur dans l'enseignement, les enseignants favorisent un environnement où les apprenants se sentent libres d'explorer leurs idées et leurs opinions. Cela peut contribuer à forger une identité personnelle forte, car les apprenants apprennent à affirmer leurs droits tout en respectant ceux des autres.

La justice (2 fois) : La justice est une valeur qui renvoie à l'équité et à l'égalité des droits. En enseignant la justice, les enseignants aident les apprenants à comprendre l'importance de défendre ce qui est juste et équitable dans leurs interactions quotidiennes. Cela peut influencer positivement leur perception de la société et leur rôle en tant que citoyens responsables, renforçant ainsi leur identité civique.

La paix, la démocratie, Egalité : La promotion de la paix favorise un environnement d'apprentissage serein et constructif, essentiel pour le bien-être des apprenants. L'enseignement de la démocratie aide les apprenants à comprendre leur rôle dans la société et l'importance de la participation civique. L'égalité renforce l'idée que tous les individus ont des droits égaux, ce qui est fondamental pour construire une identité sociale juste.

Protéger l'environnement, Travailler dur, La réussite et l'autonomie : Cette valeur souligne l'importance de la responsabilité envers la planète, ce qui peut influencer l'identité écologique des apprenants. Les valeurs du travail encouragent l'ambition personnelle et le développement d'une identité axée sur l'effort et l'accomplissement. L'accent sur l'autonomie aide les apprenants à développer leur indépendance et leur capacité à prendre des décisions éclairées.

6.2.5 Négociation identitaire des apprenants en fonction du genre :

Pendant toute la période d'adolescence, les apprenants changent au fil des années de scolarité au collège et au lycée. Ce changement peut être négatif ou positif ou bien les deux à la fois.

Transformations identitaires des garçons :

60% des réponses à la question des transformations observées régulièrement chez les garçons sont négatives, en contrepartie 40% seulement sont positives.

Un quart des enseignants affirment que les garçons deviennent agressifs, agités et turbulents. Ce comportement peut être attribué à des changements hormonaux et psychologiques liés à la puberté, qui est souvent marquée par des émotions intenses et des sautes d'humeur. Les enseignants notent également une tendance à l'insolence et à un désintérêt croissant pour les études. Ces comportements peuvent refléter une quête d'identité et un besoin de se démarquer au sein de groupes, ce qui est courant à cet âge. Ils se désintéressent des études, se révoltent et s'intéressent à l'autre sexe. Ce phénomène peut être interprété comme une exploration de leur identité en dehors du cadre éducatif traditionnel. L'intérêt croissant pour l'autre sexe peut également influencer leur attention et leur motivation, déplaçant leur focus vers des interactions sociales plutôt que vers l'apprentissage académique. Ils s'ouvrent sur le monde en se faisant des clans entre eux pour s'imposer. L'émergence de clans parmi les garçons est un signe de leur désir d'appartenance et d'affirmation de soi. Cela peut être positif dans le sens où cela favorise la socialisation et le développement de compétences interpersonnelles, mais cela peut aussi conduire à des comportements d'exclusion ou de rivalité. Les enseignants doivent être attentifs à ces dynamiques pour encourager un environnement inclusif.

Malgré la prédominance des observations négatives (60%), 40% des réponses soulignent que les transformations physiques et psychologiques peuvent être positives. Certains enseignants notent que les garçons s'ouvrent sur le monde, s'estiment davantage et renforcent leur personnalité. Ces aspects positifs incluent le développement de la courtoisie et de la discipline, suggérant que, malgré les défis, cette période peut également être propice à la maturation personnelle.

Transformation identitaire des filles :

35% de la population perçoit les changements tournés vers la physionomie.

Les filles s'occupent de leurs apparences, des vêtements, du maquillage, la mode. Cette préoccupation peut être interprétée comme une réponse aux normes socioculturelles qui valorisent l'apparence physique, particulièrement à l'adolescence. Les filles cherchent souvent à s'affirmer et à se conformer aux attentes de leur environnement social, ce qui peut influencer leur identité et leur estime de soi. Le rapport des filles avec le corps prend une grande place durant son adolescence. Ces changements peuvent engendrer des sentiments ambivalents. D'une part, les filles peuvent ressentir une certaine fierté liée à leur développement physique ; d'autre part, elles peuvent éprouver de l'anxiété ou de l'inconfort face aux attentes sociétales concernant leur apparence. Toutes les transformations remarquées semblent revêtir un caractère dévalorisant, tantôt timide et introvertie, tantôt bavardes et têtue, elles s'intéressent plus au sexe opposé. Cela peut être considéré comme une étape normale du développement adolescent, où les filles commencent à explorer leur sexualité et leurs relations affectives. Cependant, cela peut également engendrer des tensions internes et des préoccupations liées à l'acceptation sociale. 15% pensent que les filles s'intéressent au corps et aux apparences afin de séduire les garçons.

7. Discussion:

Ainsi, l'interaction entre le discours pédagogique oral et ces éléments non-verbaux contribue directement à la construction des représentations identitaires des apprenants, qu'elles soient positives ou négatives. La posture corporelle de l'enseignant, ses gestes et son attitude incarnent des valeurs et des normes qui influencent la manière dont les apprenants se voient et perçoivent leur place au sein de l'institution scolaire. Lorsque l'enseignante revient finalement vers les apprenants pour poser des questions, elle reprend sa place d'autorité dans l'interaction pédagogique. Ce moment marque la transition d'une phase autonome à une phase plus guidée, où l'interaction directe entre l'enseignante et les apprenants se rétablit. La manière dont elle pose les questions, sa posture corporelle, ses gestes et son ton de voix influenceront alors la manière dont les apprenants vont percevoir leur propre performance et leur identité dans cette dynamique dialogique. Ainsi, bien que le « alors » joue un rôle fonctionnel dans l'organisation du discours, son usage trop systématique peut altérer la réception attentive des apprenants et affecter, à un certain niveau, les dynamiques identitaires en classe, tant sur la manière dont les apprenants se perçoivent dans l'acte d'apprendre que sur la manière dont ils perçoivent l'autorité pédagogique. L'étayage, dans sa dimension pédagogique et relationnelle, influence ainsi la manière dont les apprenants se perçoivent en tant qu'acteurs dans l'espace d'apprentissage. Ils oscillent entre la dépendance nécessaire à l'acquisition du savoir et une forme d'empowerment qui les invite à participer activement, redéfinissant leur identité à la fois comme apprenants et comme détenteurs potentiels de connaissances. Pour une approche plus inclusive, il pourrait être bénéfique d'encourager une répartition plus équitable des rôles de lecture et de participation. Cela permettrait de valoriser chaque apprenant indépendamment de leur genre, de leurs compétences ou de leur comportement habituel en classe, favorisant ainsi un climat d'apprentissage plus équilibré et engageant pour tous. Une telle dynamique pourrait également contribuer à redéfinir les

représentations identitaires des apprenants, en leur permettant de s'affirmer et de se positionner avec confiance dans le cadre éducatif. Dans l'ensemble, l'usage des interjections comme « chut ! » et des gestes associés souligne les tensions entre autorité et engagement, et leur impact sur les représentations identitaires des apprenants dans le cadre scolaire. En conclusion, l'approche de l'enseignante pour organiser la participation des apprenants par le biais de réponses individuelles et de l'élévation du doigt est une stratégie efficace pour structurer l'échange. Cependant, il est crucial de trouver un équilibre entre le besoin d'ordre en classe et la nécessité d'encourager tous les apprenants à s'exprimer, afin de créer un environnement inclusif où chaque voix peut être entendue et valorisée. En somme, les expressions de motivation utilisées par l'enseignante non seulement renforcent l'engagement et la participation des apprenants, mais elles façonnent également leur identité d'apprenants. En cultivant un environnement où l'enthousiasme et l'encouragement sont au cœur de la dynamique, elle contribue à forger une classe où chaque apprenant se sent valorisé et prêt à participer activement à son apprentissage. Toutefois, il est essentiel d'assurer que cet enthousiasme ne se transforme pas en pression, afin de maintenir une ambiance inclusive et respectueuse des différentes dynamiques d'apprentissage au sein du groupe.

Les enseignants affirment que des valeurs universelles telles que le respect, la liberté, la justice et la tolérance sont largement intégrées dans le discours pédagogique. Le respect, en particulier, émerge comme une valeur centrale, soulignant son rôle fondamental dans la création d'un climat scolaire positif et inclusif. En promouvant cette valeur, les enseignants encouragent les apprenants à interagir de manière constructive, à valoriser les différences et à développer des relations interpersonnelles saines. Cela contribue non seulement à renforcer l'estime de soi des apprenants, mais également à favoriser un environnement d'apprentissage propice à l'épanouissement personnel. Parallèlement, la liberté d'expression est perçue comme essentielle pour permettre aux apprenants d'affirmer leur identité et de développer leur pensée critique. Cette valeur favorise un cadre où les jeunes se sentent libres d'explorer leurs idées et leurs opinions, renforçant ainsi leur capacité à s'engager activement dans leur apprentissage et leur vie sociale. La justice et la tolérance, quant à elles, sont des valeurs qui incitent les apprenants à adopter une perspective éthique dans leurs interactions quotidiennes, leur permettant de comprendre l'importance de l'équité et du respect des différences culturelles et sociales. Ces valeurs sont particulièrement pertinentes dans un contexte marocain marqué par une riche diversité culturelle. Cependant, les résultats révèlent également des défis liés à l'enseignement des valeurs nationales. Bien que l'amour de la patrie soit souvent évoqué comme une valeur fondamentale, certains enseignants expriment des préoccupations quant à la manière dont ces valeurs sont perçues par les apprenants. La mention d'une absence de valeurs ou d'un désengagement face aux questions nationales souligne la nécessité d'une réflexion approfondie sur la manière dont ces valeurs peuvent être intégrées de manière significative dans le parcours éducatif. Il est crucial que le système éducatif marocain trouve un équilibre entre l'enseignement des valeurs universelles et nationales afin de favoriser une identité citoyenne forte chez les jeunes.

En ce qui concerne les garçons, une majorité d'enseignants perçoit des comportements souvent associés à l'agressivité, à l'agitation et à un désintérêt croissant pour les études. Ces comportements peuvent être interprétés comme une manifestation des bouleversements hormonaux et psychologiques inhérents à l'adolescence, période durant laquelle les jeunes cherchent à s'affirmer et à explorer leur identité en dehors des normes scolaires traditionnelles. Les enseignants notent également la formation de clans parmi les garçons, ce qui peut être à la fois un vecteur de socialisation positive et un facteur d'exclusion. Malgré ces observations majoritairement négatives, il existe également une reconnaissance des transformations

positives, telles que l'ouverture sur le monde, le développement de la courtoisie et de la discipline. Ces éléments suggèrent que, bien qu'ils soient confrontés à des défis comportementaux, les garçons peuvent également bénéficier d'une maturation personnelle significative. En revanche, les résultats relatifs aux filles mettent en lumière une préoccupation marquée pour l'apparence physique, avec une attention particulière portée aux vêtements, au maquillage et aux normes de beauté. Cette focalisation sur la physionomie est souvent perçue par les enseignants comme dévalorisante, car elle peut engendrer des sentiments d'insécurité et de comparaison sociale. Les transformations physiques vécues par les filles durant cette période sont accompagnées d'une ambivalence émotionnelle, oscillant entre timidité et assurance. Par ailleurs, l'intérêt croissant pour le sexe opposé semble influencer leur comportement et leurs interactions sociales. Une minorité d'enseignants souligne que cette préoccupation pour l'apparence est motivée par le désir de séduire les garçons, ce qui renforce la pression sociale pesant sur les jeunes filles. Ces résultats soulignent l'importance d'un environnement éducatif qui valorise la diversité corporelle et encourage une image positive de soi afin d'aider les filles à naviguer dans cette période délicate.

8. Conclusion :

Ainsi, l'interaction entre le discours pédagogique oral et ses éléments non-verbaux contribue directement à la construction des représentations identitaires des apprenants, qu'elles soient positives ou négatives. La posture corporelle de l'enseignant, ses gestes, ses méthodes, ses attitudes incarnent des valeurs et des normes qui influencent la manière dont les apprenants se voient et perçoivent leur place au sein de l'institution scolaire.

Le moment, où le discours de l'enseignant prend une place d'autorité, marque la transition d'une phase autonome à une phase plus guidée, où l'interaction directe entre l'enseignant et l'apprenant se rétablit. La manière dont il pose les questions, sa posture corporelle, ses gestes et son ton de voix influenceront alors la manière dont les apprenants vont percevoir leur propre performance et leur identité dans cette dynamique dialogique.

De plus, bien que les tics de langage jouent un rôle fonctionnel dans l'organisation du discours, son usage trop systématique peut altérer la réception attentive des apprenants et affecter, à un certain niveau, les dynamiques identitaires en classe, tant sur la manière dont les apprenants se perçoivent dans l'acte d'apprendre que sur la manière dont ils perçoivent l'autorité pédagogique. Ajoutons à cela, le discours pédagogique reposant sur l'étayage, dans sa dimension pédagogique et relationnelle, influence ainsi la manière dont les apprenants se perçoivent en tant qu'acteurs dans l'espace d'apprentissage. Ils oscillent entre la dépendance nécessaire à l'acquisition du savoir et une forme d'empowerment qui les invite à participer activement, redéfinissant leur identité à la fois comme apprenants et comme détenteurs potentiels de connaissances. Pour une approche plus inclusive, il pourrait être bénéfique d'encourager une répartition plus équitable des rôles de lecture et de participation. Cela permettrait de valoriser chaque apprenant indépendamment de leur genre, de leurs compétences ou de leur comportement habituel en classe, favorisant ainsi un climat d'apprentissage plus équilibré et engageant pour tous. Une telle dynamique pourrait également contribuer à redéfinir les représentations identitaires des apprenants, en leur permettant de s'affirmer et de se positionner avec confiance dans le cadre éducatif. De surcroît, le recours à des interjections et gestes peut également impacter le climat de la classe. Si les apprenants perçoivent ces méthodes comme efficaces pour instaurer le calme, cela peut contribuer à une atmosphère de respect mutuel et de coopération. En revanche, une utilisation excessive ou perçue comme punitive

pourrait nuire à la motivation et à l'engagement des apprenants, remettant en question leur sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Dans l'ensemble, l'usage des interjections comme « chut ! » et des gestes associés souligne les tensions entre autorité et engagement, et leur impact sur les représentations identitaires des apprenants dans le cadre scolaire. Le discours pédagogique qui permet d'organiser la participation des apprenants par le biais de réponses individuelles et de l'élévation du doigt est une stratégie efficace pour structurer l'échange. Cependant, il est crucial de trouver un équilibre entre le besoin d'ordre en classe et la nécessité d'encourager tous les apprenants à s'exprimer, afin de créer un environnement inclusif où chaque voix peut être entendue et valorisée.

En outre, un discours pédagogique motivationnel renforce l'engagement et la participation des apprenants et façonne également leur identité. En cultivant un environnement où l'enthousiasme et l'encouragement sont au cœur de la dynamique, il contribue à forger une classe où chaque apprenant se sent valorisé et prêt à participer activement à son apprentissage. Toutefois, il est essentiel d'assurer que cet enthousiasme ne se transforme pas en pression, afin de maintenir une ambiance inclusive et respectueuse des différentes dynamiques d'apprentissage au sein du groupe.

Pour ce qui est des techniques discursives utilisées pour la gestion de la classe, les enseignants mettent en évidence une variété de stratégies adoptées pour faire face aux comportements perturbateurs des apprenants. Parmi ces techniques, le silence émerge comme l'une des méthodes les plus couramment employées. En optant pour le silence, les enseignants créent un moment de pause qui permet aux apprenants de prendre conscience de leur comportement et de rétablir une atmosphère propice à l'apprentissage. Cette approche non verbale est particulièrement efficace pour signaler que le bruit et l'agitation ne sont pas acceptables, tout en favorisant une réflexion collective sur l'importance du respect mutuel dans la classe. En complément du silence, certains enseignants choisissent de ralentir leur rythme de discours. Cette technique vise à apaiser la situation et à recentrer l'attention des apprenants sur le contenu pédagogique. En parlant plus lentement, les enseignants permettent aux apprenants d'assimiler plus facilement les informations et d'améliorer leur concentration. Cette méthode souligne l'importance d'une communication claire et réfléchie, essentielle pour maintenir l'engagement des apprenants, surtout dans un environnement où les distractions peuvent être nombreuses. D'autres enseignants recourent à une élévation du ton pour se faire entendre au-dessus du bruit ambiant. Bien que cette technique puisse sembler efficace à première vue pour capter l'attention des apprenants, elle présente des risques potentiels. Une hausse de la voix peut créer une atmosphère tendue et anxiogène, ce qui pourrait exacerber le malaise plutôt que de le résoudre. De plus, cette approche peut engendrer une résistance chez les apprenants, qui pourraient percevoir cette élévation comme une forme d'autoritarisme. Par ailleurs, l'utilisation de pauses stratégiques est également mentionnée comme une technique discursive pertinente. Ces pauses permettent aux enseignants d'attirer l'attention des apprenants sans avoir recours à des méthodes plus agressives. En marquant des temps d'arrêt dans leur discours, les enseignants encouragent les apprenants à réfléchir à ce qui a été dit et à se recentrer sur leurs apprentissages. Cela favorise un climat d'écoute active et renforce la dynamique d'interaction en classe. La gestion du malaise en classe repose sur une combinaison de techniques discursives qui doivent être adaptées aux contextes spécifiques rencontrés par les enseignants. L'alternance entre silence, ralentissement du discours, élévation du ton et pauses stratégiques constitue un éventail d'outils précieux pour restaurer l'ordre tout en préservant un environnement éducatif positif. Cette approche réfléchie permet non seulement de gérer efficacement les comportements perturbateurs, mais aussi de promouvoir un climat d'apprentissage respectueux et collaboratif, essentiel au développement personnel et académique des apprenants.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence la nécessité d'un discours pédagogique inclusif et harmonieux qui reconnaisse et valorise les différentes dimensions identitaires des apprenants. Les enseignants jouent un rôle primal dans la formation de l'identité des jeunes en leur fournissant un cadre éducatif qui favorise le respect mutuel, la tolérance et l'engagement civique. En intégrant des valeurs universelles telles que le respect, la liberté et la justice dans leur discours pédagogique, ils peuvent contribuer à façonner des identités positives chez leurs apprenants tout en leur permettant de naviguer dans les défis inhérents à l'adolescence. Il est impératif que le système éducatif marocain prenne en compte ces dynamiques pour promouvoir un climat scolaire propice au développement personnel et social des jeunes, leur permettant ainsi de devenir des citoyens responsables et engagés dans leur communauté. Le discours pédagogique révèle une volonté manifeste des enseignants d'inculquer des principes éthiques essentiels qui contribuent au développement d'apprenants conscients de leurs droits et responsabilités. En intégrant ces valeurs dans leur pratique pédagogique, ils jouent un rôle déterminant dans la formation de citoyens engagés et responsables. Pour maximiser cet impact, il est impératif que les politiques éducatives soutiennent ces initiatives en fournissant aux enseignants les ressources nécessaires pour aborder ces questions avec sensibilité et pertinence. Cela permettra non seulement d'enrichir l'expérience éducative des apprenants, mais aussi de renforcer le tissu social au sein de la société marocaine.

9. Références bibliographiques

1. Abi-Rached, R. (2019). Language, education and identity in Morocco: Insights from qualitative research. *Mentouri University International Journal of Linguistics, Philology and Translation Studies*, 2(1), 22-36.
2. Bauman, *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*, 2021, p. 29
3. Bouali, *Authenticité culturelle et identité en classe de FLE*, 2021, p. 134
4. *Charte de l'éducation nationale et l'enseignement* (1998)
5. Derdar, *Empathie pédagogique et construction identitaire en FLE*, 2018, p. 89
6. El Khalloufi, *Plurilinguisme et identité en classe de FLE*, 2020, p. 155
7. El Khiari, *Déconstruction des stéréotypes en classe de FLE*, 2019, p. 210
8. El Ouazzani, *Gestion de l'erreur et construction identitaire en FLE*, 2017, p. 203
9. El Ouazzani, *L'enseignant de FLE, acteur de la médiation interculturelle*, 2020, p. 178
10. Ennaji M., *Le sujet et le mamelouk : esclavage, pouvoir et religion dans le monde arabe*, 2007, p. 178
11. Gee, *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "Worked Examples" as One Way Forward*, 2017, p. 54
12. Lachkar, *Réflexivité critique et identité en classe de FLE*, 2019, p. 167
13. Laghzaoui, *Normes linguistiques et identité en FLE*, 2016, p. 183
14. Maalej, *Postures enseignantes et construction identitaire en FLE*, 2019, p. 78
15. Machrafi, *Enseignement du FLE et construction identitaire au Maroc*, 2018, p. 87
16. *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français au secondaire collégial 2007*
17. Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, 1990, p. 167
18. Sabil, *Médiation interculturelle en classe de FLE*, 2017, p. 93
19. Schwartz S.H., *Basic Human Values: An Overview*. 2006 : page 4)
20. Zeroual, *Autorité pédagogique et insécurité linguistique en FLE*, 2018, p. 112