

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Constantine 1

Faculté des lettres et des langues

Département de langue et littérature françaises

Ecole doctorale Algéro-française

Pôle Est

Antenne Mentouri

N° DE SERIE :

N° D'ORDRE :

Thèse présentée pour l'obtention du diplôme de doctorat ès- science

Option : didactique :

Intitulé

**Les difficultés grammaticales dans les productions orales
des étudiants de 2^{ème} année de l'ENS de Constantine**

Volume 1

Sous la direction de :

Pr Fatiha HACINI

Pr Jean-Christophe PELLAT

Présentée par

Falek BOUCHEMAL

Jury

Présidente : MCA Achraf DJEGHAR, Université Frère Mentouri Constantine1

Rapporteur : Pr Fatiha HACINI, Université Frère Mentouri Constantine 1

Rapporteur : Pr Jean-Christophe PELLAT, Université Marc-Bloch de Strasbourg.

Examineur : Pr Gaouaou MANAA, Centre universitaire de Barika, Batna

Examineur : MC Jean-Paul MEYER, Université Marc-Bloch de Strasbourg

Année universitaire 2018- 2019

Dédicace

A la mémoire de mon père,

Papa, désolée, car je n'ai pas pu achever ce travail avant que tu nous quittes...

Tes encouragements et tes conseils, ont illuminé mon chemin ; ils m'ont donné plus de volonté et de courage pour aboutir à mes fins.

Je dédie également ce travail à :

Mon adorable mère OUARDA qui m'a beaucoup apporté,

Mon mari FAYCEL qui m'a beaucoup aidée par son amour, sa patience et sa compréhension,

Mes enfants RAMY, HABIB, MERIEM et BATOUL

Mes trois frères ZINE ALABIDINE, MONTASSER et AKRAM

Tous mes neveux et mes nièces,

Remerciements

Je tiens à remercier avant tout, Dieu tout puissant de m'avoir donné le courage et la volonté pour réaliser ce travail

Je remercie mes deux directeurs de recherche : Mme HACINI Fatiha et Mr PELLAT Jean Christophe ; merci de m'avoir accompagnée tout au long de ma recherche, de m'avoir guidée et orientée dans le bon sens, merci pour vos remarques et conseils précieux qui ont fait que ce travail voit le jour

Merci pour tout.

Je remercie également toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail.

Merci à tous

Table des matières

| | |
|-----------------------------------|-----------|
| Introduction générale..... | 11 |
|-----------------------------------|-----------|

Première partie : L'oral : Approches linguistique et didactique

| | |
|--|-----------|
| Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristiques face à l'écrit..... | 23 |
|--|-----------|

| | |
|-------------------|----|
| Introduction..... | 25 |
|-------------------|----|

| | |
|---------------------------------|----|
| 1.1 Qu'est-ce que l'oral ?..... | 25 |
|---------------------------------|----|

| | |
|----------------------------|----|
| 1.2 L'oral et l'écrit..... | 30 |
|----------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1.2.1 Caractéristiques : oral/écrit..... | 31 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 1.2.1.1 Différence fondamental entre oral et écrit..... | 31 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 1.2.1.2 Distinction linguistique : oral /écrit..... | 34 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 1.3 Les Spécificités discursives et énonciatives de l'oral | 36 |
|--|----|

| | |
|---------------------------------|----|
| 1.4 Les compétences orales..... | 38 |
|---------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1.4.1 Les compétences communicationnelles..... | 38 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 1.4.2 Les compétences linguistiques..... | 40 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 1.4.3 Les compétences discursives et énonciatives..... | 41 |
|--|----|

| | |
|---------------------------------------|----|
| 1.4.4 Les compétences textuelles..... | 42 |
|---------------------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 1.4.5 Les compétences métalangagière..... | 42 |
|---|----|

| | |
|-------------------------------------|----|
| 1.5 Discours oral et situation..... | 44 |
|-------------------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 1.5.1 Type de communication orale | 44 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 1.5.1.1 Communication orale avec échange | 44 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 1.5.1.2 Communication orale sans échange | 45 |
|--|----|

| | |
|-----------------------------------|----|
| 1.5.2 Facteurs situationnels..... | 46 |
|-----------------------------------|----|

| | |
|--|-----------|
| Conclusion..... | 49 |
| Chapitre 2 : La grammaire et l’oral | 50 |
| Introduction..... | 52 |
| 2.1 Qu'est ce que la grammaire..... | 52 |
| 2.2 Une grammaire de l’oral?..... | 55 |
| 2.3 Les difficultés grammaticales..... | 58 |
| 2.3.1 Définition | 58 |
| 2.3.2 Classement et description des difficultés grammaticales | 58 |
| 2.3.2.1. Difficultés relatives à l'expression orale..... | 59 |
| 1. La prononciation..... | 59 |
| 2. Phrases incomplètes..... | 60 |
| 3. Phrases interrompues par un énoncé extérieur..... | 60 |
| 4. L’impact de l’interlocuteur..... | 60 |
| 2.3.2.2. Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase simple..... | 61 |
| 1. Le groupe nominal..... ;..... | 62 |
| 2. Le groupe verbal..... | 63 |
| 3. Le groupe prépositionnel..... | 64 |
| 2.3.2.3. Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase complexe..... | 65 |
| 1. La proposition subordonnée relative..... | 65 |
| 2.3.2.4. Difficultés relatives à la morphologie flexionnelle | 66 |
| 2.4 Forme grammaticale et finalité communicative..... | 68 |
| Conclusion... .. | 76 |

| | |
|---|-----------|
| Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie..... | 77 |
| Introduction | 79 |
| 3.1. Les démarches et les techniques de l'enseignement de l'oral..... | 80 |
| 3.2 Les cycles d'enseignement dans un contexte algérien..... | 82 |
| 3.2.1 Le cycle primaire | 82 |
| 3.2.1.1 Objectifs de l'enseignement du français au primaire..... | 83 |
| 3.2.1.2. Compétences et contenus | 84 |
| 3.2.2 Le cycle moyen | 89 |
| 3.2.2.1 Objectif de l'enseignement du français au moyen | 89 |
| 3.2.2.2 Compétences et contenus | 89 |
| 3.2.3 Le cycle secondaire | 95 |
| 3.2.3.1 Objectifs de l'enseignement du français au lycée..... | 95 |
| 3.2.3.2 Compétences et contenus..... | 96 |
| 3.3 Démarches pédagogiques pour enseigner l'oral | 100 |
| 3.4 L'enseignement du FLE à l'université : Cas de l'ENS de Constantine | 102 |
| 3.4.1 Objectifs de l'enseignement du français à l'ENS de Constantine | 103 |
| 3.4.2 Contenus de l'enseignement du français à l'ENS..... | 103 |
| 3.5 Les contraintes de l'enseignement de l'oral en classe..... | 108 |
| 3.5.1 Contraintes de temps..... | 108 |
| 3.5.2 Contraintes d'espace : dispositions | 109 |
| 3.5.3 L'évaluation..... | 111 |
| Conclusion | 115 |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

| | |
|---|------------|
| Chapitre 4 : Le corpus et la méthodologie de recherche..... | 117 |
| Introduction | 119 |
| 4.1 Les étudiants et le contexte d'enseignement..... | 119 |
| 4.1.1 La pré-enquête | 119 |
| 4.1.2 Le lieu d'enquête | 120 |
| 4.1.3 Les étudiants..... | 121 |
| 4.2 Le corpus et les outils d'investigations | 121 |
| 4.2.1 Les informateurs..... | 122 |
| 4.2.2 Présentation du contenu du module PTO | 122 |
| 4.2.3 Présentation du contenu du module de PSL | 124 |
| 4.2.4 L'observation et la prise de notes..... | 125 |
| 4.2.5 Les questionnaires | 126 |
| 4.2.6 Les enregistrements..... | 129 |
| 4.3 La méthode d'analyse..... | 132 |
| 4.5 Difficultés rencontrées..... | 133 |
| Chapitre 5 : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires..... | 135 |
| Introduction | 137 |
| 5.1. Interprétation des résultats des questionnaires destinés aux enseignants...137 | |
| 5.1.1 Questionnaire adressé aux enseignants de PTO..... | 137 |
| 5.1.1.1Analyse du contenu du module PTO | 137 |

| | |
|---|------------|
| 5.1.1.2 Interprétation des résultats du questionnaire des enseignants de PTO..... | 140 |
| Conclusion..... | 150 |
| 5.1.2 Questionnaire adressé aux enseignants de PSL | 151 |
| 5.1.2.1 Analyse du contenu du module de PSL..... | 151 |
| 5.1.2.1 Interprétation des résultats du questionnaire des enseignants de PSL..... | 154 |
| Conclusion..... | 161 |
| 5.2. Interprétation des résultats du questionnaire destiné aux étudiants..... | 162 |
| Conclusion..... | 172 |
| Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO..... | 174 |
| Introduction..... | 176 |
| 6.1 Analyse des reformulations des étudiants | 177 |
| 6.1.1 Présentation linéaire : nombre de difficultés par étudiant..... | 178 |
| 6.1.2 Synthèse : nombre d'étudiants en difficultés..... | 185 |
| 6.2 Analyse des dialogues des étudiants..... | 189 |
| 6.2.1 Présentation linéaire : nombre de difficultés par étudiant..... | 189 |
| 6.2.2 Synthèse : nombre d'étudiants en difficulté | 219 |
| Conclusion | 222 |
| 6.3 Analyse des monologues des étudiants | 223 |
| 6.3.1 Présentation linéaire : nombre de difficultés par étudiants | 223 |
| 6.3.2 Synthèse : nombre d'étudiants en difficultés..... | 236 |
| Conclusion..... | 239 |

| | |
|--|------------|
| 6.4 Exemples de confusion de sens..... | 240 |
| 6.5 Interprétation des résultats obtenus | 242 |
| 6.6. Présence des modes de production de l’oral..... | 245 |
| Chapitre 7 : Proposition et application de solutions..... | 249 |
| 7.1 Proposition de solutions générales..... | 251 |
| 7.2 Proposition d’applications en classe | 254 |
| 7.2.1 Proposition de document d’accompagnement | 255 |
| 7.2.2 Proposition d’une progression annuelle du module PTO pour la 2 ^{ème} année à l’ENS..... | 260 |
| 7.2.3. Application de propositions des informateurs | 277 |
| Conclusion générale | 287 |
| Résumé | 298 |
| Bibliographie | 301 |
| Liste des tableaux..... | 308 |
| Liste des figures et schémas..... | 312 |
| Index des auteurs | 314 |
| Sommaire | 317 |

Introduction générale

Introduction générale

Introduction

La reproduction de la langue est assurée par le canal de deux codes oral et écrit.

Même si l'oral a existé bien avant l'écrit, il a été toujours considéré par la norme comme fautif alors que l'écrit reste l'image correcte de la langue. Nous avons été depuis longtemps pour le point de vue qui pensait que savoir parler dépend forcément de savoir écrire. Ceci ne veut pas dire que nous ne possédons pas la capacité de la parole, mais parler correctement c'est faire très attention à ce qui se dit, parler très soigneusement, en d'autres termes il n'y a pas de droit à l'erreur ; nous devons appliquer les mêmes règles de l'écrit : ne pas omettre l'adverbe de négation « ne », prononcer correctement et bien articuler, nous n'avons pas le droit d'élider certaines lettres, de s'arrêter en cours de production ou de reprendre des idées et des mots.

Certes tout ce que nous venons de dire est très habituel à l'oral, mais on le considérait comme un tort car il ne correspond pas aux normes. Nous nous interrogeons : quelles normes ? Ce sont les normes de la langue écrite, de la langue soutenue.

Depuis l'antiquité, toutes les études scientifiques portaient sur l'écrit, l'oral est marginalisé car on ne peut analyser une forme incorrecte. Au cours des années, l'oral commence à avoir des statuts différents, parfois moins importants que l'écrit, et d'autres plus importants, ce n'est qu'avec les linguistes que nous commençons à admettre que toutes ces marques de la production orale à savoir les hésitations, les pauses, les recherches de mots et les phrases et expressions inachevées, ne peuvent qu'être la signature de la langue parlée et les normes propres à l'oral. Surtout avec le GARS¹ sous la direction de Claire Blanche Benveniste, qui a défendu avec force la langue parlée et a clairement prouvé que l'oral peut être un objet d'étude scientifique avec tous les phénomènes qui le caractérisent.

¹Le Groupe AIXOIS de Recherche en Syntaxe

Introduction générale

En effet, ces caractéristiques spécifiques à l'oral : l'accentuation, l'articulation, le rythme, l'alternance entre la parole et les gestes ne définissent-ils pas une grammaire spécifique à l'oral ? Une grammaire régie par des règles qui sont aussi pertinentes que celles de l'écrit.

Ces questionnements nous préoccupent, surtout que nous nous situons, en tant que chercheuse, dans le domaine de la didactique de la langue française. Nous avons un certain penchant pour la langue parlée, la curiosité de découvrir sa structuration, ses formes et ses normes s'augmente de plus en plus. Raison pour laquelle notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'oral et plus précisément dans la grammaire de l'oral en espérant compléter les études déjà faites et apporter dans la mesure du possible de nouvelles données.

Notre expérience, aussi modeste soit-elle, dans notre fonction d'enseignante nous a démontré que les difficultés des apprenants résident dans l'expression orale, du moins se manifestent plus à l'oral qu'à l'écrit. **Donc nous essayons à travers cette étude de détecter les difficultés grammaticales que rencontre** l'étudiant algérien au cours de la production orale.

Cet étudiant affecté également par le fort préjugé qui s'exerçait à l'encontre de la langue parlée, pense que tout comportement accompagnant une prise de parole spontanée est une faute. Il refuse de prendre la parole et favorise la communication écrite.

Il est vrai que dans la communication écrite, l'absence du destinataire oblige l'émetteur à s'inquiéter beaucoup plus de la clarté de son message qu'il ne peut lire une deuxième fois pour son récepteur. Il doit donc utiliser des phrases élaborées selon une grammaire correcte, bien ponctuées, un vocabulaire soutenu et une orthographe soignée. En revanche dans la communication orale la présence évidente du destinataire donne l'occasion à l'émetteur de profiter de plusieurs éléments, en plus de la parole, qui sont importants et accentuent la communication tels que les gestes, l'expression du visage,

Introduction générale

le ton, l'intonation de la voix et d'autres encore, pour transmettre son message. L'émetteur peut également utiliser un vocabulaire familier, des phrases souvent incomplètes, structurées selon une grammaire peu élaborée. Son énoncé comporte des pauses et des hésitations, mais cela ne l'empêche pas de faire des efforts pour être plus compréhensible, utiliser des phrases acceptables et complètes, reformuler ses propos, faire appel à un vocabulaire approprié qui correspond au sujet de la communication dans la mesure de donner plus de clarté à son message et assurer sa transmission au récepteur :

Lorsque vous êtes en position d'émetteur, vous devez faire en sorte d'être compréhensible grâce à des qualités d'analyse ou de synthèse. Certes, vous pouvez légitimement vous attendre à ce que le destinataire fasse un effort pour se mettre à votre portée et espérer de sa part concentration, écoute active ou lecture approfondie, voire prise de notes. Il n'en demeure pas moins que c'est à celui qui transmet de faire le nécessaire pour rendre intelligible ses propos. (Gilles FEREOLE, Noël FLAGEUL : année 2003, p5)

Donc tout message écrit ou oral doit être clair, complet et lisible et doit impérativement respecter les règles de grammaire pour éviter tout malentendu ou mauvaise interprétation.

Ce n'est pas toujours le cas de notre étudiant algérien, pour lui, produire un énoncé oral en français reste un problème, possédant le savoir et non le savoir-faire il trouve toujours des difficultés à construire une phrase correcte à l'oral. Ce problème qui se pose avec acuité au niveau de l'universitaire attire notre attention sur la sphère estudiantine de l'Ecole Normale supérieure de Constantine.

Pour rappel, l'objectif de l'ENS est de former des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire de presque toutes les filières : anglais, français, histoire géographie, mathématique, informatique...

Introduction générale

Les futurs enseignants de français du primaire doivent étudier trois ans dans le cursus qu'on appelle les PEP², ceux du moyen quatre ans qu'on appelle les PEM³ par contre ceux du secondaire se forment pendant cinq ans qu'on appelle aussi les PES⁴. Les PEP suivent une formation différente alors que les PEM et les PES font d'abord un tronc commun de deux ans pour se séparer en troisième année. Notre intérêt sera porté sur ces derniers, et plus précisément sur la deuxième année de tronc commun pour le module de « Pratiques et techniques de l'oral » (PTO) avec un peu d'attention au module de grammaire « Pratique systématique de la langue » (PSL).

Le problème de l'enseignement de l'oral se pose encore plus pour le français langue étrangère, il est difficile de faire comprendre à un élève que ceci est permis à l'oral et interdit à l'écrit mais que c'est toujours du français. Le souci majeur de l'élève est d'apprendre la langue française, c'est aussi de savoir s'en user quand il en a besoin, que cela soit écrit ou oral, l'essentiel pour lui est de savoir transmettre son message en s'exprimant. Donc une autre question se pose : Ce que nous enseignons à nos élèves à l'oral en langue étrangère, leur est-il avantageux ? Que devons-nous enseigner à l'oral en langue étrangère ? Trouver des éléments de réponses pour ces deux questions est très important pour l'amélioration du niveau de nos élèves à l'oral.

Aimant l'enseignement depuis toujours et la langue française depuis le début de son étude, nous sommes désolée d'entendre souvent dire qu'il existe une forte proportion de futurs enseignants de la langue française qui ne savent pas s'exprimer, désolée encore lorsque nous entendons ces futurs enseignants eux-mêmes dire « *je comprends très bien quand on me parle en français mais je ne peux pas répondre tout de suite et spontanément ; il me faut un peu de temps pour que je puisse organiser mes phrases, c'est plus facile à l'écrit* »⁵. Ou lorsque nous entendons des parents d'élèves remettre en

² Professeur d'enseignement primaire qu'on appelle aussi B3 car ils étudient trois ans après le bac (bac +3)

³ Professeur d'enseignement moyen qu'on appelle aussi les B4 car ils étudient quatre ans après le bac (bac+ 4)

⁴ Professeur d'enseignement secondaire qu'on appelle aussi les B5 car ils étudient cinq ans après le bac (bac+5)

⁵ Ce sont des propos des étudiants que nous avons entendus lors de la phase de la pré-enquête de manière officieuse

Introduction générale

question la formation des apprenants à l'ENS en disant « *les enseignants qui viennent de l'ENS sont très faibles, ils ne maîtrisent pas la langue et transmettent beaucoup d'erreurs à nos élèves* »⁶.

Ces propos nous poussent directement à demander pourquoi ? Si quelqu'un rédige des productions correctes à l'écrit il le fera forcément à l'oral or ce n'est pas le cas des étudiants de 2ème année de l'ENS. Ces derniers rédigent de bonnes expressions écrites, correctes tout en respectant la grammaire textuelle mais à l'oral ils construisent des énoncés fragmentés et parfois incompréhensibles.

Depuis notre premier contact avec eux à l'ENS en Octobre 2008, en tant qu'enseignante, nous avons remarqué leur mécontentement en prenant la parole. Et après plusieurs concertations avec nos collègues enseignants, nous avons constaté qu'ils se retrouvent souvent dans la même situation en classe : celle de solliciter et parfois même d'imposer la participation ou plutôt la prise de parole.

Au jour le jour, en communiquant avec les apprenants, nous avons découvert que l'une des raisons principales de ce refus de prendre la parole et de participer en classe c'est bien la peur de commettre des erreurs. En fait, ils étaient bien conscients de leurs erreurs, ils savent qu'ils ne maîtrisent pas la langue donc pourquoi participer ?

Participer pour répondre à une question isolée n'est pas un problème, car répondre par oui ou non, par des mots ou fragments de phrases leur semble facile. Toutefois les productions longues, construites de phrases et de paragraphes, semblent très difficiles car elles nécessitent une bonne maîtrise de la langue orale.

Cette situation est préoccupante et nous amène à remettre en cause la capacité de ces étudiants à transmettre correctement le savoir surtout que c'est cette responsabilité

⁶ Ce sont des propos de parents d'élèves que nous avons entendus par hasard lors de notre mission de tutrice pendant la réalisation de stage par nos étudiants de l'ENS

Introduction générale

qu'ils doivent assumer au futur. Il apparaît nécessaire de chercher où réside exactement le problème, de cerner ces causes et de tenter de trouver des solutions.

Comme notre titre l'indique nous avons choisi des étudiantes de 2^{ème} année, ce choix n'est pas aléatoire également, il a été fait en fonction des raisons suivantes : les étudiants de l'école Normale supérieure suivent deux ans de tronc commun avant de se séparer en troisième année pour suivre chacun son cursus (prévu en nombre d'année selon le cycle choisi)

Notre choix n'a pas porté sur la première année car nous avons jugé que les étudiants arrivent à peine du lycée et ils ont encore des prérequis du cursus scolaire, l'Ecole Normale Supérieure n'a pas encore fait son travail.

Ce n'est qu'en deuxième année qu'on peut dire que les étudiants commencent à acquérir de nouvelles connaissances à travers les enseignements offerts par les enseignants de l'ENS.

La deuxième année aussi car il est encore temps de cerner les difficultés, de leur proposer des solutions avant qu'il ne soit trop tard. Autrement dit avant que les étudiants aillent sur le terrain et effectuent leur stage qui se fait en fin de cycle ou effectuent carrément leur futur métier.

Telles étaient les raisons de notre choix des difficultés grammaticales des étudiants de deuxième année de l'Ecole Normale Supérieure de Constantine.

En s'inspirant de la didactique et de ses évolutions, l'Ecole Normale Supérieure de Constantine cherche toujours à avancer et à améliorer ses programmes d'enseignement afin de former de bons enseignants de français. Assurant des modules tant littéraires que linguistiques, elle met dans les mains des étudiants toutes les techniques possibles permettant le bon déroulement des cours, une meilleure compréhension, l'acquisition des connaissances grammaticales et l'amélioration des

Introduction générale

capacités langagières. Or la maîtrise de la langue orale pose toujours problème pour la plus grande partie de ces étudiants. Ils refusent généralement de s'exprimer en français en classe, ils ne réagissent presque jamais volontairement, si ce n'est pas l'enseignant qui les oblige parfois à participer, on ne l'entendra que lui et quelques éléments parler pendant le cours. Ces apprenants timides voire passifs se cachent derrière plusieurs prétextes, ils pensent que l'expression écrite est beaucoup moins difficile que l'expression orale, à l'écrit ils sont plus libres, ils ont moins peur de commettre des fautes et des erreurs et d'être corrigés par le destinataire qui est en présence différée, ils ont plus de temps pour réfléchir et pour organiser leurs propos.

En vérité, ils ne savent pas que la marge de liberté est plus vaste à l'oral qu'à l'écrit. Cette présence immédiate du récepteur leur permet d'avoir un discours relâché, d'avoir droit aux pauses, hésitations et aux phrases inachevées qui peuvent être complétées par d'autres éléments paralinguistiques (gestes et mimiques).

On se dit peut-être que c'est cette obligation dans laquelle les étudiants sont mis pour parler en classe qui les pousse à faire des fautes, mais même si la prise de parole est volontaire, l'énoncé est toujours mal construit.

Des étudiants qui maîtrisent peu la langue pour pouvoir la transmettre à d'autres générations, c'est déjà un problème et peut en causer d'autres.

C'est la raison pour laquelle une étude grammaticale des productions orales des étudiants de L'ENS nous semble nécessaire. Nous tentons de cerner les erreurs faites par les étudiants et comment ils y remédient une fois repérées.

L'objectif principal de notre recherche est de décrire et d'expliquer les difficultés grammaticales rencontrées à l'oral par les étudiants de 2^e année de l'ENS de Constantine. Notre **objectif secondaire** est de proposer des solutions pour remédier à ces difficultés.

Introduction générale

Pour effectuer cette étude, nous nous posons donc les questions suivantes :

- 1- Quel type de difficultés rencontrent les étudiants de l'ENS à l'oral ?
- 2- Pourquoi rencontrent-ils ces difficultés ?
- 3- Y a-t-il des solutions possibles afin d'amener ces étudiants à les dépasser ?

Notre recherche vise à vérifier trois **hypothèses** de départ :

I. Les difficultés grammaticales rencontrées par les étudiants manifestent l'absence de maîtrise de la langue orale.

II. Les difficultés rencontrées par les étudiants ne sont pas simplement d'ordre technique. Elles sont dues au sentiment d'insécurité linguistique chez les étudiants, qui est très fort à l'oral.

III. Les difficultés rencontrées par les étudiants sont aussi renforcées par les contraintes de l'enseignement de l'oral en classe (problèmes de temps et d'espace).

Pour répondre à notre première question, nous partons du point de vue que les apprenants rencontrent beaucoup de difficultés grammaticales à l'oral à savoir des difficultés de conjugaison, de grammaire et du vocabulaire, ils construisent des phrases pratiquement incorrectes, agrammaticales, inacceptables ou même incomplètes.

Donc ce travail est centré sur la description des formes des usages du français parlé dans un échantillon de productions orales des étudiants de 2^{ème} année de l'ENS.

Nous commençons notre travail par un classement des difficultés grammaticales, en suite nous les décrivons et nous les analysons afin d'établir des corrélations entre forme grammaticale et finalité communicative pour trouver une réponse à notre deuxième question.

Introduction générale

Toute recherche portant sur la grammaire de la langue parlée, ne peut se faire qu'à travers une seule **méthodologie**, celle d'enregistrer des interlocuteurs dans plusieurs situations de communication. Et comme l'objet principal de notre recherche est de décrire et d'analyser les difficultés grammaticales dans les productions langagières des étudiants de l'ENS, cette méthodologie reste la première qui s'impose à nous.

Nous avons décidé d'enregistrer ce que font les étudiants de 2^{ème} année, au sein d'évènements communicatifs précis dans le module de PTO⁷ et les transcrire par la suite pour pouvoir les analyser. Pour cela nous nous appuyons sur les travaux de Claire Blanche Benveniste et du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe qui ont clairement prouvé l'utilité de cette méthodologie qu'ils appellent « la linguistique de corpus ». Ils ont démontré à quel point les enregistrements et la transcription sont les mieux adaptés pour rendre en fidélité tout ce qui est propre à la langue parlée.

Nous avons également décidé d'interroger quelques enseignants des deux modules Pratique et Techniques de l'oral et Pratique systématique de la langue, à travers la technique du questionnaire, sur les formes grammaticales visées afin de faciliter la construction correcte de phrases à l'oral d'un côté, et de l'autre sur les erreurs et difficultés grammaticales rencontrées souvent par les apprenants et quelle méthode adoptent-ils face à cela. Adresser un autre questionnaire aux étudiants de deuxième année est nécessaire dans le but de connaître leur point de vue sur les difficultés rencontrées, leurs causes et les différentes solutions.

Nous avons structuré notre travail en deux grandes parties : La première intitulée **Approches linguistique et didactique de l'oral** contient trois chapitres. Dans le premier chapitre nous traitons toutes les théories qui concernent les caractéristiques de

⁷ Pratique et technique de l'oral

Introduction générale

l'oral tout en mettant en valeur ses divergences par rapport à l'écrit. Nous le commençons par une présentation de ce que peut désigner l'oral. Ensuite nous rappelons les spécificités et les caractéristiques de l'oral pour terminer enfin par citer les différents facteurs situationnels qui pourraient définir les types de discours oraux.

Nous consacrons le deuxième chapitre à la grammaire de l'oral. Nous le débutons par un essai de définition de la grammaire en nous référant aux différentes définitions qu'a apportées BEACCO (2010). Nous évoquons également la question de la présence ou non d'une grammaire de l'oral en insistant en particulier sur le point de vue de Claire Blanche BENVENISTE (1997).

Nous présentons par la suite un classement des difficultés grammaticales que peut rencontrer un apprenant débutant de la langue française. Pour cela nous nous sommes appuyée sur les erreurs fréquentes de nos étudiants ainsi que les travaux de Pellat J.C, Rioul.R, Riegel.M (2009). Ce classement est présenté selon quatre axes : Des difficultés relatives à la prononciation, des difficultés relatives à la syntaxe de la phrase simple, des difficultés relatives à la syntaxe de la phrase complexe et enfin des difficultés relatives à la morphologie grammaticales et flexionnelle.

Nous terminons ce chapitre en abordant les correspondances possibles entre les finalités communicatives des interlocuteurs et les formes grammaticales qu'ils utilisent. A ce propos nous avons mis en évidence la grammaire du sens de Charaudeau. P (2001).

Le troisième chapitre détaille les contenus de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie à travers les différents cycles (primaire, moyen, secondaire et universitaire). Nous insistons sur les objectifs, les démarches et les stratégies auxquelles les enseignants font appel en classe ainsi que les contraintes que peut dicter l'enseignement de l'oral.

La deuxième et dernière partie **Analyse du corpus et propositions didactiques** se compose de quatre chapitres contenant tous les éléments pratiques de notre analyse et une explication détaillée de notre méthodologie de recherche.

Introduction générale

Dans le premier chapitre, Le corpus et la méthodologie de recherche, nous présentons d'abord nos informateurs et les deux modules sur lesquels nous travaillons : « Pratique et techniques de l'oral » et « Pratique systématique de la langue ». Ensuite nous exposons nos outils d'investigation et le déroulement de notre enquête. Nous commençons par la présentation des trois questionnaires que nous avons adressés aux enseignants et aux étudiants de l'ENS. Ces questionnaires ont été réalisés dans le but de cerner l'efficacité de l'enseignement des deux modules cités précédemment, et aussi pour rendre compte des points de vue des deux partenaires de l'acte pédagogique (enseignant et apprenant) sur les difficultés rencontrées et leurs causes.

Le deuxième chapitre est consacré à l'interprétation des résultats des questionnaires. En effet nous débutons par l'interprétation des questionnaires adressés aux enseignants puis nous analysons celui des étudiants.

Le troisième chapitre concerne l'analyse des productions orales des étudiants dans les trois situations de communication sélectionnées (Reformulation/dialogue/monologue) : Cette partie permet de vérifier quel type d'erreur grammaticale est fréquent chez les apprenants et dans quelle situation il apparaît le plus.

Le quatrième chapitre rend compte des différentes suggestions et solutions théoriques et pratiques que nous avons appliquées en classe. Nous commençons par l'application des propositions des enseignants et étudiants, ensuite nous apportons nos propres propositions quant à la progression du module de PTO et quelques activités de classe.

Notre thèse s'achève par une conclusion générale contenant des rappels de nos théories, des réponses à nos questionnements de départ et des ouvertures sur de nouvelles recherches.

Première partie

L'oral : Approches

linguistique et

didactique

Chapitre 1 :

L'oral et ses

caractéristiques face

à l'écrit

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

« C'est pourquoi l'on peut dire que la conception courante de l'oral, comme forme moins soutenue que l'écrit, moins bien conçue, moins élégante, est absurde, même si elle a la vie dure. Certes, il n'est pas question de dire que l'oral et l'écrit sont deux langues différentes, comme cela a pu être dit dans les années soixante-dix, mais qu'ils sont deux formes, très diversifiées d'une même langue, qu'ils correspondent à des paramètres différents de communication ... »(Eveline Charmeux : 1996 , P88)

Introduction

Dans ce chapitre nous allons faire le tour de notre objet d'étude qui est l'oral. Etant donné que nous travaillons particulièrement sur les difficultés grammaticales à l'oral, il nous semble nécessaire d'apporter une présentation globale et plus au moins complète de l'oral et de cerner ces différentes caractéristiques.

Nous commençons par un essai de définition de l'oral en faisant référence à des définitions de plusieurs chercheurs ensuite nous rappelons sa relation avec l'écrit, les points de ressemblance et de divergence, le passage de l'oral à l'écrit. Nous traitons par la suite ses spécificités avec un rappel des compétences orales pour enfin terminer le chapitre par des rappels des différentes situations de communication à l'oral à savoir les communications sans et avec échange.

1.1 Qu'est-ce que l'oral ?

Apporter une définition claire et précise de l'oral, n'est pas si évident qu'on le pense. L'oral a fait l'objet de plusieurs recherches et études scientifiques mais il n'arrive toujours pas à avoir un statut ou plutôt une définition universelle et sur laquelle tous les linguistes et les didacticiens seront d'accord. En effet avec sa richesse et sa particularité, il semble difficile de le représenter par une seule et unique définition. Nous qualifions d'oral tout comportement linguistique et paralinguistique adoptés par des interlocuteurs, de vive voix, dans une situation de communication précise : présence évidente d'interlocuteurs dans un lieu et un moment déterminés. A notre avis il constitue un tout, un ensemble d'éléments qui le caractérisent et lui donne une spécificité par rapport à l'écrit. Entre code, variété, langue ou outil, que peut représenter l'oral ?

Nous essayons de répondre à cette question tout en se fiant à plusieurs travaux de linguistes et didacticiens qui se sont intéressés à l'oral, nous allons dans ce qui suit apporter des définitions et des précisions sur ce que peut représenter l'oral dans plusieurs situations :

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

L'oral peut désigner une **variété de la langue**, un **objet d'étude**, un **objet d'enseignement** ou tout simplement de sens plus large et vaste un **outil de communication**. Nous le présentons de manière plus claire selon le schéma ci-dessous :

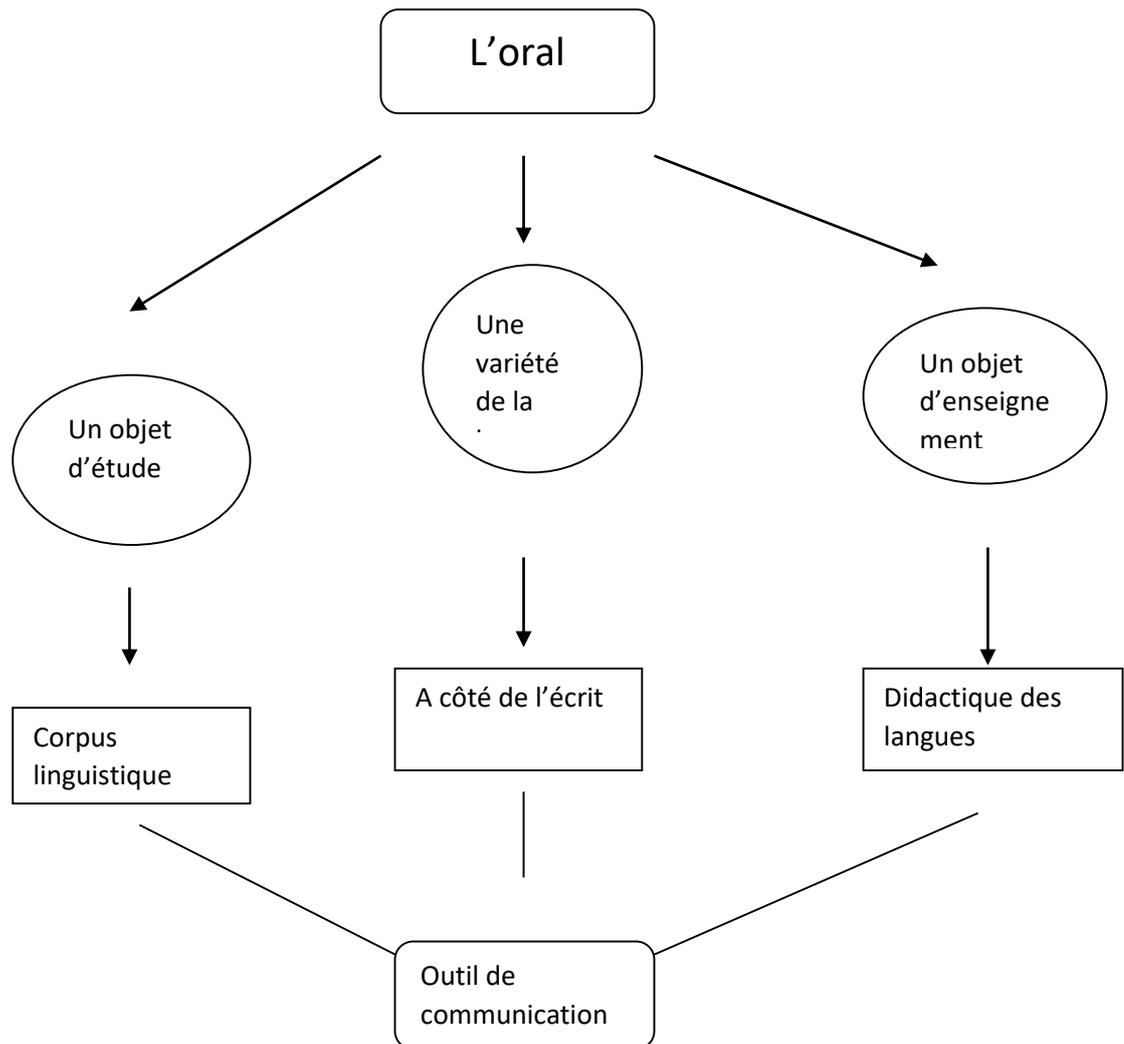


Schéma1 : Représentation schématique de l'oral

Négligé pendant très longtemps, l'oral était considéré comme une simple **variété de la langue** minoré face à l'écrit, à lequel, on accordait plus d'importance dans les recherches et les descriptions. De plus en plus, on commence à s'apercevoir que l'oral

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

est une forme à part entière selon laquelle se manifeste une langue, et on en fait **l'objet d'étude** de plusieurs recherches ; il constitue multiples corpus dont l'analyse profonde a permis d'en faire également **un objet d'enseignement** en didactique, depuis l'oral apparait dans les programmes d'enseignement et on lui consacre des méthodes et techniques propres à lui, facilitant son apprentissage et son acquisition.

Tous ces statuts de l'oral n'effacent pas son statut principal celui d'**outil** ou **de moyen de communication**.

J.C Pellat présente l'oral dans son ouvrage *Quelle grammaire enseigner ?* (2017) selon trois axes qui se rejoignent et qui mettent en valeur la place de l'oral dans la classe :

- Premièrement, il qualifie l'oral comme **un objet d'apprentissage** :

à travailler dans toutes ses dimensions : techniques (bien parler, bien articuler, ...), linguistiques (qualité et clarté de la langue), discursives (produire différents types de discours adaptés), scolaires (exposé, interview, ...), communicationnelles (participer à l'interaction dans un groupe). Ce travail peut faire l'objet d'activités spécifiques en français ou être réalisé dans toute activité de classe mettant en jeu l'oral (exposé, débat, ...). (2017 ,p35/36)

- Deuxièmement, il ajoute que l'oral est un support de verbalisation à l'intérieur et en dehors de la classe, facilitant les échanges dans différentes situations et dans toutes les disciplines. C'est **un vecteur d'apprentissage**.
- Enfin, il voit qu'à côté de ses deux statuts d'objet et de vecteur d'apprentissage s'ajoute **une fonction socialisante**. Autrement dit, c'est à travers la langue que les apprenants gèrent le travail de groupe au sein de la classe : « dans l'élaboration d'un projet, le travail de groupe, ... Les élèves apprennent à prendre et à gérer la parole, à réguler et à résoudre les conflits par la langue. » (2017, P. 35-36)

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

Jean ALBRESPIT définit l'oral dans son article « Y'a-t-il une grammaire pour l'oral » ainsi :

Au minimum, des sons et des bruits, mais aussi de façon large des gestes, et des manifestations paralinguistiques, un contact direct avec l'interlocuteur et toutes les interférences d'ordre psychologiques qui peuvent l'accompagner. L'oral est aussi lié à des facteurs tel que des restrictions mémorielles, la distraction, l'attention partagée, les problèmes de calques phonologiques, les échecs dans la compréhension, l'interaction sociale et les problèmes de représentation de l'individu. L'oralité est aussi caractérisée par les problèmes de segmentation : pauses, accent de mot, rythme, découpage en « chunks ». (ALBRESPIT, Jean : 2007,p3)

L'oral est une forme d'expression : s'exprimer, prononcer articuler des sons, des mots, des expressions et des phrases, hésiter, chercher ses mots, organiser et manifester sa pensée : « L'oral est un produit en construction, il se vit en directe avec toutes les imperfections et les lacunes qui en découlent...l'oral le témoin d'une pensée en mouvement. »(Michel Billières , 2014)⁸

L'oral est un outil de communication : provoquer des échanges verbaux avec l'autre et provoquer sa réaction, entrer en interaction avec lui. L'oral c'est adopter des conduites discursives à travers des pratiques langagières, autrement dit mettre en pratique la langue orale pour mettre en place différent types discursifs raconter, décrire, informer, argumenter...) :

A l'oral, on est tenu d'exprimer, par le choix de marques linguistiques culturellement déterminées, notre relation à l'autre ; plus exactement même, l'oral nous permet (ou nous impose), lors de chaque interaction, de rejouer cette relation, de reconstruire les positionnements respectifs. (BRUNO MAURER, 2001 : P44)

⁸ Article non paginé pris de la revue numérique Oral.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

L'oral est aussi toute prise de parole improvisée donnant vie et corps à la langue, ce qu'on appelle l'oral spontané. On peut mettre sous cet angle d'oral spontané toute situation qui oblige les interlocuteurs à prendre position et réagir naturellement (par le biais de la parole).

En fait l'oral spontané a été désigné pendant longtemps par plusieurs linguistes comme : le familier, le populaire, la langue relâchée et informelle, mais que fait-on de toutes les situations où l'oral est déjà préparé par le biais de la langue écrite ? Considère-t-on ces types de situations comme langue écrite ou orale, langue formelle ou relâchée ? Blanche Benveniste, Claire, s'interroge également sur cette question :

Ce qui fait que ce que l'on va pouvoir entendre par « oral spontané » finit par renvoyer, et ceci de manière implicite, à un usage particulier et restreint de la langue orale, à savoir le parlé familière ou relâché. Et inversement les caractéristiques de la langue spontanée supposée familière ou non-conventionnelle, semblent mener directement à l'idée de « langue parlée » même si on les trouve dans les productions écrites. (cf. par exemple, les romans de Céline u de Queneau « Zazie dans le métro »)De cette confusion il en résulte que par un paradoxe assez bizarre, beaucoup d'auteurs en sont venus à manipuler des notions comme « le parlé parlé » et « le parlé écrit », ou encore l'oral dans l'écrit. Il est aisé de faire la critique d'une telle pratique et de montrer, comment avec ces jeux de vocabulaire on s'enferme dans un cercle...(Claire Blanche Benveniste, Bilger, M : 1999,P1).

Devrait-on continuer à limiter l'oral à l'usage familier et à le représenter par la variété la moins soutenue voire relâchée de la langue ? Devrait-on continuer à dire que l'oral renvoie à certaines propriétés du langage même si elles sont souvent présentées par le code écrit ? Beaucoup de travaux de linguistes et surtout du Groupe AIXOIS ont démontré clairement que l'oral représente beaucoup plus que cela, et ont essayé de mettre fin à ce combat entre l'oral et l'écrit et de donner à l'oral une place plus importante.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

De nos jours l'oral, après avoir été objet d'étude de plusieurs recherches, est devenu un mode et une source d'apprentissage. On lui accorde de plus en plus de place dans les programmes d'enseignement de la langue Française⁹. Dans les classes, l'oral est une tâche nécessaire et une pratique impérative pour l'apprenant à côté de la pratique de l'écrit. Deux composantes de la langue qui se complètent, qui s'alternent mais qui ne s'opposent jamais.

1.2 L'oral et l'écrit

L'oral a été pendant longtemps considéré comme le mauvais usage de la langue tandis que l'écrit était le bon ; avant les années soixante, l'oral était complètement ignoré par rapport à l'écrit, ce n'est qu'avec l'arrivée des linguistes qu'il commence à avoir des statuts différents parfois moins importants, et parfois plus importants, et qu'on positive cette notion d'opposition entre l'oral et l'écrit.

Le rapport de l'oral et de l'écrit change avec le temps : alors que l'oral continue d'évoluer régulièrement, l'écrit tend à se fixer, et le décalage entre les deux codes s'accroît, d'autant plus que l'écrit, devenu autonome, n'est plus un simple système substitutif de l'oral. La relation hiérarchique tend même à s'inverser...(Riegel. M, Pellat .J C ,Rioul. R : 2004 .p29)

Certes, le parlé et l'écrit sont deux codes différents mais se complètent, on ne peut concevoir la langue sans l'un des deux. Ils diffèrent selon la façon de les utiliser mais ils coexistent souvent dans plusieurs situations de communication. Nous l'avons clairement remarqué, lorsque nous demandons à nos élèves de parler, de s'exprimer ou même de construire une seule phrase à l'oral, il passent spontanément par l'écrit, et pour eux ce passage est impératif, ainsi que dans toutes les autres situations , qu'elles soient formelles ou non, l'écrit sert de moyen pour l'oral et inversement :

⁹ Que ce soit le français langue maternelle ou le français langue étrangère

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

...Mais il existe d'autres messages oraux, dont certains ont un fondement écrit : dialogue de films, conférences, émissions radiophoniques, journaux télévisés, débats, représentations théâtrales, etc. De même, l'écrit connaît une grande diversité : textes suivis en tous genres, panneaux déictiques (DANGER, RALENTIR), plans, listes et schémas, etc. Souvent divers transcodages introduisent de l'oral dans l'écrit et de l'écrit dans l'oral. Les discours officiels et les cours académiques sont des productions orales dont la forme est marquée par l'écrit. Inversement, certaines productions écrites relèvent de l'oral : dialogues écrits, lettres familières, etc. (Riegel. M, Pellat .J C ,Rioul .R :2004,p 31)

Il y a aussi cette expérience qu'a faite C. Blanche Benveniste qui montre la présence de l'écrit à l'oral ; en demandant à des élèves s'ils savent parler le français, elle s'attendait à une réponse négative mais à une justification autre qu'ils ont présenté ; les élèves disent qu'ils ne savent pas parler français à cause « des fautes d'orthographe », ceci prouve que l'oral et l'écrit coexistent même dans l'esprit et la culture des individus.

1.2.1 Caractéristiques : oral/ écrit

1.2.1.1 Différence fondamentale entre l'oral et l'écrit

Plusieurs débats ont existé opposant l'oral à l'écrit, certains se sont limités à opposer la représentation physique des deux codes, d'autres sont allés plus loin dans leur réflexion dans la manière d'opposer les conditions de cette réalisation physique.

Ainsi Alberto M. Mioni (1983)¹⁰ parle de « Différence de moyens utilisés à mesure pour communiquer », en s'appuyant sur le modèle de Gregory. M(1967) qui lui pense qu'à l'oral , il y a quatre situations de communication :

- a- Le dialogue avec une langue spontanée ;
- b- Le monologue avec une langue spontanée ;
- c- Récitation avec un usage non spontané ;
- d- Lecture d'un texte écrit selon un usage de la langue non spontanée ;

¹⁰ Cité par WUEST .J(2009) dans son article la diamésie est elle une notion nécessaire ?

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristiques face à l'écrit

Alors qu'à l'écrit, la perception change, il ne s'agit plus de situation mais de visée du texte. Autrement dit, si le texte est écrit pour être lu. En effet, il distingue :

- a- Un texte conçu pour ne pas être nécessairement lu ;
- b- Un texte conçu pour être lu ;
- c- Un texte conçu pour être lu comme s'il n'était pas écrit.

Aussi J.C PELLAT, R. RIOUL et M. REGIEL (2016, P. 53) distinguent l'oral et l'écrit selon deux niveaux :

- Au niveau du moyen de communication et selon la réalisation physique, ils distinguent le code phonique et le code graphique (SÖLL 1974)¹¹.
- Au niveau du mode de communication, ils reprennent l'opposition de Koch et Oesterreicher qui consiste à distinguer le langage oral et le langage écrit selon « un aspect conceptionnel qui fonctionne en un continuum de formes communicatives » (GADET. F). Ces formes sont définies par deux termes Immédiat ou proximité (Pellat ,2016, P.53) et Distance et présentées sous forme d'une liste de paramètres conceptionnels que nous reprenons ci-dessous :

| | Immédiat | Distance |
|----|---------------------------------------|---|
| 1. | communication privée | communication publique |
| 2. | interlocuteur intime | interlocuteur inconnu |
| 3. | émotionnalité forte | émotionnalité faible |
| 4. | ancrage actionnel et situationnel | détachement actionnel et situationnel |
| 5. | ancrage référentiel dans la situation | détachement référentiel de la situation |
| 6. | co-présence spatio-temporelle | séparation spatio-temporelle |
| 7. | coopération communicative intense | coopération communicative minime |
| 8. | dialogue | monologue |
| 9. | communication spontanée | communication préparée |
| 10 | liberté thématique | fixation thématique |

Tableau 1 : représentation de la distinction oral/écrit par Koch et Oesterreicher

¹¹ Soll cité par Gadet 2008

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

Dans une conversation orale, le contact entre l'émetteur et le récepteur est direct ; ils se voient, s'entendent et sont identifiés. Ils peuvent utiliser des embrayeurs tels que les pronoms personnels : je, tu, des indicateurs de temps et de lieu comme : ici, aujourd'hui sans risque d'équivoque. C. Blanche Benveniste dit que l'oral dépend du contexte, de ce fait on pourrait s'en passer des référents de certains pronoms (personnels, démonstratifs...) surtout que la présence en situation permet de comprendre facilement de qui et de quoi il s'agit.

La réception du message est simultanée et se fait par le canal de deux sens, c'est-à-dire, une partie de l'information passe par la langue orale et l'autre à travers l'intonation, les gestes, les mimiques et les regards, ce qui rend inutiles les arrangements syntaxiques, ceci peut redoubler ou au contraire réduire l'information véhiculée par l'énoncé. Par contre à l'écrit, le contact est indirect et la réception est différée, ainsi qu'elle se fait par le canal écrit, donc le message est perçu par la vue uniquement, ce qui demande beaucoup plus de précisions.

Ce qui caractérise aussi l'oral, c'est cette présence de l'interaction ; le discours peut être réajusté, si la communication est bien réussie, les interlocuteurs n'ont pas besoin d'expliquer ou d'argumenter, ceci est représenté dans le discours par les phrases interrompues. Et si par contre la communication tourne mal, le discours sera plein de pauses, de répétitions et de reformulations

Quant à l'écrit, il n'y a pas d'interaction immédiate qui se vit au fur et à mesure de la communication, l'émetteur doit fournir le maximum d'indices nécessaires à la construction du sens et doit prendre en considération les connaissances du lecteur pour organiser et gérer son discours; et envisager toutes les questions qu'il pourra se poser. Le caractère linéaire est une autre spécificité de la chaîne parlée ; il est interdit voire impossible d'effacer ce qui a été déjà dit, on ne peut que prolonger le message en effectuant des modifications, de ce fait le récepteur doit traiter l'information au fur et à mesure mais il peut par divers moyens obtenir des informations supplémentaires.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

En d'autres termes, à l'oral, le déroulement du message n'est strictement pas planifié.

Tandis qu'à l'écrit, l'émetteur peut revenir sur ce qu'il a dit, le modifier, le remplacer et garder un résultat final, de ce fait le récepteur peut s'arrêter, revenir en arrière mais ne peut pas avoir des informations supplémentaires.

1.2.1.2 Distinction linguistique : Oral/écrit

Au niveau de **la phonétique**, il y a une relation confuse entre oral et écrit. Certes tous les phénomènes de la prosodie correspondent à l'orthographe et la ponctuation mais il existe des difficultés de relation entre les deux codes surtout concernant les unités minimales qu'a démontrées clairement M. Riegel, J.C. Pellat, R. Rioul dans leur ouvrage *Grammaire méthodique du français*, que nous résumons brièvement ainsi :

En principe un phonème renvoie à un graphème or ce n'est toujours le cas dans la langue française, il existe des différences :

-les digrammes (groupe de deux lettres) et les trigrammes (groupe de trois lettres) correspondent à un seul phonème (le ph qui correspond à /f/ dans le mot *pharmacie* ou le « eau » qui correspond à /o/ dans le mot *marteau*), et inversement une lettre peut correspondre à deux phonèmes (le x renvoie à /gz/ dans le mot *exercice* et à /ks/ dans le mot *excellent*).

-Un même phonème peut correspondre à des lettres différentes dans les homophones (les mots comportant les mêmes phonèmes : *dent* et *dans* les deux graphies en et an qui correspondent à /ɑ̃ /, *pair* et *père* les graphies ai et è sont représentées par /ɛ/) , cela est valable même dans autres mots que les homophones (*ombre* et *onde* ,le om et on qui correspondent à /ɔ̃/ ou même le phonème /k/ qui représente plusieurs graphies le c dans *casserole* le Q dans *quelque* le k dans *Danemark*).

- certaines graphies ne correspondent à aucun phonème comme les e finaux, quelques lettres finales comme le t dans *nuit* le s dans *suis*, le p dans *loup*...

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

- Segmenter les phrases en groupe de souffle et non pas en mot comme à l'écrit « Comme le français est une langue à accent de groupe, et non de mots, les mots ne peuvent pas être isolés par un accent qui leur est propre, et les pauses marquent rarement la séparation des mots »(Riegel. M,Pellat. JC, Rioul. R : 2004, p35)

Au niveau de **la morphologie**, les marques du genre et du nombre et de personne diffèrent également. L'oral se caractérise par l'économie des marques vu que la situation de communication est directe, elle apporte des informations supplémentaires qui peuvent appuyer le discours oral et éviter les confusions. Tandis que l'écrit se spécifie par la redondance car la situation de communication est différée, ce qui nécessite une attention suffisante et des répétitions des marques pour la bonne réception du message. Par exemple dans un même groupe nominal pluriel féminin (*les assistantes médicales*) nous avons trois marques du pluriel(l'article *les* , le s dans le nom *assistantes* et le s dans l'adjectif *médicales*) et deux du féminin (le e dans *assistantes* et le e dans *médicales*) à l'écrit, et deux marques du pluriel(l'article et la liaison /lezassistât/) et une marque du féminin(le t qui est prononcé à la fin de l'adjectif par rapport au masculin /lezassistã/) à l'oral .

Le choix des temps des verbes diffère de l'oral à l'écrit, nous utilisons souvent à l'oral le présent de l'indicatif, le futur constitué du présent du verbe *aller* et l'infinitif du verbe voulu au lieu du futur simple, peu le subjonctif et fréquemment le pronom on pour remplacer nous

Le vocabulaire est souvent moins riche et moins détaillé, Le registre est souvent familier et rarement soutenu.

- L'élision de « l » dans « il »

1.3 Les spécificités discursives et énonciatives de l'oral

Nous allons citer ici quelques traits d'oralité linguistiques du code oral et ceci à travers différents plans :

a- Sur le plan énonciatif : il existe plusieurs marques de l'énonciation qui caractérisent toute situation de communication orale directe telles que :

- **Les embrayeurs** : mots et expressions qui ne prennent du sens que dans une situation de communication :

- Marques de première et deuxième personne du singulier ou du pluriel, non explicites.
- Indicateurs de temps et de lieu qui réfèrent directement à la situation de communication.
- Le pronom indéfini « on » qui remplacent souvent le nous
- Les articles définis, les déterminants et les pronoms possessifs faisant référence à un contexte connu et partagé par les Interlocuteurs.

- Le locuteur fait appel à **la fonction phatique** « Il emploie des termes qui ont pour fonction d'attirer ou de maintenir l'attention d'autrui : hein, n'est-ce pas ? bon, vous voyez, vous savez...qui jouent le rôle de ponctuation du discours oral » (M.RIGIEL, PELLA. JC, RIOUL. R Grammaire méthodique du français ,p36) , donc le locuteur manifeste cette fonction à travers :

- **les appuis du discours** qui sont les mots et expressions qui marquent la recherche des mots au cours d'un énoncé comme « ben », « euh », « hein ? » et qui servent parfois à maintenir le contact.

- **Les temps utilisés** par les interlocuteurs qui sont fondés sur l'énonciation : le présent de l'énonciation, le futur, le passé composé.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

- **Les marques de la présence directe** du locuteur dans l'interaction comme les interjections (qui indiquent la subjectivité du locuteur), l'impératif, les phrases interrogatives et exclamatives.

b- sur le plan de la cohérence et la cohésion : les expressions qui marquent l'organisation et l'enchaînement de l'énoncé :

- **les redites** en cours d'énoncé c'est-à-dire les répétitions faites par le locuteur d'une phrase à une autre ; répéter une idée pour savoir comment la compléter ou s'assurer que l'interlocuteur a bien assimilé.

- **l'absence de connecteurs**, les expressions de l'énoncé sont présentées sous forme de fragments de phrase juxtaposés le locuteur procède par ajouts successifs d'informations sans les lier, ou au contraire il utilise beaucoup de connecteurs. En d'autres termes la structuration de l'énoncé est plus relâchée qu'à l'écrit.

c- sur le plan de la syntaxe phrastique :

« Lorsque nous produisons des discours non préparés, nous les composons au fur et à mesure de leur production, en laissant des traces de cette production. » (C. Blanche, Benveniste: 1990, p17)¹², Nous résumons ces traces dans les points suivants :

- Les répétitions faites dans une même phrase ; répéter un mot pour rechercher un autre
- Absence d'expansion de groupes nominaux, phrases souvent simple, absence de subordination, phrases indépendantes.
- Phrases interrompues, inachevées.
- Absence d'inversion de sujet pour l'interrogation, elle est remplacée par l'interrogation avec « *Est ce que* ».

¹²BLANCHE BENVENISTE citée par Riegel, M, Pellat, JC, Rioul, R Grammaire méthodique du français, p35)

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

- Présence de phénomènes de déstructuration de phrase canonique : modification de l'ordre des mots à fin d'être plus expressif ou pour mettre en relief certains éléments sans tenir compte de l'organisation de l'ensemble.
- Reprise pronominale immédiate (l'auteur, il..), pronom tonique (Moi, je...) .
- L'utilisation fréquente des présentatifs « c'est », « il y a » surtout que la communication se fait en situation.
- L'omission du premier terme de la locution adverbiale « ne...pas » par souci d'économie.

1.4 Les compétences orales

Savoir s'exprimer oralement dans toute situation de communication et établir un rapport interactif avec l'autre implique la maîtrise de certaines compétences que nous traitons dans ce qui suit en s'inspirant d'E. Charmeux (1996) :

1.4.1 Les compétences communicationnelles : sont les compétences socio pragmatiques :

- Tout d'abord le locuteur doit exprimer **le désir de communiquer** et cela en fonction de savoir écouter et savoir prendre la parole.

Le désir et le savoir de prendre la parole nécessite certaine capacité telles que :

- Apprendre à parler debout pour atteindre l'auditoire,
- Apprendre à respirer pour mieux parler,
- Apprendre à adapter sa voix à la situation de communication voire le timbre, le rythme...
- Avoir un ton expressif en variant les intonations

Savoir écouter n'est pas aussi simple que nous le pensons, à son tour également, l'écoute demande certaines stratégies « ...l'écoute en communication exige que l'on puisse prendre en compte les propos de l'autre et les intégrer à ceux que l'on s'apprête à tenir, au besoin en modifiant ceux-ci » (CHARMEUX, E : 1996, p 204) :

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

Contrairement à la langue maternelle, écouter en langue étrangère est une tâche assez difficile à accomplir, s'il s'agit d'un locuteur natif ou quelqu'un qui maîtrise la langue, on ne doit pas rester passif et s'abaisser devant l'insécurité qu'il peut nous apporter, et s'il s'agit d'un document sonore, on ne doit pas se contenter d'une seule écoute, nous devons développer les tactiques suivantes :

- Ecouter attentivement et accorder de l'importance à tous les détails de la parole afin de les agencer et en arriver à une vue d'ensemble,
 - Synthétiser sans s'attarder trop sur tous les détails,
 - Savoir distinguer le vrai et le faux en établissant des jugements, et des évaluations et des comparaisons,
 - Percevoir le registre de la voix et les formes expressives qui révèlent les aspects de la personnalité (ceci sert comme un bon prétexte pour passer en douceur de l'écoute à la production et pour travailler les articulations phonétiques)
 - Comprendre et interpréter les éléments entendus afin d'établir une analyse du discours et savoir réagir,
- Après il faut tenir compte de **l'enjeu de la communication** et du **lieu social et du lieu concret** de la communication,
- Ensuite, le locuteur doit **établir un contact physique socialisé** avec l'autre :
- Apprendre à regarder l'autre et à accepter son regard,
 - Adopter une attitude en fonction de la situation de communication (geste et mimiques),
 - Apprendre à interpréter le comportement de l'auditeur : regards, mimiques et gestes,
- Il est important aussi de savoir **diriger convenablement** la communication, non pas se faire obéir mais « ...de vivre de manière efficace une situation sociale qui a besoin d'être dirigée par quelqu'un, et donc poser des règles de fonctionnement claires, avec les conséquences attachées aux diverses formes d'adhésion ou de non adhésion à cette règle. » (CHARMEUX, E : 1996, p 209)

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

Le locuteur doit donc :

- Savoir faire évoluer l'échange langagier en fonction de la situation de communication,
- Savoir faire fonctionner l'échange langagier en adaptant ses stratégies discursives à la situation de communication,
- Savoir tenir des rôles différents,
- Savoir **utiliser un matériel qui favorise la communication** : enregistrement sonore et vidéo :
 - Apprendre à se servir du matériel (micro, magnétophones)
 - Accepter à entendre sa voix et à se voir en vidéo...

1.4.2 Les compétences linguistiques : constitue la connaissance et les savoirs sur la langue et qu'un locuteur est censé avoir et savoir quand et comment les utiliser en s'appropriant la langue en fonction des situations de communication :

- Savoir respecter un axe de cohérence ; poursuivre la même information
- Savoir de quoi il s'agit, cerner correctement le sujet dont on parle.
- Savoir trouver les mots pour le dire, avoir une certaine connaissance des éléments du vocabulaire.
- Savoir utiliser la variation langagière c'est-à-dire pouvoir traduire dont il est question dans un registre de langue adapté en fonction des situations.
- Savoir traiter l'information : la hiérarchiser, la sélectionner, l'ordonner, l'organiser et adapter son niveau de complexité.

Garder la même énonciation.

- Employer des outils linguistiques appropriés ; avoir des connaissances des éléments de la grammaire et savoir les utiliser :

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristiques face à l'écrit

- Les types de phrases,
- La complexité de la structure langagière,
- La complexité de la structure phrastique,
- Les organisateurs et connecteurs traduisant les neuf notions fondamentales (comparaison, lieu, temps, cause, opposition, conséquence, condition, but, moyen)
- L'expression verbale du temps,
- Le jeu des pronoms et des anaphores,
- La variété des interjections,

- Savoir reformuler ou diversifier des outils linguistiques

1.4.3 Les compétences discursives et énonciatives : pouvoir percevoir et établir une cohérence entre différents énoncés dans une communication et être capable d'utiliser les différentes formes de discours, ou adopter certaines stratégies afin de combler les insuffisances de la connaissance de la langue :

- Apprendre à construire spontanément un énoncé à partir de notes, improviser suivant des mots ou des expressions

- **Raconter oralement** : produire un discours centré sur un déroulement chronologique finalisé : organiser des éléments dans le temps.

- **Décrire oralement** (et dénommer) : produire un énoncé sur des éléments organisés dans l'espace

- **Expliquer oralement** (informer, expliciter, exposer) : produire un énoncé pour faire comprendre quelque chose à quelqu'un qui n'est pas censé le connaître : répondre à ces deux questions : comment ? et pourquoi ? qui sont préalablement posées par un interlocuteur

... une explication n'a de validité que si elle est comprise... Tout le problème consiste alors, pour qu'elle soit réussie, à savoir mesurer les « savoirs-déjà-là » du partenaire, prendre appui sur eux, et surtout interpréter les signaux de non-compréhension que ce dernier peut éventuellement envoyer. (CHARMEUX, E : 1996, p230)

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristiques face à l'écrit

- **Prescrire oralement** : produire un énoncé pour faire exécuter une tâche à quelqu'un.
- **Argumenter et justifier oralement** : exprimer son point de vue ou réfuter celui du partenaire en utilisant des arguments nécessaires pour le convaincre.
- **Interroger et demander** : poser des questions au partenaire ou lui demander des informations selon des énoncés interrogatifs corrects.

1.4.4 Les compétences textuelles : avoir des connaissances et des savoirs sur le fonctionnement de l'oral :

- Son enjeu
- Sa structure
- Son principe de fonctionnement

1.4.5 Les compétences métalangagières : être capable d'utiliser la langue pour parler du langage ; des prises de paroles. Plus précisément, avoir **des compétences métalinguistiques** c'est-à-dire être capable d'utiliser la langue pour parler la langue (métaphonologique, métasyntactiques, métalexicales) et **des compétences métadiscursives**, ce qui veut dire parler des formes du discours.

Il faut aussi être capable de prendre du recul sur sa propre production, en s'autocorrigeant ou en reformulant ses propos.

Une fois toutes ces compétences sont acquises, l'interlocuteur apprendra à parler, car « Apprendre à parler c'est devenir capable d'effectuer les opérations mentales mises en jeu dans les pratiques sociales de l'oral. »(Charmeux .E:1996, p 180)

En effectuant ces opérations, un interlocuteur non natif, surtout quand il se mettra dans une situation de communication avec un natif ou un non natif mais qui ne possède pas la même langue maternelle que lui, développera un comportement verbal qui l'aidera à rester en contact avec son partenaire. Il fait appel aussi à des stratégies de communication dans le but de gérer la communication et de combler ses manques et ses insuffisances que nous allons dresser ci-dessous en s'appuyant sur les travaux de M.C. Tréville et L. Duquette , (Enseigner le vocabulaire en classe de langue):

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

1- Des stratégies qui se basent sur la langue maternelle :

- « **l'alternance d'une langue à une autre** » c'est-à-dire insérer un mots ou une expression d'une autre langue dans une phrase en langue étrangère, souvent ce sont des mots de la langue maternelle car c'est la langue que le locuteur maîtrise le plus.
- « le périgrénisme » : le locuteur applique des règles de la langue étrangère sur des mots de la langue maternelle en communiquant, ce qui provoque de mots incorrects qui n'existent pas en langue étrangère.
- « la translittération » : c'est le transfert idiomatique d'une expression ou d'une phrase de langue étrangère vers la langue maternelle, ce qui engendre un changement complet du sens voulu ou la création d'expressions fautives ou impropres en contexte étranger.

2 – Des stratégies qui se basent sur la langue cible :

- « **la contiguïté sémantique** » : utiliser un terme au lieu de son synonyme ou un terme générique d'une catégorie au lieu d'un terme spécifique.
- « **La description** » par défaut de connaissance de noms d'objets, le locuteur va se contenter de les décrire en s'appuyant sur les informations qu'il possède : propriétés physiques et caractéristiques fonctionnelles.
- « **La création lexicale** » le locuteur traduit un concept de la langue maternelle en langue étrangère et le nominalise selon le système de cette langue ; il rajoute un suffixe au concept traduit ce qui donne un mot nouveau mais incorrect.

3- Des stratégies extralinguistiques :

- « **les gestes** » et « **les sons** » : en rencontrant un mot nouveau ou inconnu, le locuteur va ajouter des gestes et des mimiques pour se faire comprendre.

Ces stratégies compensatoires varient selon le niveau et les connaissances du locuteur en langue étrangère ainsi qu'en langue maternelle, et les sources d'informations qu'il a à sa disposition.

1.5 Discours oral et situation :

1.5.1 Types de communication orale :

Dans cette partie nous essayons de citer les différents types de communication verbale, et ce dans le but de justifier les situations de communication choisies pour construire le corpus de cette recherche.

Autant que la diversité textuelle à l'écrit, il existe une typologie discursive à l'oral selon les situations de communication auxquelles se confrontent les usagers de la langue.

S'exprimer à l'oral pour dire quoi ? Donner son avis ? Répondre à une question ?
Présenter un cours ? Lire un texte ? Débattre un thème ? Raconter ? Témoigner ?

En fait, Il y a deux types principaux de la communication verbale que nous reproduisons dans ce qui suit :

1.5.1.1 Communication orale avec échange :

Dialogue entre deux ou plusieurs participants que ces derniers soient face à face, à distance ou en différé, c'est veiller à la construction d'un espace de collaboration¹³. Dans un dialogue on produit des énoncés oraux pour **converser**, pour **discuter**, pour **débattre** ou bien pour **interviewer**...ici l'intervention de l'interlocuteur est attendue, souhaiter et même provoquée, tout ce fait en interaction et en coordination notamment la gestion du discours et l'organisation du texte dialogue. En effet c'est en fonction de l'action du locuteur que réagit l'interlocuteur et inversement. Le corps et la structure du texte dialogue se construisent au fur et à mesure de l'échange effectué notamment le sens qui est négocié entre les participants afin de maintenir ou poursuivre l'échange. Parler à quelqu'un c'est le prendre en considération tout en s'imposant et en le respectant, comme le prouve clairement BRUNO MAURER :

¹³ Expression utilisée par BRUNO MAURER dans son ouvrage une didactique de l'oral, 2001 P44

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

«Parler à quelqu'un, parler avec quelqu'un, comme l'exprime justement la langue française, c'est chaque fois construire une image de soi et une image de l'autre. Et, chaque fois, il faut respecter des règles fondamentales qui vont construire de soi une image positive tout en évitant de produire de l'autre une image négative. (BRUNO MAURER, 2001 :p44)

Donc, parler en interaction stimule un positionnement et une construction de son identité et découvrir celle de l'autre.

1.5.1.2 Communication orale sans échange :

Echange mono géré, monologue ou plus exactement discours c'est une prise de parole où l'individu parle seul ou pour lui-même, c'est une forme de discours permettant d'extérioriser des sentiments, des pensées, des opinions sans s'attendre à une réaction de la part de l'autre. Cette prise de parole se fait en face à face, à distance ou en différé.

Le discours oral sans échange se caractérise par l'absence de l'intervention du destinataire, le locuteur gère tout seul l'organisation de son texte ou de son produit. Il est amené à porter sa voix, à être claire et à appréhender toutes les éventuelles questions que peut poser son interlocuteur omniprésent et leur trouver des réponses.

En effet on construit un monologue pour **Narrer** une histoire fictive irréelle, pour **Raconter, relater** ou **témoigner** d'une histoire personnelle et réelle, dans ces deux situations, la cohérence textuelle et la cohésion des idées et phrases semblent être nécessaires, le locuteur doit suivre une certaines chronologies des faits en établissant la structure narrative (situation initiale, développement, situation finale), respecter une progression thématique, faire appel à une morphosyntaxe et à un lexique propres.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

On s'exprime en continu également pour **exposer** ou **expliquer** des faits ou même argumenter, ainsi nous devons appuyer le dispositif cité dans les situations précédentes par une réflexion logique, une argumentation forte, des exemples assez illustratifs pour ne laisser aucune ambiguïté à son locuteur et pour pouvoir l'attirer, l'influencer et le satisfaire.

Dans les deux types de communications, tout type de discours prononcé, nécessite une articulation, une intonation, un ton et une posture particuliers, demande un lexique une tournure morphosyntaxique et des structures propres à lui. D'autant plus que chaque discours oral, chaque locuteurs le produit selon une intonation, une prononciation, un ton et un langage propres à lui.¹⁴

1.5.2 Facteurs situationnels :

S'excuser auprès de son ami ou son père car on est arrivé en retard à un rendez-vous n'est pas le même discours oral qu'on se tiendra pour s'excuser auprès de son directeur quand on arrive en retard à son travail. De même rapporter à son directeur, pendant une réunion, les détails d'une mission ne sont pas le même énoncé qu'on produira pour raconter à son directeur même, devant son bureau ou en dehors de l'entreprise, les circonstances du voyage.

Egalement, défendre son point de vue devant les membres d'un jury pour être recruté ou pour avoir une bonne note à un examen oral, ne sera pas identique à un énoncé produit pour convaincre sa mère de sortir le soir avec ses amis.

Les deux discours seront du même type (respectivement : narratif argumentatif) mais le premier sera formulé avec un lexique fondé, des phrases bien structurées quant au deuxième, il sera plus marqué par des traits d'oralité, une grammaire peu élaborée et un vocabulaire relâché.

¹⁴Selon Saussure

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

En outre, la justesse et la qualité d'un énoncé d'une minute de durée seront meilleures à celles d'un discours d'une heure de durée ou plus.

En effet il existe plusieurs éléments linguistiques et paralinguistiques qui définissent le type discursif de l'énoncé oral. Nous nous appuyons sur les travaux de MONIQUE LEBRE-PLAYTARD (1990) pour mieux définir ces éléments ; elle parle plutôt de facteurs situationnels et leur influence dans l'élaboration des discours :

Parmi les facteurs situationnels, je distingue pour ma part trois niveaux différents : **les conditions de réalisation, la situation de communication**, c'est-à-dire les caractéristiques de l'échange verbal et la situation créée par le discours lui-même, et ses composantes linguistiques que j'appelle **situation d'énonciation**. (MONIQUE LEBRE-PLAYTARD : 1990, p36).

L'auteur présente d'abord un aperçu détaillé sur les conditions de réalisation selon les situations de communication, elle intègre sous ce point des composantes plutôt techniques qui sont les suivantes :

- Des conditions techniques du document oral à savoir la durée, la qualité, le recours à un support écrit au préalable ...
- Lieu et date de réalisation
- Le contexte de réalisation : familial, professionnel, politique.
- Les référents socioculturels : les locuteurs et leur relation

D'autres points d'ordre communicatif comme par exemple **la proximité** ou **l'éloignement** des interlocuteurs, **les caractéristiques formelles de l'échange** (communication isolée/ cadrée, nombre d'interlocuteur), **nature, thème** et **finalité** des échanges.

En ce qui concerne le troisième facteur : **situation d'énonciation**, MONIQUE LEBRE- PYTARD insiste sur la nécessité de distinguer entre une situation de communication et une situation d'énonciation autrement dit distinguer l'implication du sujet parlant tant qu'un locuteur et tant qu'un énonciateur ainsi qu'entre l'interlocuteur et l'énonciataire.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

Dans une conversation, le locuteur est celui qui produit un énoncé tout en représentant, selon une situation d'énonciation, un énonciateur (qui peut être lui-même) ou des énonciateurs (un groupe) s'adressant à un interlocuteur qui lui aussi perçoit, comprend et réagit tant qu'énonciataire ou énonciataires. Donc la position du locuteur/interlocuteur se modifie en fonction de la situation d'énonciation et inversement le type du discours oral produit se définit et s'oriente par la position et le comportement des locuteurs par leur pensée :

L'énonciation est considérée comme ayant certains pouvoirs [...] Dire qu'un énoncé est un ordre, une interrogation, une affirmation, une promesse, une menace c'est-à-dire qu'il la représente comme une créatrice de droits et de devoirs (O .DUCROT : 1980, P37)¹⁵

¹⁵ Cité par MONIQUE LEBRE-PAYTARD dans son ouvrage situation d'oral P39

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristique face à l'écrit

Conclusion

Bien évidemment l'oral avec toute sa richesse constitue une unité complexe, une unité à laquelle, il paraît important de s'intéresser, de découvrir et faire apparaître les règles régissant son fonctionnement. Des règles qui ne sont pas étrangères à l'écrit mais qui se caractérisent par des marques linguistiques et paralinguistiques, souvent effacées à l'écrit, donnant une empreinte propre à l'oral.

Il ne faut pas s'arrêter à cette découverte, mais cette prise de conscience doit conduire vers des méthodes et des techniques faisant l'objet d'une pédagogie de l'oral. Il faut accepter l'importance de celle-ci et surtout ne pas se limiter à mettre en place des théories mais se donner tous les moyens possibles pour passer de la théorie à la pratique et rendre son enseignement réel sur le terrain.

Chapitre 2 :

La grammaire et

l'oral

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

« Si la langue écrite connaît depuis le milieu du XIX^{ème} siècle au moins ; une norme grammaticale de références explicite et quasiment fixe ; tel n'est pas le cas de l'oral. La variété des usages y est première et la norme, implicite , mouvante et toujours difficile à dégager, seconde » (Laks Bernard : 2002, p5)

Introduction

La grammaire est partie prenante de notre étude, nous nous intéressons aux difficultés grammaticales à l'oral. C'est pourquoi nous commençons cette partie par définir ce que c'est une grammaire et nous essayons par la suite de soulever la question de la grammaire de l'oral

2.1. Qu'est-ce que la grammaire ?

En vérité Le champ de la grammaire est très vaste, il peut couvrir plusieurs domaines, aussi le terme de « grammaire » peut avoir plusieurs sens, il peut désigner une science ou discipline, des règles de fonctionnement, l'objet d'enseignement ou même l'intitulé d'ouvrages contenant les principes de la grammaire.

Nous nous limitons à définir la grammaire comme l'ensemble de règles de fonctionnement qui constitue une référence à laquelle nous faisons appel pour décrire la structure d'une langue ou pour corriger des erreurs.

En tant que science et discipline, Jean- Claude BEACCO définit la grammaire sous trois angles : premièrement **la grammaire comme description linguistique** qui « Désigne souvent les études scientifiques produites dans l'espace de la recherche (universitaire, le plus souvent) qui ont pour projet de proposer des descriptions et des « principes » des fonctionnements du langage et des langues » (JC. Beacco :2010, p15)

Cette même grammaire est nommée **la grammaire descriptive**¹⁶ par JC. Pellat, M. Riegel et R. Rioul qui la définissent ainsi : « Une grammaire descriptive est un modèle théorique qui se propose de décrire de façon explicite la grammaire – système, par définition implicite, d'une langue. » (JP. Pellat J. C et M. Riegel et R. Rioul :2009, p 24).On peut définir la grammaire donc, par l'ensemble de principes qui président l'organisation d'une langue.

Deuxièmement, **la grammaire comme morphologie et syntaxe de la phrase** : « on désigne par-là les éléments sur lesquels l'utilisateur d'une langue n'a pas

¹⁶ Dans leur ouvrage grammaire méthodique du français

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

prise. Ce noyau dur de la langue est un déjà-là arbitraire, dont la connaissance fonde les jugements de grammaticalité. » (JC. Beacco :2010, p17)

En d'autres termes, ce sont les régularités qui dirigent la construction des énoncés, nommée par JC. Pellat, M. Riegel et R. Rioul (2009, p22) grammaire immanente à la langue définie comme « l'ensemble des propriétés intrinsèques d'une langue comme instrument de communication et que l'on appelle aussi son système »

Et enfin **la grammaire intériorisée des apprenants** que Beacco définit ainsi :

« Grammaire, dans son acception chomskyenne bien connue, désigne la faculté de langage en tant que compétence qui se manifeste par des performances langagières observables » (J.C Beacco :2010, p19)

Ce que Jean Christophe Pellat, Martin Riegel et René Rioul appellent **grammaire intériorisée**, c'est-à-dire chaque locuteur possède une certaine capacité d'appliquer inconsciemment les règles de grammaire de sa langue et de les considérer comme référence pour juger la conformité d'un énoncé.

Par ailleurs, en tant qu'objet d'enseignement, l'évolution de la grammaire a été également importante.

En grammaire traditionnelle la tête de l'apprenant est considérée comme une page blanche : l'enseignant peut y inscrire plusieurs connaissances sans se douter de leur compréhension. L'apprenant doit être attentif et ne fait qu'écouter, écrire, mémoriser. Il doit apprendre par cœur ce que lui présente l'enseignant comme règles de grammaire, de conjugaison ou listes de mots. Par la suite, il résout un nombre important d'exercices. L'enseignant doit présenter clairement le savoir grammatical selon une structure bien organisée, sans prendre en compte les acquis des apprenants.

La grammaire nouvelle favorise la compréhension des connaissances et leur maîtrise plutôt que la mémorisation. L'apprenant induit les règles de la grammaire à

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

partir de l'observation de faits présentés par l'enseignant, qui, aide et guide son apprenant en prenant en considération ses représentations.

En ce qui concerne la grammaire comme intitulé de livre, le livre de grammaire a été et reste jusqu'à nos jours, l'unique moyen auquel les enseignants font appel pour enseigner, vérifier les règles de grammaire. Aussi, c'est un outil efficace pour les apprenants afin d'approfondir et d'améliorer leurs connaissances.

Pour la classe du français langue étrangère, on accorde une très grande importance à la grammaire. L'enseignant, qui est souvent non natif, trop attaché à la norme grammaticale, influencé par son expérience personnelle, jugeant les méthodes par lesquelles il a appris les plus efficaces pour la maîtrise de la langue étrangère, favorise toujours les énoncés très corrects.

En fait, l'enseignant encourage ses apprenants à produire des phrases complètes. A l'oral ou à l'écrit, ses exigences sont les mêmes. Pour lui, l'oral et l'écrit ont une même grammaire.

Enfreindre l'une des règles à l'oral, serait une erreur, cet enseignant a-t-il raison ou tort ? Doit-on accepter certaines fautes (qui ne sont plus considérées comme fautes), car l'oral a sa propre grammaire ? C'est à cette question que nous essayons de trouver des éléments de réponse.

2.2 Une grammaire de l'oral

Y a-t-il une grammaire de l'oral ? A cette question qui a préoccupé beaucoup de linguistes la réponse semble toujours incertaine

Certains sont parvenus à dire qu'il n'existe pas vraiment une grammaire de l'oral mais ce dernier peut enfreindre certaines règles de la grammaire de l'écrit et cette opération de transgression est devenue une norme de l'oral.

D'autres pensent plutôt que l'oral devrait avoir sa propre grammaire qui devrait faire l'objet d'un enseignement censé servir à régler et corriger les erreurs

Malgré tous ces avis nous ne pouvons nier la spécificité de l'oral par rapport à l'écrit. Nul n'utilise l'adverbe « ne » de négation à l'oral spontané, quel que soit son âge ou son niveau intellectuel. Personne ne peut tenir une conversation, qu'elle soit longue ou courte, sans qu'il y ait des inachèvements, des hésitations et des reprises.

A ce propos, C. Blanche. Benveniste parle plutôt de modes de production de l'oral (cf classement des difficultés grammaticales) *que nous résumons ainsi :*

1- L'omission de l'adverbe « ne » de négation

L'adverbe « ne » est toujours supprimé oralement, que le locuteur soit d'un certain niveau ou non, qu'il soit d'un certain âge ou non.

En effet, chez nos étudiants algériens cet adverbe n'existe presque pas, même à l'écrit et son utilisation, si elle figure dans certains cas, elle est incorrecte.

Ex : je viens pas (omission)

J'ai ne pas révisé mes cours (utilisation incorrecte)

2- La contraction de « il y a »

A l'oral, la forme impersonnelle « il y a » est toujours réduite à « iya » ou « ya », rares sont ceux qui prononcent le « l », ceci est devenu une spécificité de la langue parlée.

Ex : y a beaucoup de bonnes notes

I y a pas grandes choses

3- Pronom interrogatif sans l'inversion du sujet

Dans l'interrogation directe, la norme est que le sujet échange sa place avec le verbe après un pronom interrogatif, or, oralement le sujet garde sa place.

Ex : Quand tu pars ? (Avec intonation interrogative)

4- L'emploi du pronom « on »

Nous avons souvent tendance à remplacer le pronom « nous » par le pronom indéfini « on » quand nous parlons,

Ex : On corrige ensemble l'exercice

5- Interrogation indirecte avec « qu'est-ce que »

A l'écrit, dans l'interrogation indirecte, avec des formules comme « je voudrais savoir », « vous pouvez me dire » nous mettons toujours « ce que » pour poser la question, par contre à l'oral, le « ce que » est remplacé par « Qu'est-ce que ».

Ex : Je voudrais savoir qu'est-ce que tu vas faire pour régler ce petit problème.

6- Le retour sur l'axe syntagmatique

Ce que Benveniste appelle **allées et venues sur l'axe syntagmatique** :

« Une autre caractéristique très remarquable est que, lorsqu' il parle un locuteur peut revenir en arrière sur un syntagme déjà énoncé, soit pour le compléter, soit pour le modifier. » (Année1997, p21)

En effet le locuteur ayant une idée préalable de ce qu'il va dire, pris par le rythme de la chaîne parlée, devance des phonèmes ou morphèmes.

Cette anticipation l'oblige à revenir en arrière afin de corriger ou changer ces propos.

7- La recherche des mots sur l'axe paradigmatique

C. Blanche Benveniste parle de recherche de mots ; tout locuteur en parlant cherche les mots qui correspondent au sens qu'il veut transmettre.

Parfois, cette recherche est marquée à l'oral par des pauses et des hésitations

D'autres fois la recherche est carrément exprimée à travers des énoncés sous formes de commentaire ; ce que Benveniste appelle les autocorrections ou le travail de dénomination. *Ex : Il fallait choisir le bon...euh le mieux..le meilleure...euh ... la bonne personne pour prendre cette euh respon ... pour prendre en charge cette entreprise.*

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

Toutes ces notions et autres donnent à l'oral une singularité que nul ne peut nier, et surtout que nul ne peut changer.

En effet, DELAHI (2008) pense que pour clarifier cette ambiguïté entre grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit, et surtout pour répondre à la question de quelle contenu grammatical est enseigné pour le français parlé, il faut plutôt « analyser le discours didactique et grammatical des enseignants dans leur classe, lors de cours axés sur l'expression orale »(2008 : 1). Selon lui, le français parlé en classe de FLE peut être évalué à travers deux tendances différents : d'un côté se baser sur la grammaire du français *normé dominé par l'écrit standard*, et de l'autre *prendre en compte les réelles particularités du français parlé*.

D'après sa recherche il est arrivé à constater que :

Se poser la question de l'enseignement de la grammaire du français parlé en classe de FLE c'est non seulement se poser la question du comment, c'est à dire par quel type d'interaction, enseignant-apprenant, par quel type de progressivité linguistique, par quel type d'acquisition implicite ou explicite du fonctionnement de la langue on peut enseigner la grammaire, mais c'est aussi se poser la question du contenu, qui finalement, ne semble pas avoir eu beaucoup de succès en didactique même si la linguistique de l'oral, et de français parlé, elle, a fait beaucoup de chemin. (2008 : 10)

Germain, Quant à lui, il distingue deux grammaires : une pour l'oral dite *grammaire interne ou mentale* : « est constituée de régularités statistiques créées grâce à l'utilisation et à la réutilisation fréquentes des mêmes structures langagières dans différents contextes » et l'autre pour l'écrit dite *grammaire externe* : « bien connue des enseignants de langue, réfère aux règles de grammaire ou aux tableaux grammaticaux des manuels, aux traits de grammaire etc. »(2013 :19)

En effet, Germain affirme que dans l'enseignement apprentissage d'une langue, il faut enseigner les deux grammaires, l'une sert à parler spontanément et l'autre sert à écrire correctement. .

2.3 Les difficultés grammaticales

2.3.1 Définition

La difficulté grammaticale est un obstacle que rencontre tout apprenant lors de l'apprentissage d'une langue ou plutôt lors de la pratique orale ou écrite de la langue qu'il apprend ou qu'il a apprise.

Une situation embarrassante qui se manifeste sous plusieurs formes chez les étudiants. Quand ils éprouvent des difficultés, les apprenants hésitent, s'arrêtent de parler, répètent plusieurs fois le même mot, sourient, utilisent des gestes et mimiques, pleurent et même refusent de prendre la parole.

Une difficulté grammaticale est une inhibition qui ralentit ou bloque la réaction du sujet parlant. C'est un obstacle qui empêche, voire, retarde la construction correcte d'une phrase ou d'un énoncé oral ou écrit.

2.3.2 Classement et description des difficultés grammaticales

Afin de réaliser cette partie nous nous sommes appuyées sur les travaux de C.B Benveniste et ses différentes façons de classer le parlé, les travaux de Pellat, Riegel et Rioul dans leur ouvrage *Grammaire méthodique du français*

Nous nous sommes également référée aux difficultés d'emploi que nos étudiants¹⁷ ont l'habitude de rencontrer, pendant notre expérience d'enseignante, ainsi qu'aux réponses aux questionnaires que nous avons adressés aux enseignants de Pratique et Technique de l'oral et de Pratique systématique de la langue de l'Ecole Normale Supérieure.

Entre modes de production et fautes, nous proposons notre grille de classement selon quatre axes : **Difficultés relatives à l'expression orale, difficultés relatives à la syntaxe de la phrase simple, difficultés relatives à la syntaxe de la phrase complexe et difficultés relatives à la morphologie grammaticale et flexionnelle.**

¹⁷ Les difficultés que nous avons remarquées tout au long de la phase de la pré-enquête

2.3.2.1 Difficultés relatives à l'expression orale :

Par difficultés relatives à l'expression orale, nous voulons dire les petites fautes qui n'affectent pas la grammaire ou la syntaxe de la phrase mais qui sont fréquentes chez nos étudiants.

Ces difficultés peuvent être des particularités de la langue orale, mais l'étudiant algérien et surtout l'enseignant du français langue étrangère continue à les considérer comme des difficultés.

En effet, pour l'enseignant, l'élève qui s'arrête beaucoup en parlant, hésitent, et prononce mal est un élève en difficulté.

1.La prononciation :

Le locuteur prononce mal les phonèmes de la langue française, surtout les voyelles fermées « i » qui devient « é », les voyelles rondes mi- ouvertes comme « eu », « e », « u » qui devient « ou »

Confondre entre consonne sourde et sonore le « v » qui devient « f », « p » qui devient « b ».

Il existe d'autres variétés de prononciation dues à l'influence régionale ;l'accent de l'arabe algérien diffère d'une région à une autre même la prononciation des langues étrangères, par exemple la consonne « t » , consonne apico-dentale (lieu d'articulation, pointe de la langue et les dents de la mâchoire supérieure), est toujours prononcée par les gens de l'Est algérien précisément ceux de ville de Sétif comme consonne affriquée¹⁸ dentale sous l'influence de leur accent, donc au lieu d'entendre « télévision » [televisjô], nous entendrons [tselevisjô]. Les étudiants de l'Ecole Normale Supérieure originaires de Sétif, considèrent cette spécificité régionale comme une difficulté ou même un complexe qui les bloque en classe.

¹⁸ En phonétique la consonne affriquée est composée de deux consonnes une occlusive l'autre est fricative qu'on peut également appeler semi- occlusive

2. Phrases incomplètes

Le locuteur laisse des parties de ces phrases inachevées. Parfois il abandonne son premier contenu pour parler d'autres choses, d'autres fois l'inachèvement est dû au trac, à la panique ou à l'insécurité linguistique

*Exemple : une élève se présente en classe : « Je suis **nom et prénom**, j'ai 19ans, j'habite à **ville**, j'étudie à **établissement**, j'aime **heu ...j'aime heu heu...**, nous sommes six à la maison, mon père est **profession**, ma mère est **profession**... »¹⁹*

3. Phrase interrompue par un énoncé extérieur

Ce que Benveniste appelle incidente. Le locuteur, hésitant sur le mot ou l'expression, se contrôle et se corrige à travers des énoncés qui apparaissent clairement dans l'énoncé du départ

Ces énoncés, appariassent, parfois même en langue maternelle.

*Exemple : Une enseignante en classe explique à ses élèves ce qu'est une tâche : « La tâche veut dire l'exercice, **-en fait est ce que c'est le bon mot exercice-** [temrin]²⁰ **c'est ça... bon** - toute pratique de classe... »*

4. L'impact de l'interlocuteur

Le locuteur en interaction peut adopter plusieurs comportements : s'imposer en refusant l'autre, céder la parole à son interlocuteur en acceptant son point de vue ou bien entrer en interaction forte ce qui peut provoquer des chevauchements, des désaccords.

En résultats nous aurons des productions orales marquées par des fragments de phrases insensées, inacceptables ou inachevées. Et parfois nous ne pourrions savoir qui a dit quoi. En interaction, la langue maternelle est omniprésente également.

¹⁹ Exemple pris des présentations que font nos étudiants en début d'année

²⁰ La traduction du mot exercice en langue arabe

2.3.2.2 Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase simple

Tout d'abord, nous tenons à rappeler ce qu'est la syntaxe et quel est son objet d'étude.

La syntaxe est une discipline de la linguistique qui s'intéresse à la bonne construction phrastique. Elle étudie les conditions de la construction correcte des phrases : « La syntaxe est l'ensemble des notions et techniques mis en œuvre pour étudier les combinaisons de mots qui sont porteuses de sens dans les langues naturelles. » (JACQUES JAYEZ : 2003, p1)

Selon M. RIEGEL, J.C. PELLAT, R. RIOUL : « la syntaxe décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases » (2009, p22)

Nous regroupons dans les tableaux qui suivent toute faute commise sur l'un des éléments de la phrase simple GNS+GV+GP.

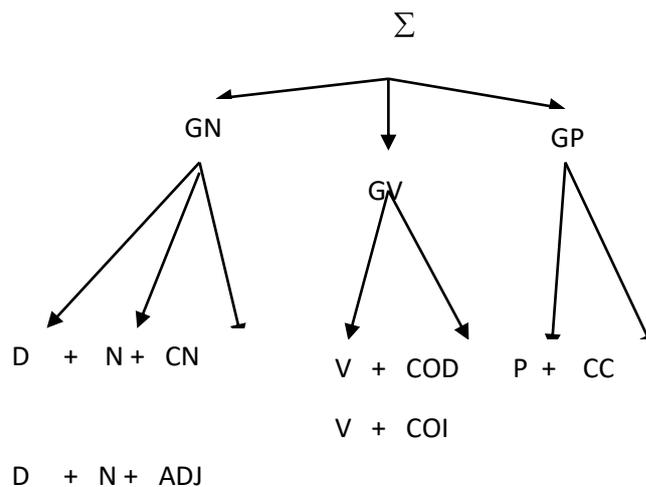


Schéma 2 : Représentation schématique de la phrase simple

En général, ces fautes sont dues à l'ignorance, mais en ce qui concerne les apprenants, ces fautes reviennent à ;

- l'incompétence et la connaissance insuffisante des règles de grammaire ;
- le manque d'application et de pratique de la langue française en dehors des cours ;

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

1. Le groupe nominal

Sont classées dans ce tableau les difficultés rencontrées au niveau du GN²¹ concernant le choix du déterminant ou le pronom personnel ayant la fonction de sujet de la phrase :

- Le déterminant dans une phrase peut être constitué par des mots de nature différentes selon le contexte : un article (défini/indéfini /partitif), un déterminant possessif, un déterminant démonstratif, un numéro, un déterminant indéfini ou un relatif (Lagane René : 1995, P51/52)
- Le sujet est le terme point de départ de l'énoncé, il désigne un être ou un objet et peut être exprimé par un nom ou un pronom (se présente le plus souvent sous l'une des formes je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles) (Grevisse Maurice : 1969 : P133 /419), ayant des marques de genre et de nombre selon la situation de communication et selon le locuteur).

| GN | Elément de difficulté | Description de difficultés | Exemple |
|----|-------------------------------|---|--|
| | Le déterminant | Le locuteur hésite ou se trompe carrément dans le choix de l'article : défini ou indéfini, déterminant possessif ou démonstratif pour déterminer le sujet | Ses/ces parents sont ... Le porte , le fille.... |
| | Sujet pronom personnel | Dans une énonciation subjective le locuteur utilise « tu » ou « il » au lieu de « je » ou inversement Il peut aussi utiliser les pronoms du singulier en s'adressant ou en parlant d'un groupe Ce genre de difficulté apparait généralement dans les interactions entre apprenant /apprenant ou apprenant/enseignant, étant influencé par son interlocuteur, et par méconnaissance, le sujet parlant utilise le même pronom par lequel il a été désigné | A une question : « qu'est-ce que tu fais ? » l'apprenant répondra par : « tu fais l'exercice » |

Tableau 2 : Grille de classement des difficultés du GN de la phrase simple

²¹ GN : Groupe Nominal de la phrase

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

2. Le groupe verbal

Sont classées dans ce tableau les erreurs rencontrées au niveau du GV quant au mode, temps de conjugaison des verbes, le COD²² pronom personnel :

Le verbe est un terme permettant d'attribuer du sens à l'ensemble de la phrase, et comporte un grand nombre de formes qui servent à donner des indications relatives à la personne, au nombre, au temps et au mode (conjugaison). Il désigne des réalités qui ont la propriété de se dérouler dans le temps (Arrivé Michel, 1997 :89/91).

Conjuguer un verbe implique le choix d'un mode et d'un temps précis. Le choix du mode se fait selon la manière dont le sujet considère et présente l'action ou l'état exprimé : réel /envisagé, voulu/souhaité... (Lagane René : 1995, p92). Quant au temps, on le choisi selon le moment du déroulement de l'action.

| Le groupe verbal | Elément de difficulté | Description de difficultés | Exemple |
|------------------|-------------------------|--|--|
| Le verbe | Le mode de conjugaison | Le locuteur exprime une nécessité, une obligation, en utilisant le mode indicatif. Dans certaines situations il confond le futur de l'indicatif et le conditionnel. Souvent il laisse le verbe à l'infinitif. | Il faut que tu vas chez le médecin. Je sortirai/je sortirais Je sortir |
| | Le temps de conjugaison | Le locuteur raconte des faits du passé en utilisant le présent, des faits du présent ou du futur en utilisant le passé Parfois même conjugue les verbes d'un groupe selon les règles des deux autres groupes. | Hier, je fais l'exercice. |
| | Auxiliaire | Il n'arrive pas à choisir entre l'auxiliaire être et avoir Différence de valeur : Avoir exprime l'action elle-même situés dans le passé, être exprime l'état résultant de l'accomplissement de l'action (Lagane René : 1995, p24) | J'ai/suis tombé |

²² COD : Complément d'objet Direct de la phrase.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

| | | | |
|--|---|--|--|
| Le complément | Pronom personnel (le, la, lui, me, te, leur, en, y....) ²³ | L'apprenant confond : le pronom COD et le pronom COI ²⁴ parfois, il se trouve dans l'incapacité d'utiliser les deux pronoms « en » et « y » | Je le offre un cadeau. Je lui regarde |
| Les amalgames Prép+artic défini | Au, aux ,du , des | L'apprenant ne sait pas comment, et où utiliser les partitifs ou n'arrive pas à contracter l'article et la préposition | Je prends du confiture/de la confiture Je pense à les enfants/aux enfants |

Tableau 3 : Grille de classement des difficultés du GV²⁵ de la phrase simple

3. Le groupe prépositionnel

Sont classées ci-dessous les difficultés qui concernent le choix de la préposition pour le complément d'objet indirect ou les compléments circonstanciels :

| Le GP | Elément de difficulté | Description de difficulté | Exemple |
|------------------|--|---|--|
| COI | La préposition « à », « de » ²⁶ | L'apprenant hésite entre ces prépositions et les confond souvent, surtout après les verbes : permettre, aider, commencer, décider, arriver, passer ... | Je joue à/de la guitare Permettre à/de faire |
| C circonstanciel | CCL ²⁷ :La préposition « dans », « chez », « à », « de » | Après les verbes : habiter, passer, aller | Passer la journée à/dans la mer Aller chez/au médecin |
| | Cc de manière, moyen ou accompagnement : Les prépositions : « avec », « par », « en », « à »... | Après les verbes : faire, aller, partir, marcher... | Je vais par/en/avec la voiture |

Tableau 4 : grille de classement des difficultés de la phrase simple

²³ Voir annexe N°1 P8

²⁴ COI : Complément d'objet indirect.

²⁵ GV : Groupe Verbale de la phrase

²⁶ Voir annexe N°1 P9

²⁷ CCL : Complément circonstanciel de lieu.

2.3.2.3 Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase complexe

Nous tenons à préciser qu'à l'oral et surtout dans les productions des étudiants, les phrases complexes se font rares ; les apprenants utilisent plutôt des phrases simples, courtes appuyées par des gestes que des phrases longues.

Raison pour laquelle le classement des difficultés de la phrase complexe semble difficile. Toutefois, le peu de phrases complexes existant dans les énoncés des apprenants ne manque pas de difficultés. Et ceci est beaucoup fréquent dans les propositions subordonnées. En effet il existe trois types principaux de subordonnée : la proposition subordonnée relative, la proposition subordonnée conjonctive complétive et la proposition subordonnée circonstancielle que nous regroupons dans le tableau ci-dessous :

1. proposition subordonnée

Sont classées dans ce tableau les erreurs commises souvent à l'oral sur les propositions subordonnées : relatives, conjonctive/complétives et circonstancielles :

| La PS | Élément de difficulté | Description de difficulté | Exemple |
|----------------------------|--|---|---|
| La PSR²⁸ | Le pronom relatif simple (que, qui dont, où) Le pronom relatif composé (duquel, lequel, par lequel ...) | En générale l'apprenant confond la fonction des deux pronoms relatifs : « que » et « dont » Il n'arrive surtout pas à cerner celle du pronom « dont » L'utilisation des autres pronoms relatifs à savoir lequel, duquel... se fait également très rare, et si elle se manifeste, certainement elle est erronée. Les pronoms relatifs peuvent remplir plusieurs des fonctions des noms dans la phrase. Leur forme varie selon la fonction | Le livre que/dont je t'ai parlé. La femme qui tu vois est ma mère. L'homme qu'a fait risque d'aller en prison |

²⁸ PSR : Proposition subordonnée relative.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | qu'ils replissent (Bouarour Moussa : 1996, p67) ²⁹ | |
| La PS complétives conjonctive | | A l'oral, nos apprenants utilisent peu ces subordonnées et généralement ils se trompent sur le mode de conjugaison. | Je veux que tu viens à mon anniversaire |
| La PS conjonctive circonstancielle | | L'apprenant pourrait également se tromper sur le mode et le temps de conjugaison | Ouvre ton lire pour que tu apprends/apprennes tes leçons |

Tableau 5 : Grille de classement des difficultés de la PSR

2.3.2.4 Difficultés relatives à la morphologie grammaticale et flexionnelle

En premier lieu nous allons apporter des clarifications concernant le concept de la morphologie grammaticale et flexionnelle.

La morphologie s'intéresse à la structure du mot : « traditionnellement définie comme l'étude de la forme des mots » (PELLAT, RIOUL, RIEGEL : 2009, P22)

Actuellement, elle étudie la structure interne du mot d'où la morphologie grammaticale ou flexionnelle ; qui elle : « traite des variations de la forme des mots selon les catégories du nombre, du genre, de la personne, etc. » (Idem).

La morphologie grammaticale ou flexionnelle s'intéresse aux différentes modifications qui affectent la forme du mot en fonction des catégories du genre, du nombre et de la personne. (2009 , P22). En effet les marques des variations des mots à l'oral sont réduites par rapport à l'écrit. Selon la règle générale :

- Les formes personnelles du verbe s'accordent en personne et en nombre avec leur sujet. (Arrivé Michel : 1997, 116)
- L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom ou le pronom auxquels il se rapporte (Lagane René : 1995, p7)

²⁹ Voir annexe N°1 P10

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

- Employé avec l'auxiliaire être, le participe passé s'accorde en genre et nombre avec le sujet du verbe. Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir ne s'accorde jamais avec le sujet du verbe (Arrivé Michel : 1997, 133-134)

Sont classées dans le tableau ci –dessous les difficultés rencontrées sur le plan de l'accord du verbe, du participe et de l'adjectif :

| GN | Élément de difficulté | Description de difficultés | Exemple |
|-----------|---|---|---|
| | Sujet nom | Le locuteur n'accorde pas le nom et son déterminant ³⁰ | Le porte La centre-ville ... |
| | Sujet groupe de mots | Pas d'accord entre le nom et son adjectif | L'équipe nationale algérien... De belles yeux... |
| GV | Le participe | Le sujet parlant n'accorde pas le participe avec le sujet | |
| | Verbe | Le locuteur n'accorde pas le sujet et son verbe | Ils part Nous mange/manger |
| | Le complément : un nom ou un groupe de mots | Le problème qui se pose est toujours celui d'accords entre le nom et le déterminant ou le nom et l'adjectif | J'achète Un robe J'achète un beau bague Elle a Un Petite garçon Phrase de type interrogative |

Tableau 6 : Grille de classement des difficultés de la morphologie flexionnelle

Nous avons regroupé dans les tableaux précédents les principales difficultés, voire les difficultés fréquentes que nous avons l'habitude de remarquer chez nos apprenants en s'exprimant oralement.

³⁰ Voir tableau des articles annexe N°1 P6 /7

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

Dans le tableau n° 3, ne figurent que les groupes prépositionnels qui posent problème aux étudiants. Pour le reste des prépositions, ils ne rencontrent pas d'obstacle excepté si la préposition change de sens selon les constituants de la phrase.

Exemple, la préposition « sur » dans une phrase comme « la *bouteille est **sur** la table.* », *sur la table* groupe prépositionnel attribut ne pose pas problème autant que dans la phrase « **sur** le chemin, j'ai rencontré mon père », *sur le chemin* complément circonstanciel de lieu ou dans la phrase « Un film **sur** l'histoire de l'Algérie passe au cinéma », *sur l'histoire de l'Algérie*, groupe prépositionnel complément du nom.

Pour les deux derniers exemples l'étudiant utilisera les prépositions **dans** et **de** respectivement au lieu de **sûr**, par contre pour le premier exemple, il utilisera sans aucun doute la préposition **sur**.

Il existe toujours un lien entre la structure syntaxique de la phrase et le sens communiqué. Est-ce le cas pour l'étudiant du français langue étrangère ? Arrive-t-il à établir ce lien ? Avec toutes ces difficultés qu'ils rencontrent, la réponse semble être négative.

2.4. Forme grammaticale et finalité communicative

Il est question dans cette partie de traiter le sens communiqué par les interlocuteurs, nous voulons surtout savoir, si le sens voulu correspond à celui qui est réellement communiqué ou alors si les difficultés rencontrées altèrent le sens.

Toute communication nécessite un émetteur adressant à un récepteur un message ou plus exactement un sens particulier dans une situation de communication, un temps et un espace particuliers.

L'important ici est l'exactitude du sens communiqué pour qu'il n'y ait pas d'interférences ; cela ne peut s'effectuer qu'avec une exactitude de mots et surtout une grammaire correcte qui correspond parfaitement à la situation de communication.

Autrement dit si l'interlocuteur ne sait pas choisir ses mots et la construction de ses phrases, le sens risque d'être mal compris ce qui produira des malentendus.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

Donc la forme grammaticale des énoncés, oraux ou écrits, joue un rôle important dans la communication ainsi qu'une bonne prononciation et une possession d'un bagage linguistique suffisant.

Prenant les exemples suivants :

Exemple1³¹ : Si un étudiant se manifeste en classe pour dire :

- /madamsortir/ : (madame sortir), cette phrase est incorrecte et exprime plusieurs sens. Sur le plan grammatical, nous n'avons pas de phrases, nous avons deux mots juxtaposés, hors contexte ; le premier est un non commun le deuxième est un verbe du troisième groupe à l'infinitif

Sur le plan syntaxique, nous n'avons pas également de structure de phrase : sujet verbe ou sujet verbe complément

Sur le plan sémantique le sens voulu n'est toujours pas communiqué car on ne comprend pas ce que veut dire l'étudiant.

Même la présence immédiate de l'enseignante ne lui donne pas le privilège de comprendre le sens exact.

On peut l'interpréter, cette même phrase, selon différentes intonations :

- Intonation déclarative : *madame sortir*. Et de ce fait on peut hésiter entre deux sens (si ce n'est pas plus), l'étudiant veut informer ces camarades que leur enseignante sort : *madame sort* ou informer son enseignante qu'il va sortir : *madame, je sors*.

- Avec une intonation montante, phrase interrogative : *madame, sortir ?* et là il veut demander à son enseignante de le laisser sortir : *Est-ce que je peux sortir ? ou puis-je sortir ?*

- Une intonation descendante : *madame sortir !* Et là il se peut que l'étudiant s'exclame en voyant son camarade sortir sans demander une autorisation à son enseignante :

³¹ Nous avons été confrontée à cette expression et ce mal entendu réellement dans notre classe

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

madame, il sort ! Ou en voyant son enseignante sortir brusquement de la classe (acte inhabituel) *madame sort !*

- Prenons un deuxième exemple : Une phrase comme « j'étais absente »³², c'est une phrase correcte, grammaticale, acceptable qui se compose d'un sujet pronom personnel, du verbe être conjugué à l'imparfait de l'indicatif avec la première personne du singulier, et l'adjectif absente comme attribut.

Mais si cette même phrase était dans le contexte suivant :

Dans une classe de langue un dialogue se passe entre une enseignante et son élève :

[- L'enseignante : « Alors, toi, tu passeras ton examen oral, demain prépare- toi »

- L'élève : « non ! madame, mais j'étais absente »
- L'enseignante : « Comment ça, t'étais absente, je te dis ton examen oral, ça ne demande pas de révision, c'est de l'oral comme on a l'habitude de faire »
- L'élève : « mais non, madame j'étais absente ! »
- L'enseignante : « Même si t'étais absente je ne vais pas quand même t'évaluer sur les documents sonores qu'on a déjà faits ! »
- L'élève : « mais madame, je vous dis demain, demain j'étais absente ! je vais chez le médecin ! »
- L'enseignante : « Ah bon !!! »]

Ce que nous pouvons dire ici, c'est que même une phrase correcte peut entraîner des ambiguïtés si elle est placée dans un contexte incohérent.

Dans cet exemple l'élève a conjugué son verbe « être » à l'imparfait de l'indicatif pour parler d'un futur ce qui a créé un malentendu.

En outre, la finalité communicative et la forme de la phrase ne correspondent pas ; les éléments de cette phrase sont contradictoires. Nous avons un indicateur de temps futur, une intention communicative future avec un verbe au passé.

³²Idem

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

Il est possible que l'élève connaisse voire maîtrise la conjugaison du verbe être au futur simple c'est-à-dire elle a le savoir mais le problème c'est la maîtrise du savoir-faire. Autrement dit la connaissance déclarative est là mais les connaissances conditionnelles ne sont pas encore acquises.

En effet, connaître les contenus linguistiques de la langue n'implique pas l'acquisition des compétences langagières ; au contraire l'élève devra adapter les contenus linguistiques maîtrisés aux situations langagières pour pouvoir dire qu'il y a maîtrise ou plutôt acquisition de compétences langagières.

Donc en plus de se soucier de l'enseignement de la grammaire il faut se demander comment enseigner une grammaire qui correspond au sens.

C'est ce que PATRICK CHARAUDEAU appelle grammaire du sens et qu'il définit clairement dans son article « de l'enseignement d'une grammaire du sens ».

Nous allons reprendre dans ce qui suit les différentes illustrations qu'a apportées CHARAUDEAU.

En fait il définit cette notion de grammaire du sens selon trois concepts : Premièrement **Une grammaire de l'énonciation** où il dit : « La langue doit être décrite du point de vue de catégories qui correspondent à des intentions de communication (le sens), en mettant en regard de chacune d'elles les moyens (les formes) qui permettent de l'exprimer. » (CHARAUDEAU. P : 2001)³³

On devrait enseigner les formes grammaticales en fonction de la situation de communication, il n'est pas question de présenter les différentes catégories morphologiques de façon chronologique mais de les ajuster aux intentions communicatives.

Il est plutôt question « De construire de la sorte une grammaire du sujet parlant dont l'objectif est d'exprimer des intentions à l'aide de certaines formes ». (CHARAUDEAU.P : 2001)³⁴

³³ Article non paginé de la revue le français aujourd'hui n°135 Paris 2001.

³⁴ Idem

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

Si nous prenons l'exemple 2 que nous avons illustré toute à l'heure, cette élève qui maîtrisait sans doute la conjugaison du verbe *être* au futur et au passé également devrait peut-être apprendre la langue par intention et situation communicative et non pas par énumération de classes grammaticales. Autrement dit il fallait qu'elle sache par exemple que pour parler de faits passés ; il faut utiliser les moyens suivants : adverbe de temps du passé (hier, il y a longtemps, avant, l'année passée) ; verbes conjugués au temps du passé (l'imparfait, le passé simple, passé composé), et pareillement pour les moyens et les outils des faits présents et futur, ainsi la grammaire aura un sens.

Le deuxième concept de CHARAUDEAU est **Une grammaire des effets du discours** : « On ne se contentera pas de la définition des catégories, et on montrera que les formes qui servent à les exprimer produisent des effets de sens particuliers selon qu'elles sont employées dans tel ou tel contexte, dans telle ou telle situation. » (CHARAUDEAU : 2001)³⁵

Donc, il est impératif que le sujet parlant sache que ce qu'il dit produit des effets sur son interlocuteur et le met dans un contexte précis, si ses propos manquent de clarté et de précisions cela peut engendrer des interférences.

Ainsi, notre premier exemple cité toute à l'heure, placera l'interlocuteur (que ce soit l'enseignante ou les élèves dans une situation polémique même s'ils partagent le même contexte que l'élève parlant, celui-ci devrait connaître que la succession de deux concepts ; un nom commun et un verbe à l'infinitif n'apporte aucun effet de sens au contraire cela crée des malentendus.

Mais si l'élève avait utilisé un pronom personnel (je, tu, il, elle, nous, vous, ils/elles) et avait conjugué son verbe convenablement, l'effet de sens sera présent, et chacune des formes (je sors, tu sors, il sort...) aura un effet de sens particulier :

³⁵ Idem

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

Ainsi, pourra-t-on faire comprendre que les catégories linguistiques sont au service du discours et que, du même coup, parler correspond à un enjeu social qui consiste d'une part à s'ajuster à des normes d'usage, d'autre part à jouer avec ces normes. Parler n'est plus affaire d'esthétique mais d'ajustement, d'adéquation et de stratégie. (CHARAUDEAU : 2001)³⁶

Enfin **Une grammaire pour réfléchir**, celle-ci consiste à faire réfléchir sur les différentes formes pour exprimer une même intention communicative : « expliquer revient à tenter de faire comprendre à la fois la vision du monde que propose une catégorie et les multiples effets de sens qu'elle est susceptible d'engendrer » (CHARAUDEAU : 2001)³⁷

En effet, nous devons faire comprendre que par exemple : « Hier, il y a longtemps, autrefois, toute à l'heure ... » expriment tous une intention communicative passée mais ne peuvent s'utiliser tous dans le même contexte.

Ainsi, pour une question comme « *quand est ce qu'il est arrivé* » on ne peut pas répondre par : « *Il est arrivé, autrefois* » ou « *il est arrivé depuis la nuit des temps* ».

Enfin, pour résumer tout ce qui a été dit, la grammaire du sens est une grammaire qui incite à choisir les formes grammaticales qui correspondent à la situation de communication et à l'effet de sens voulu ainsi qu'à savoir différencier les catégories linguistiques et grammaticales d'une même intention communicative.

Selon CHARAUDEAU pour se faire comprendre il faut : « nommer les êtres du monde (« noms propres » et « noms communs), les identifier (« déterminants », « quantificateurs »), les qualifier (différents processus d'« adjectivation »), décrire les événements dans lesquels ils s'inscrivent (les verbes « d'action » ou de « fait ») les situer

³⁶ Idem

³⁷ Idem

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

dans l'espace et le temps (« prépositions », « adverbes », « temps et aspects verbaux »), donner les motifs et/ou les conséquences de ces actions (« conjonctions » et « propositions » de « cause », de « but » et de « conséquence »), enfin préciser qui parle et quel est son point de vue («le « pronom »,les « modes » , les adverbes et verbes de « modalité ») »

Notamment, JC. PELLAT, M. RIEGEL, et R. RIOUL vont dans la même direction dans leur ouvrage *Grammaire méthodique du français*, lorsqu'ils expliquent la relation existant entre le référent et le sens. Nous reprenons respectivement dans ce qui suit leurs propos, ainsi pour qu'il y ait sens et compréhension il faut qu'il y ait tout d'abord un référent selon une référence générique ou particulière.

Générique quand elle désigne une catégorie entière (ex : les femmes) ou un exemplaire représentatif (ex une femme) ou alors une entité typique censée représenter tous les cas de la catégorie. (La femme)

Particulière, et là le référent est plus précis et mis en place selon une situation de communication précise. (Ex : sa femme, votre femme...).

Ensuite il faut choisir le type grammatical de l'expression référentielle, est- ce c'est une expression **dénomminative** (le référent identifié par un nom propre), **défini** (un article suivi d'un nom), **démonstrative** (la référence est exprimée à l'aide d'un terme démonstratif, pronominal (le référent est un pronom) ou enfin **indéfinie** (lorsque on utilise un déterminant indéfini)

Après il est question de localisation du référent ; quand le locuteur précise de qui ou de quoi il parle et donc désigne son référent dans une situation de communication, il s'agit d'une référence **situationnelle**, mais si la délimitation du référent dans une expression dépend d'autres parties de l'expression, la référence est dite **anaphorique**.

Reprenons toujours nos exemples cités en haut, le premier exemple (« madame sortir ») ne respecte aucune des conditions présentées précédemment : le référent n'est

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

pas précis, il n'appartient à aucun type grammatical de l'expression référentielle et surtout il n'est pas localisé.

Certes le deuxième exemple respecte ces conditions « demain, j'étais absente », mais nous remarquons clairement l'incompatibilité entre ce que PELLAT, RIOUL et RIEGEL appelle indices de l'énonciation : l'indicateur de temps et le temps de verbe.

Donc, la relation entre la forme grammaticale et la finalité communicative doit être respectée, pour que la communication réussisse.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 2 : la grammaire et l'oral

Conclusion

On peut parfois deviner ce que veut dire l'interlocuteur avec des propos mal construits, mais on ne peut pas être sûr de son intention communicative. Toute erreur qu'elle soit syntaxique ou morphologique, peut entraîner des équivoques. C'est pourquoi, les locuteurs doivent veiller à la justesse de leurs propos. Ils doivent également exiger la clarté de la part de leur interlocuteur mais être aussi claires le plus possible pour favoriser l'intercompréhension. Notons que la communication en langue étrangère constitue une difficulté, donc il est évident de rencontrer des problèmes lors des échanges. Mais arrivé à vaincre cette difficulté, à dépasser cette incapacité influera positivement sur la communication. Ceci ne peut s'obtenir qu'à travers un travail perpétuel et des efforts constants pour maîtriser le fonctionnement de la langue française. En outre les enseignants devraient multiplier leurs réflexions sur la mise en place des stratégies d'enseignement /apprentissage permettant d'acquérir la grammaire en situation.

Chapitre 3

L'enseignement de l'oral en Algérie

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

« En réalité, si l'école ne prend pas en charge cet enseignement de l'expression et de la communication, si utile à tous les instants de la vie courante, c'est parce qu'elle ne sait peut-être pas le faire, faute d'une réflexion didactique suffisante. » (Bruno Maurer : 2001, p19)

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

Introduction

L'enseignement de l'oral en classe de FLE³⁸ semble, certes, assuré avec l'apparition de toutes ces méthodologies et méthodes dans l'histoire de l'enseignement des langues favorisant la compétence de communication, donnant un statut privilégié pour la langue orale et offrant les outils et les techniques nécessaires pour une maîtrise de la langue orale.

Mais cette évidence est-elle toujours validée sur le terrain ? Beaucoup d'enseignants sont déstabilisés et beaucoup d'apprenants sont encore désorientés, surtout en contexte universitaire où il est question d'enseigner l'oral à partir de l'exploitation de documents audio-visuels. En fait l'apprenant est exposé à la langue étrangère régulièrement (cas des étudiants qui préparent une licence en FLE), mais n'arrive toujours pas à s'exprimer en continu, ou même à reformuler correctement ce qu'il a entendu.

En effet enseigner l'oral de manière superficielle (surtout en contexte universitaire ; en exploitant des documents audiovisuels et en insistant sur la phonétique ou même les registres de langue) ne donnera pas des résultats parfaits.

JEAN ALBRESPIT est allé même jusqu'à qualifier l'enseignement de l'oral à l'université comme un ensemble incohérent :

Il existe bien sur un enseignement de l'oral mais « à la marge » rarement considéré comme un ensemble cohérent, presque jamais associé à d'autres disciplines, à commencer par la « voisine » la linguistique. A l'université, l'oral est trop souvent considéré comme une matière « sans contenu » uniquement technique. L'idée assez communément répandue est qu'une exposition à la langue en labo suffit. Cette conception est évidemment erronée. Pas plus que la lecture d'un roman ne transforme l'étudiant en spécialiste littérature, l'exposition à la langue ne peut suffire à transformer l'étudiant en un locuteur parfait. (J. Albrespit : 2007p1).

³⁸ FLE : français langue étrangère.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

En plus, une fois sorti du cours, face à n'importe quelle situation, l'apprenant n'hésite pas à utiliser sa langue maternelle, il ne fait guère appel à la langue étrangère.

Ceci, est –il le résultat d'un élève inattentif qui a mal compris ? (Il faut noter que la plus grande moitié des élèves est incapable de parler en langue étrangère), ou alors le résultat d'un enseignant qui a mal choisi sa démarche ou sa méthode ?

Nous essayons dans ce qui suit de citer, de manière générale, les différentes méthodes utilisées pour l'enseignement de l'oral, et d'accorder une importance aux démarches et techniques des écoles algériennes, surtout en ce qui concerne la relation entre oral et grammaire. Et ce dans le but d'illustrer le chemin scolaire qu'ont parcouru nos apprenants de l'ENS et particulièrement nos informateurs.

3.1 Les démarches et les techniques de l'enseignement de l'oral

(Propositions didactiques)

Après toutes les études menées sur l'enseignement du français langue maternelle et étrangère, et surtout après les différents statuts qu'on a accordés à l'oral, nous sommes arrivés à admettre qu'il faut apprendre aux apprenants à parler comme on leur apprend à écrire.

Depuis, plusieurs démarches et techniques sont présentées pour assurer un bon enseignement du français voire du français oral. Nous reprenons dans ce qui suit, ce qu'a cité MAURER Bruno et son équipe dans leur ouvrage *une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, concernant les différents points de vue sur la didactisation de l'oral et surtout les différentes approches pédagogiques proposées pour un enseignement de l'oral :

Nous avons le point de vue sociolinguistique de B. Bernstein, W. Labov et J. Gumperz qui insistent sur l'étude de la variation sociale du langage oral et la culture qui donnent naissance à toute activité orale, un autre point de vue qui ajoute à la variation sociale les effets produits sur les énonciateurs, c'est une dimension pragmatique, une autre plutôt formelle qualifiée de conversationnelle, considère la

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

communication orale comme « système de règles régissant l'enchaînement des prises de parole »¹. Une dernière interactionniste : « recherchait dans les manifestations langagières les marques des opérations de construction d'identité à l'œuvre de chaque interaction »².

En ce qui concerne les approches pédagogiques, il y en a quatre selon B. MAURER :

- Une qui envisage l'oral comme « canal de transmission et/ou de construction des savoirs dans l'espace de la classe » favorisant les interactions verbales et insistant beaucoup plus sur les prises de paroles de l'enseignant (stratégies d'étayage et de reformulation).
- Une deuxième approche qui incite les élèves à prendre la parole en classe afin de progresser et de maîtriser la langue et ses structures.
- Une troisième favorise la comparaison entre les spécificités linguistiques de l'oral par rapport à l'écrit. Elle invite l'élève à faire connaissance avec les techniques rédactionnelles qu'il devra acquérir ou que l'école attend de lui.
- La dernière approche considère l'oral comme moyen primordial de communication dans l'espace classe et s'intéresse le plus aux acteurs de l'acte pédagogique. Elle se focalise sur la relation pédagogique et les différentes stratégies adoptées afin d'éviter les obstacles didactiques.

Nous tenons à préciser que ces différentes approches sont propres au français langue maternelle mais elles restent aussi applicables pour le français langue étrangère. Nous essayerons de présenter dans ce qui suit les différentes démarches pédagogiques proposées pour l'enseignement de l'oral du français langue étrangère.

3.2 Les cycles d'enseignement dans un contexte algérien

En Algérie, l'enseignement du français est passé par plusieurs évolutions, surtout pour le cycle primaire ; on a été pendant longtemps indécis sur le moment où on devrait introduire la langue étrangère, optant pour la deuxième année primaire en 2000 , ensuite pour la troisième année primaire sous prétexte que l'élève doit tout d'abord se familiariser avec sa langue maternelle en 2003 ; malgré l'échec scolaire qu'a provoqué cette expérience (ce qui a conduit au retour à l'ancien système, celui d'enseigner la langue française à partir de la quatrième année primaire) on a quand même insisté sur l'introduction du français à l'école primaire en troisième année; ainsi l'élève en fera connaissance pendant trois ans.

Au cycle moyen, le français est enseigné pendant quatre années par contre au lycée il se limite à trois ans.

A l'université, l'exposition de l'apprenant à la langue française dépendra de son choix fait pour les filières à étudier

En effet, l'enseignement du français en Algérie vise à installer voire à développer des compétences de communication que ce soit à l'oral ou à l'écrit, en fait l'objectif est d'amener l'élève à savoir écouter, parler lire et écrire en français.³⁹

3.2.1 Le cycle primaire :

Le cycle primaire constitue la base de l'apprentissage, c'est là que l'apprenant fait connaissance avec la langue étrangère et son fonctionnement. Cette phase est, pour l'apprenant, une première étape de construction et d'acquisition des savoirs auxquelles il fera appel pour développer d'autres apprentissages (voire au moyen et au secondaire).

A l'école primaire en Algérie, les programmes insistent autant sur la part linguistique de la langue (la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire...) que sur la part communicative (compréhension et expression).

³⁹ Programme officiel de l'enseignement du FLE en Algérie 2005

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

La langue française est enseignée pendant trois ans à l'école primaire ; la troisième année, la quatrième année et enfin la cinquième année. Nous allons voir dans ce qui suit les différents objectifs et finalités de l'enseignement du FLE pour chaque année du primaire afin de situer la place accordée à l'oral et les différentes techniques et méthodes par lesquelles il est enseigné.

3.2.1.1 Objectifs de l'enseignement du français au primaire

L'enseignement du français au primaire vise à initier le jeune apprenant à la langue étrangère, l'objectif est de développer chez lui des compétences de communication à l'oral voire écouter/ parler et à l'écrit voire lire/ écrire.⁴⁰

L'élève est amené progressivement à maîtriser le système phonétique/phonologique, grammatical et lexical du français et à parler et écrire aisément dans des situations de communication en fonction de son niveau et ses compétences cognitives.

En effet, l'élève entrant en troisième année primaire n'a de connaissances antérieures que dans sa langue maternelle qui est l'arabe, et certaines représentations de la langue française qui dépendent de son environnement et son milieu social.

Donc, dans le cycle primaire, Il est question de guider l'élève à reconstruire ses représentations et de les compléter en adoptant différentes stratégies et à savoir se positionner et s'approprier la langue dans un échange.

Ceci à travers trois ans d'enseignement selon plusieurs contenus et démarches pédagogiques que nous allons présenter dans ce qui suit ; partant de la 3^{ème} année qui est une année d'initiation vers la 4^{ème} année qui est une année de renforcement et de développement jusqu'à la 5^{ème} année qui est une année de consolidation et de certification.

⁴⁰ Curriculum du cycle primaire 2005

3.2.1.2. Compétences et contenu

Dans cette partie nous présentons les différentes compétences et sous compétences de chaque année du cycle primaire ainsi que les contenus d'enseignement.

Il faut noter, qu'à ce stade , les programmes insistent, à l'écrit ou à l'oral, sur le système phonétique du français et surtout sur les notions de base de la grammaire , nous pourrions dire que les enseignants essaient d'équilibrer entre les compétences écrites et les compétences orales à travers des situations de communication simples et adaptées au niveau des élèves.

Nous allons apporter plus d'illustrations sur les contenus de l'enseignement primaire dans le tableau ci-dessous⁴¹, nous tenons à préciser que nous insistons le plus sur les contenus linguistiques et les contenus de la production orale (compréhension et expression orale) :

| Année | Objectif et Compétences | Contenus linguistiques | Acte de parole selon les projets |
|---------------------------|---|--|---|
| 3^{ème} AP | <ul style="list-style-type: none"> - La mise en place d'un stock lexical structuré, - La maîtrise de faits de langue fondamentaux : en réception pour construire le sens d'un message oral et en production pour parler de soi ou prendre sa place dans un échange . - l'acquisition d'un savoir lire (par | <p>Progression phonologique : le système phonologique français est abordé dans une approche contrastive avec la langue arabe, par ordre de difficulté croissant, par paires minimales, par apprentissage conjoint des consonnes et des voyelles et par le</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Saluer et prendre congé - présenter et se présenter - Demander et donner des informations - accepter et refuser - affirmer et nier - interroger et répondre - exprimer une préférence |

⁴¹ Nous nous sommes inspirées des manuels et curriculums du cycle primaire 2005

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|-----------------------------|---|--|---|
| | <p>l'articulation du code et du sens),</p> <p>- l'acquisition d'un savoir écrire (geste grapho-moteur, latéralité et production de courts écrits en répondant à une consigne donnée). »</p> | <p>développement d'une conscience phonologique (chez l'élève).</p> <p>Code graphique :</p> <p>-Repérer la relation entre les différents phonèmes et leurs réalisations graphiques.</p> <p>Grammaire : - Enseignement des faits de langue de base à savoir les groupes fonctionnels clés (la phrase, le groupe sujet...)</p> <p>Lexique : enseigné en constituant un stock lexical structuré se composant d'un vocabulaire thématique et d'un vocabulaire fonctionnel.</p> | <p>- donner un ordre</p> |
| 4 ^{ème} A Primaire | <p>-Renforcer les apprentissages premiers</p> | <p>Vocabulaire :</p> <p>-Les mots de la même famille</p> | <p>Renforcement des mêmes actes de parole de la 3^{ème} AP avec</p> |

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>sur le plan communicatif et cognitif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - construire le sens d'un message en adoptant une écoute sélective ou par la lecture - Faire réaliser des actes de parole avec des matériaux plus riches et plus variés : Afin de s'approprier la langue et prendre sa place dans un échange. | <ul style="list-style-type: none"> - la signification des mots (différents sens du mot, les homophones et les homographes) <p>Conjugaison :</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'infinifitif du verbe - Le découpage du temps (passé, présent et futur) - Les pronoms personnels de conjugaison. <p>Grammaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Grammaire textuelle : tous les éléments) permettant l'unité d'un texte et grammaire de la phrase (structure élémentaire de la phrase, types de phrase, nature de mots et la relation syntaxique. <p>Orthographe :</p> <ul style="list-style-type: none"> Segmentation de la chaine parlée. -Transcription d'un phonème en graphème | <p>plus de détails sur les actes suivants :</p> <p>Demander : quelque chose avec la formule de politesse</p> <p>La permission</p> <ul style="list-style-type: none"> - des renseignements sur un fait, un événement vécu - demander le temps qu'il fait, qu'il fera. - demander son chemin - Donner des informations sur son état, sur une personne, un évènement ou un objet. - Exprimer une préférence, la quantité, la mesure, la localisation - Donner un ordre à quelqu'un conseiller |
|--|--|---|--|

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|---------------------------------------|---|--|--|
| <p>5^{ème} A primaire</p> | <p>Consolidation et développement des apprentissages déjà installés et amener l'élève à les mobiliser dans des situations de communication variées avec un niveau de maîtrise un peu élevé.</p> | <p>Grammaire : -La phrase simple : types et formes. - classification des mots selon leur nature. - la relation syntaxique.</p> <p>Vocabulaire : - les mots et leur sens. - les mots et leur formation. - les mots et leur emploi.</p> <p>Conjugaison : - Les temps simples de l'indicatif : présent, imparfait et futur simple - les temps composés de l'indicatif : passé composé avec l'auxiliaire être et avoir _l'impératif (Tous les verbes du 1^{er} groupe et du 2^{ème} groupe et les verbes fréquents du troisième groupe)</p> | <p>-Saluer -Prendre congé -Se présenter -Exprimer ses goûts, ses sentiments et ses préférences -souhaiter quelque chose à quelqu'un. -Remercier (tutoiement et vouvoiement) et répondre à un remerciement. -Demander : quelque chose, la permission de faire quelque chose, son chemin, le temps qu'il fait, des renseignements, des explications, un avis et une opinion. - Proposer, accepter, refuser -Donner une information, un avis, un ordre. Conseiller</p> |
|---------------------------------------|---|--|--|

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>- conjugaison des verbes pronominaux au présent de l'indicatif.</p> <p>Orthographe :</p> <p>Orthographe grammaticale :</p> <p>Les accords, le féminin, le pluriel et les homophones grammaticaux</p> <p>Orthographe lexicale :</p> <p>Les homophones lexicaux, les homographes, les signes orthographiques et les graphèmes complexes.</p> | |
|--|--|--|--|

Tableau 7 : Compétence et contenus de l'enseignement au primaire

En fait, après le cursus primaires, l'élève est censé maîtriser toutes les notions de base du français : le code phonétique et graphique, le nom, le verbe, le féminin et le pluriel. Il est censé se débrouiller pour communiquer ses informations personnelles, ses préférences, pour donner son point de vue, des conseils et des ordres, proposer, interroger dans de situations de communications simples. Ce n'est qu'au cycle moyen qu'on commence à initier l'élève aux types discursifs que nous allons citer dans la partie ci-dessous.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

3.2.2 Le cycle moyen :

Au cycle moyen, l'enseignement de l'oral a plus d'importance, on lui consacre deux séances dans une même séquence de projet ; une pour la compréhension orale et une deuxième pour la production orale.

3.2.2.1 Objectif de l'enseignement du français au cycle moyen :

A l'issue du cycle moyen l'élève est censé être capable de comprendre, lire et produire des énoncés complexes adaptés à des situations de communication de dominante narrative, descriptive, explicative ou argumentative⁴².

Il est question :

- D'amener l'élève à utiliser sa connaissance des règles régissant le code oral ou écrit de la langue en s'exprimant en français.
- D'aider l'apprenant à développer ses capacités de compréhension et d'expression.
- De lui faire acquérir des savoir-faire transférables dans des situations scolaires ou extrascolaires.

3.2.2.2. Compétences et contenus :

Nous résumerons dans le tableau⁴³ qui suit les contenus d'enseignement censés être fait au cycle moyen, les programmes manifestent un certain équilibre entre les compétences de l'oral et celles de l'écrit.

| Année | Objectifs et compétences | Contenus linguistiques | Actes de paroles |
|-------------------------------|--|---|---|
| 1 ^{ère} A Moyenne | -Ecouter pour réagir dans une situation classe | Grammaire : Phrase verbale et phrase nom verbale, | -Se présenter -Présenter quelqu'un -Présenter un lieu |

⁴² Programme officiels et curriculum de l'enseignement du FLE au moyen en Algérie

⁴³ Nous nous sommes inspirées des manuels et répartitions annuelles de la wilaya de Constantine des années 2011/2012, 2012/2013

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>- Construire du sens à partir d'un message oral ou d'un texte écrit</p> <p>- Amener l'élève à savoir produire un énoncé cohérent pour raconter une histoire à l'oral, pour commenter et pour résumer un texte écouté</p> <p>- Construire son discours pour un échange oral</p> <p>- Adopter une lecture autonome et réflexive</p> <p>Maitriser les aspects graphiques du français</p> <p>Produire un texte écrit en fonction d'une situation de communication</p> | <p>Expansion du nom : adjectif qualificatif et complément du nom,</p> <p>Le groupe verbal et ses constituants.</p> <p>L'expression de la cause,</p> <p>L'expression de la chronologie</p> <p>Phrase déclarative</p> <p>Phrase impérative</p> <p>L'expression de la consigne, de l'ordre et de l'interdiction</p> <p>La tournure impersonnelle</p> <p>Vocabulaire :</p> <p>Lexique de la présentation</p> <p>Mots simples et mots dérivés</p> <p>Pronom personnel sujet</p> <p>Synonymie</p> <p>Le champ lexical de la description</p> <p>Les procédés de l'explication : la définition et la reformulation</p> | <p>-Faire connaître un animal</p> <p>-Expliquer un phénomène naturel</p> <p>-Expliquer les règles d'un jeu</p> <p>-Expliquer l'</p> |
|--|--|---|---|

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|--------------------------------------|---|--|--|
| <p>2^{ème} A moyenne</p> | <p>La description : amener l'élève à savoir insérer un passage descriptif dans un récit à l'oral ou à l'écrit</p> | <p>Grammaire : Compléments circonstanciels. Les temps du récit et la valeur de l'imparfait. L'expansion du nom : l'adjectif et le complément du nom. Substituts grammaticaux. Les valeurs du présent de l'indicatif La ponctuation dans le dialogue. Les types de phrases. L'expression du temps. La proposition subordonnée relative. La forme passive. Vocabulaire : Formules d'ouverture du conte La famille de mot Les mots qui structurent un conte. Le champ lexical. Le vocabulaire du portrait. Formules de clôture. Substituts lexicaux. La synonymie. Verbes introducteurs de la parole Vocabulaire de la fable. La description objective et subjective. La suffixation. L'antonymie Les registres de langues.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Analyser le début d'un conte - Imaginer la suite d'une histoire oralement - S'exprimer à partir d'une image : décrire un portrait - résumer une histoire écoutée oralement. - S'exprimer à partir des images d'animaux - Raconter à travers la fable - Jeux de rôle : interprétation de fable en groupe - S'exprimer à partir d'une légende |
|--------------------------------------|---|--|--|

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | <p>Conjugaison :</p> <p>Les temps de l'indicatif : présent, imparfait, passé simple</p> <p>Passé composé,</p> <p>Futur simple.</p> <p>L'impératif présent.</p> <p>Le subjonctif présent.</p> | <p>- Raconter une légende.</p> |
| <p>3^{ème} A moyenne</p> | <p>L'explication : amener l'élève à savoir expliquer plusieurs situations et phénomènes</p> | <p>Grammaire :</p> <p>Les indicateurs de temps et de lieu</p> <p>La voix passive</p> <p>Le discours direct et le discours indirect</p> <p>Les substituts lexicaux et grammaticaux</p> <p>Le présent de l'énonciation</p> <p>Les déterminants possessifs et démonstratifs</p> <p>Les expansions du nom</p> <p>L'expression du temps</p> <p>Les connecteurs chronologiques</p> <p>La complétive</p> <p>Le présentatif</p> <p>Vocabulaire :</p> <p>Le champ lexical</p> <p>La nominalisation</p> <p>La suffixation</p> <p>La synonymie</p> <p>L'antonymie</p> <p>Les noms de métiers</p> | <p>- Prendre la parole pour donner des informations et formuler des questions visant la recherche d'une explication</p> <p>- Expliquer oralement à partir d'un document lu</p> <p>- Restituer et reformuler des explications à partir de B.D</p> |

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|----------------------------------|--|--|---|
| | | <p>Le vocabulaire du souvenir, des sentiments et des émotions.</p> <p>La famille de mot</p> <p>Lexique du portrait Comparaison et métaphore</p> <p>Les mots de la même famille</p> <p>La description d'un lieu</p> <p>Les verbes de perception et les verbes de mouvement</p> <p>Conjugaison :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le passé composé - La conjugaison passive - L'imparfait le plus que parfait - Le présent de l'indicatif - Le conditionnel présent - Les temps du récit au passé : imparfait, passé simple - Le subjonctif présent | <ul style="list-style-type: none"> - Restituer une explication écoutée. - Expliquer à partir d'un portrait - Dire quels les éléments utiliser pour décrire une personne - Décrire les scènes d'une BD - Deviner les paroles d'un personnage d'une BD |
| 4^{ème} A moyenne | <p>Construire du sens à partir d'un énoncé ou d'un texte argumentatif</p> <p>Prendre sa place dans un échange</p> <p>Résumer un court énoncé oral ou un texte argumentatif</p> <p>Produire un énoncé cohérent pour</p> | <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'expression de la Comparaison, - L'expression De l'opposition - La complétive - L'expression de la cause et de la conséquence - Les degrés de comparaison <p>L'expression du moyen</p> <ul style="list-style-type: none"> - la phrase interrogative | <p>Actes selon les projets :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Réagir à une sollicitation -Reformuler une argumentation écoutée en respectant sa structure -Présenter une opinion à défendre |

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|--|----------------------------------|---|---|
| | argumenter à l'oral et à l'écrit | <ul style="list-style-type: none"> - L'interrogation directe et l'interrogation indirecte - La coordination et la juxtaposition <ul style="list-style-type: none"> - L'expression du temps - L'expression du lieu Vocabulaire - Les verbes d'opinion - La nominalisation - Le lexique de l'argumentation <ul style="list-style-type: none"> - Les registres de langues - Les familles de mots - La synonymie et L'antonymie - La polysémie Conjugaison -Le conditionnel présent - Le présent de l'impératif - Le présent du subjonctif - La concordance des temps - Le présent de l'indicatif | <ul style="list-style-type: none"> et l'étayer par des arguments -Donner son point de vue et l'illustrer par une anecdote -Restituer une argumentation écoutée -Arrimer ses propos aux propos précédents -Expliquer la dimension argumentative de l'image - justifier son point de vue. |
|--|----------------------------------|---|---|

Tableau 8 : Compétences et contenus de l'enseignement au moyen

A la fin du cursus moyen, l'élève est censé savoir mobiliser les outils linguistiques et les formules nécessaires pour raconter et décrire des faits, expliquer plusieurs phénomènes et évènement, argumenter et prendre sa place dans un échange à travers des situations de communication simples. Arrivant au lycée, il est question de développer ces compétences en fonction de la mise en place de contenus linguistiques de plus en plus complexe que nous démontrons dans les points qui suivent.

3.2.3 Le cycle secondaire :

Les élèves dans ce cycle sont dans un stade plus avancé que les deux premiers cycles. Les compétences visées sont toujours les mêmes mais avec des objectifs plus approfondis. Au secondaire on accorde beaucoup plus d'importance aux compétences de l'écrit qu'à celles de l'oral, pour ne pas dire que l'oral n'a pas sa place au lycée nous dirons qu'il se manifeste rarement, certes le programme est confectionné de contenus se basant sur les quatre compétences (PO, PE, CO, CE) mais les enseignants se focalisent plus sur la compréhension et la production de l'écrit, et insistent sur la cohérence textuelle.

3.2.3.1 Objectif de l'enseignement du français au secondaire :

A l'issue de l'enseignement secondaire, l'élève est censé avoir :

- « - acquis une maîtrise suffisante de la langue pour lui permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- Utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- Exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus, de rapports ;
- Adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
- Produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- Appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique. »⁴⁴

⁴⁴ Le nouveau programme de la 1^{er} année secondaire 2005

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

En fait l'élève du lycée sera capable de produire, à l'oral ou à l'écrit, un discours subjectif, selon les situations de communication émanant de la vie sociale.

3.2.3.2 Compétences et contenus :

Nous allons présenter dans ce qui suit les différents contenus et compétences à installer pendant les trois années du lycée, nous tenons à préciser qu'au lycée il ne s'agit plus de faire des cours de grammaire séparément, mais d'enseigner les points de langue de manière implicite, à travers des supports écrits ou oraux.

On insiste beaucoup plus sur la cohérence et la cohésion textuelles et sur l'organisation du discours.

Les séances de l'expression orale sont incluses dans les séances de la production écrite :

| Année | Objectifs et compétences | Contenus linguistiques | Actes de parole |
|---|---|---|---|
| 1^{ère} A Secondaire | -Interpréter des discours écrits ou oraux et les restituer. - Produire des textes écrits ou oraux en relation avec le thème choisi pour : - Informer à travers l'exposé et le dialogue, - exprimer un point de vue et raconter des faits réels ou fictifs. | Grammaire - Les substituts. - Les enchaînements logiques - l'emploi de tournures impersonnelles. - Conjonction de coordination - La relative : cause et conséquence -La phrase interrogative -Articulateurs chronologiques - L'opposition - La nominalisation | - Annoncer le thème de son exposé et son intention - Négocier le sens d'un mot - Demander le complément de l'information - Demander une explication - Montrer son intérêt - Reformuler les propos de l'autre (pour versifier la compréhension) |

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|---|---|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Les verbes introducteurs de style direct et indirect - Discours direct et discours indirect <p>Lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des procédés d'énumération - Les modalisateurs - Les verbes d'opinion - Lexique de l'insolite de l'accident... - Les verbes de perception <p>Conjugaison</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présent à valeur atemporelle - L'impératif - Le passé composé - Les temps du récit | <ul style="list-style-type: none"> - Reformuler ces propres propos. |
| 2^{ème} A Secondaire | <ul style="list-style-type: none"> -Exposer pour présenter un fait Argumenter pour plaider une cause. Relater pour informer, agir sur le dentinaire et | <p>Grammaire Tournure présentative. Tournures interrogatives/ exclamatives</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'expression de l'hypothèse. - Cause/conséquence. - Discours rapporté. | <ul style="list-style-type: none"> - Présenter un projet - Interpréter - Jouer des scènes à partir d'un texte - Argumenter : plaider ou discréditer une cause |

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>pour se représenter un monde futur.</p> <p>Dialoguer pour raconter.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Les relations logiques explicites et implicites - Les relatives. <p>Vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - La nominalisation. - Vocabulaire de raisonnement. - La reformulation explicative. - Le lexique spécifique au théâtre. - Les indices spatio-temporels. - La caractérisation. - Enumération et gradation. - La reformulation. - Les modalités appréciatives. - L'objectivité/subjectivité. - Vocabulaire de l'hypothèse/l'avenir. - Comparaison/métaphore. - La substitution lexicale. <p>Conjugaison</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le présent de vérité - Le gérondif/le conditionnel. | <ul style="list-style-type: none"> - Justifier ou défendre un choix - Débattre un sujet d'actualité - Description des lieux. |
|--|--|--|---|

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | - L'antériorité/la postériorité/la simultanéité. | |
| 3^{ème} A Secondaire | Exposer des faits, dialoguer, argumenter et raconter | <p>Grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phrases déclaratives - Phrases nominales et phrase verbales - Indicateurs de temps - Le discours rapporté - La concession. - Les articulateurs logiques et chronologiques - Expression de la cause L'expression du but Les pronoms « en » et « y ». Les figures de style <p>Lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> -La nominalisation. - Système d'énonciation. - Indices spatio-temporels - Marques d'objectivité et de subjectivité - Suffixe et préfixe -Lexique relationnel de la cause - Verbes d'opinion. - Lexique de l'accord et du désaccord. | <ul style="list-style-type: none"> - Exposer et ou raconter un fait historique (oralement) - Synthétiser des informations par regroupement de données - Prendre la parole pour débattre un sujet d'actualité - Argumenter, concéder ou réfuter une thèse - Forme d'injonction - Formule d'appellation et formule de politesse - Niveau de langue - Raconter ou donner une suite à un récit oralement |

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Les antonymes et les synonymes. - Lexique du fantastique - Verbes performatif et verbes de modalité <p>Conjugaison</p> <ul style="list-style-type: none"> -Présent historique - Temps du récit et temps de la description <p>L'impératif / le subjonctif</p> | |
|--|--|---|--|

Tableau 9 : compétence et contenus de l'enseignement au cycle secondaire

Au terme du cursus secondaire, l'élève est censé être autonome, capable de réagir comme un citoyen social responsable dans n'importe quelle situation de communication en classe ou dans la société. Censé avoir acquis des compétences qui lui permettent de communiquer librement en français langue étrangère. Pour lui faciliter l'apprentissage et l'acquisition de cette langue étrangère, plusieurs stratégies et démarches sont mises à la disposition des enseignants, dans le but d'assurer un enseignement plus au moins efficace de l'oral dans les établissements algériens. Nous essayons de citer ces démarches dans le point ci-dessous.

3. 3 Démarches pédagogiques pour enseigner l'oral

La démarche suivie dans les cycles cités précédemment est celle du projet. Cette démarche consiste à amener l'élève à réaliser un produit final après plusieurs étapes d'apprentissage et de construction de connaissances.

L'objectif de cette démarche est de doter l'apprenant de toutes les capacités possibles afin qu'il puisse présenter avec aisance, ce produit soit oralement soit par écrit, soit individuellement soit en groupe.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

Cette démarche pose au préalable un objectif général censé être atteint en fin de projet ; cet objectif est subdivisé en sous objectifs, qu'on appelle objectifs spécifiques qui s'atteignent au fur et à mesure des séquences et à chaque fois qu'une tâche ou activité est réalisée par l'apprenant.

Ce dernier est placé au centre de l'apprentissage, c'est lui le pilier, tout tourne autour de lui, se fait par lui et pour lui.

En effet, l'enseignant veille à ce que l'élève participe à l'acte pédagogique et construit son apprentissage.

Pour concrétiser toutes les données citées précédemment, surtout pour enseigner la grammaire, la compréhension et l'expression orale, les enseignants adoptent, en s'appuyant sur les théories constructiviste et socioconstructiviste, plusieurs stratégies et méthodes à savoir :

- Utiliser tous les outils didactiques possibles (manuel, documents audiovisuels...) permettant de développer chez l'apprenant des stratégies d'écoute pour lui faire acquérir la compétence de compréhension orale.
- Amener l'élève à utiliser ce qu'il a compris pour s'exprimer (mot, phrase, expression, point de vue...) par des procédés de mémorisation, répétition, réemploi et de reformulation.
- Doter l'apprenant par des outils linguistiques (vocabulaire, structure syntaxique...) pour pouvoir échanger des propos à l'oral.
- Le guider pour qu'il donne du sens à ce qu'il a appris et ceci en le confrontant à des situations problèmes qu'il essaiera de résoudre en mobilisant ses connaissances et surtout en favorisant le facteur social.

Il est peut-être abusif de dire que ce qui se passe réellement sur le terrain correspond intégralement à toutes ces démarches et ces contenus.

Nous pouvons dire que les enseignants ont officiellement ces répartitions, ils ont aussi des instructions qu'ils peuvent suivre ou non, cela dépendra de la réalité du terrain.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

En effet, pour effectuer les méthodes demandées, et surtout pour atteindre les objectifs posés préalablement, les enseignants sont tenus à respecter beaucoup de conditions voire le temps imparti pour les activités, la disposition de la classe, les outils didactiques, adapter les cours au niveau des élèves et compléter le programme. La question que l'on se pose est ce que cela est possible ?

Les éléments que nous allons présenter dans ce qui suit apporteront des réponses à notre question.

3.4 L'enseignement du FLE à l'université : CAS de l'ENS de Constantine

L'enseignement à l'université algérienne dynamise des formations professionnelles qui ont pour objectif d'installer des compétences permettant aux apprenants d'agir en tant qu'individu social et responsable pour effectuer un rôle bien déterminé dans la société, et dans n'importe quel domaine (médecin, avocat, gestionnaire, financier, directeur, administrateur,). Avec les nouvelles réformes et l'adoption du système LMD, les objectifs se réajustent aux normes internationales :

« *-Répondre efficacement aux attentes de la société en matière de qualité de la formation.*

- *Répondre aux soucis de l'employabilité des diplômés ;*
- *Instaurer une gouvernance des établissements ;*
- *Mettre en place un système d'assurance qualité »* (L'enseignement supérieur en Algérie)

Notamment l'enseignement du français langue étrangère, vise à doter les interlocuteurs de tous les moyens possibles, de dispenser des savoirs et d'installer également des compétences avancées de communication amenant l'étudiant à se débrouiller efficacement dans n'importe quelle situation de communication .

3.4.1 Objectif de l'enseignement du français à L'ENS de Constantine

Particulièrement, dans le contexte de formation de formateurs, cas des Ecoles Normales Supérieures, l'enseignement du français a comme objectif principal la maîtrise parfaite de la langue. Au terme de la formation, il est impératif d'arriver à un niveau supérieur, impératif aussi d'avoir des formateurs de qualité capables d'agir et de réagir, de gérer le groupe classe, des formateurs responsables qui savent faire face aux imprévus et résoudre tout problème pédagogique. Des animateurs prêts à s'adapter et à créer des liens rentables avec leur public et à mettre en place un climat favorable de communication. Il est important qu'ils veillent à transmettre leurs acquis et de communiquer les principes nécessaires, utile pour l'accomplissement adéquat d'une telle profession.

3.4.2 Contenus de l'enseignement du français à L'ENS :

L'Ecole Normale Supérieure, particulièrement celle de Constantine propose des formations de formateurs de français pour les nouveaux Bacheliers de l'Est algérien.

Elle offre une formation de 5ans pour les enseignants du lycée, une formation de 4ans pour les enseignants du collège et une formation de 3 ans pour les enseignants du primaire. Les savoirs dispensés sont présentés sous forme de modules qui se ressemblent pour les trois formations mais se diffèrent par degré de complexité. Autrement dit ; les mêmes modules sont enseignés aux cours des années mais les objectifs et les contenus pour chaque cycle se développent selon le public en question.

En effet, les programmes d'enseignement du français à L'ENS ne font pas l'exclusion. Ils rejoignent, bien évidemment, les programmes dispensés aux universités mais avec un objectif plutôt professionnel que scientifique. A travers ce qui suit, nous survolons la structuration des modules enseignés tout au long des années, nous n'effectuerons une analyse que pour les deux module Pratique et techniques de l'oral et Pratique systématique de la langue, et ce en deuxième partie de notre travail.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

Nous tenons tout d'abord à expliquer que la première année à l'ENS est une année de tronc commun pour les trois cycles, par contre la deuxième année est que pour les deux formations des enseignants du collège et du lycée, quant à ceux du primaire, c'est la deuxième année qui constitue le point de divergence par rapport aux deux autres formations.

Le programme est présenté sous quatre angles : enseignements fondamentaux, enseignements méthodologiques et enseignements transversaux.

En ce qui concerne les enseignements fondamentaux, ils visent à installer des compétences langagières et métalangagières et des compétences culturelles et interculturelles. Pour la première année sont regroupés sous cet angle : **Pratique et technique de l'écrit ; Pratique et technique de l'oral ,la pratique systématique de la langue, initiation à la linguistique et littérature 1 ou lecture des textes littéraires** Pour les enseignements méthodologiques, ils visent à initier les apprenants à **l'outil informatique**, alors que les enseignements transversaux visent à améliorer l'écriture graphique des apprenants ainsi que leur compétences en langues étrangères et ce à travers deux module : **Ateliers graphiques** et **Anglais**.

Pour les futurs enseignants du primaire, la deuxième année est la plus chargée par rapport aux deux autres années (première et troisième année),les modules sont également regroupés selon les trois axes cités précédemment avec un quatrième qui surgit, celui des enseignements de découverte. En effet, en plus des modules enseignés en première année, en deuxième année ces modules sont repris avec des objectifs avancés et **la linguistique contrastive** vient remplacer la linguistique avec la présence d' un autre module celui de la **phonétique**. Concernant les modules de découverte, on a fait appel à trois modules : **Didactique du français , psychologie de l'adolescent et de l'enfant et théories de l'apprentissage**. Pour les enseignements transversaux le module **d'atelier graphique** ne figure pas, on se limite à **l'Anglais**.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

La deuxième année de la formation des enseignants du moyen et lycée et plus légère ; elle contient les mêmes modules exceptés la linguistique contrastive, et théories de l'apprentissage.

La dernière année de la formation des B3⁴⁵ continue à installer des compétences langagières à travers les enseignements fondamentaux et donc les mêmes modules enseignés en première et deuxième année (**PTO/PTE/PSL**), sauf que la littérature est remplacée par **littérature de jeunesse**, nouveau module introduit pour développer les capacités de lecture et d'écriture surtout chez nos apprenants mais aussi chez leurs futurs élèves. Cette année se démarque par l'insertion d'une série de modules de découverte, ayant comme objectif principal, initier l'apprenant ou le futur enseignant à la réalisation de son futur métier. Ces modules sont : **Analyse de pratiques professionnelles, Etude des manuels et des programmes et Outils et techniques de la gestion de la classe, Législation scolaire et Psycholinguistique et troubles du langage**. Le module d'Anglais est toujours présent en troisième année des B3. Ils terminent leur année par stage réalisé dans plusieurs écoles primaires de la région.

Concernant les B4⁴⁶ ou les PEM⁴⁷ , pour les enseignements fondamentaux, d'autres modules ou appellations de modules apparaissent en troisième année : nous avons **La syntaxe, la lexico sémantique, linguistique contrastive, la littérature 3, La littérature d'expression française** à côté de **la pratique et technique de l'écrit et de l'oral**, il y a la réapparition des modules méthodologique : **Initiation à la recherche documentaire**. Ils partagent les mêmes enseignements de découverte avec les B5: **APP, OTGC, DIDA** et. Pour les enseignements transversaux il s'agit toujours de **l'Anglais**.

La troisième année des B5⁴⁸ diffère de celle des B4 par la suppression de quelques modules dans les enseignements fondamentaux comme **la littérature d'ex française et la linguistique contrastive**, en effet d'autres apparaissent comme **la linguistique**

⁴⁵ La formation des enseignants du primaire, effectuant 3 ans, on les appelle les B3

⁴⁶ B4 enseignant du moyen, qui effectuent 4 ans de formation

⁴⁷ PEM professeur d'enseignement moyen

⁴⁸ B5 enseignants du lycée effectuant 5 ans de formation

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

appliquée et la sémiologie. Ainsi que la suppression de certains modules de découverte comme **l'APP, L'OTGC**, on ne garde que **la didactique** pour les B5. Pour le reste des enseignements il n'y a pas de changements.

La fin de cycle des B4 qu'on appelle les 4B4 contient des modules de littératures et de didactique plutôt que linguistiques ; en quatrième année, pour approfondir les compétences langagière et culturelle, on fait appel à **la sémiologie** et à **la littérature de jeunesse**. On renforce également les enseignements de découverte par plusieurs modules : **Didactique, Législation scolaire, Analyse de pratique professionnelles, Etude des manuels, Outils et techniques de la gestion de la classe, Psychopédagogie**. Les B4 à ce stade terminent l'année par un stage pratique qu'ils effectuent sur le terrain⁴⁹.

La quatrième année des B5 qu'on appelle les 4B5 contient les modules suivants ; **linguistique de l'énonciation, Littérature d'expression française et littérature de jeunesse** (enseignements fondamentaux), **Didactique des textes littéraires, APP, OTGC, PSYCHOLING** (enseignements de découverte). Pour les 4B5 les modules méthodologiques et transversaux continuent à apparaître : **Méthodologie et Anglais**.

En fin la cinquième année et la dernière pour les B5, moins chargée mais contient également une diversité de modules tels que : Systèmes **grammaticaux, lecture critique et littérature 4** représentent les enseignements fondamentaux. **La didactique, l'APP, l'OTGC, l'EPM, Législation scolaire** et Psychopédagogie représentent les enseignements de découverte, quant aux enseignements méthodologiques et transversaux ; ils ne figurent pas en fin de cycle. L'année se termine par un stage dans différents lycées de la région.

Nous essayerons par la suite de schématiser ces différents programmes et contenus cités précédemment selon le schéma ci-dessous :

⁴⁹ Ils effectuent des stages au niveau des différents collèges de la région.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

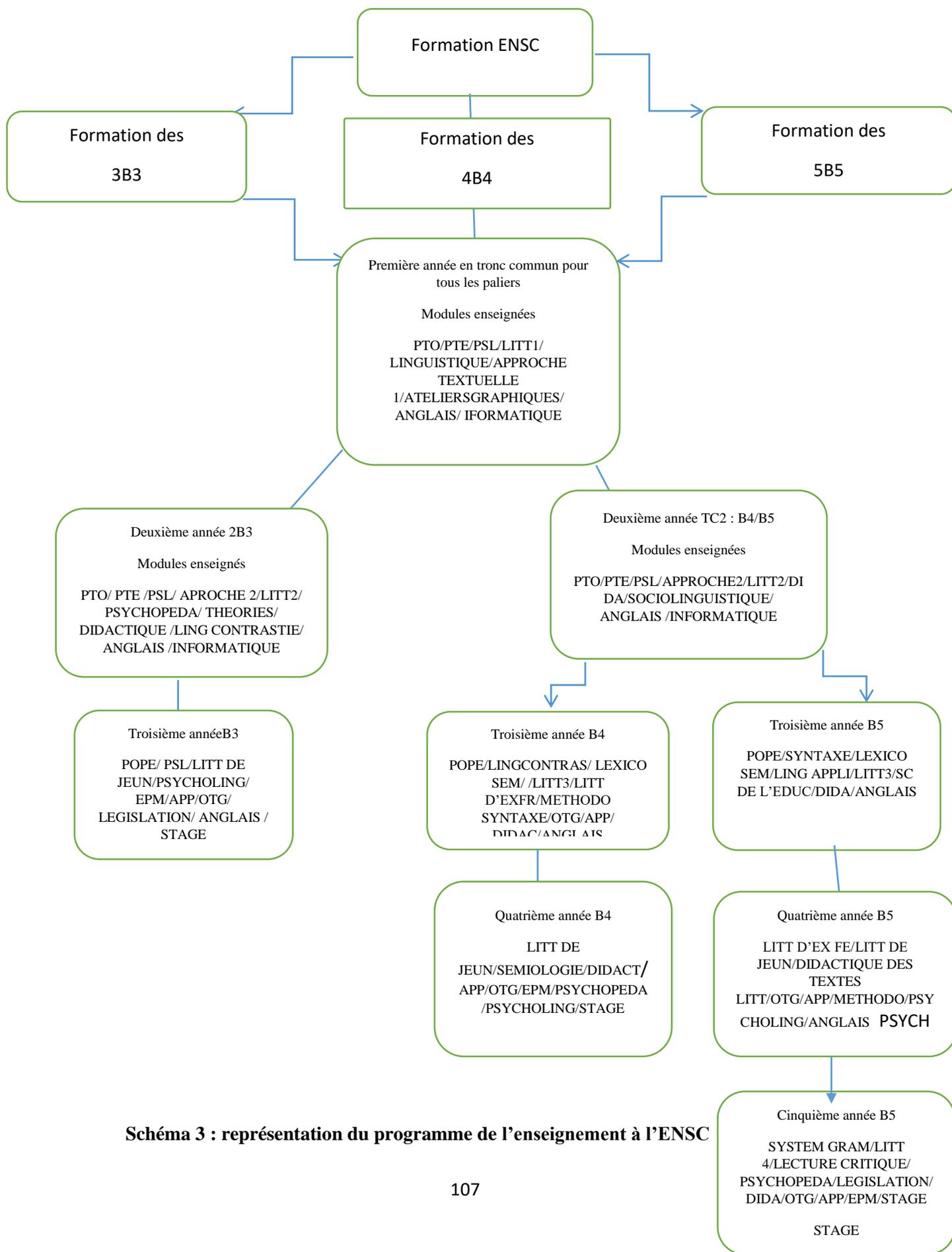


Schéma 3 : représentation du programme de l'enseignement à l'ENSC

3.5 Les contraintes de l'enseignement de l'oral en classe

Afin de réussir un enseignement de l'oral et d'assurer le bon fonctionnement de la classe de langue, il est impératif de respecter, en dehors du contenu à enseigner, plusieurs modalités, ce qui rend son enseignement de plus en plus difficile :

Insaisissable de par sa nature et son statut social, peu analysé scientifiquement, l'oral, sous ses formes variées, est en plus difficilement « scolarisable » de par sa matérialité. Contrairement à l'écrit qui se pratique en général seul, dans le silence et qui donc, sans créer de difficultés particulières de gestion, peut s'exercer collectivement, même dans de grands groupes, l'exercice de l'oral présuppose toujours un ou des auditeurs et abouti à une production sonore. Cette réalité exclut du moins dans une vision traditionnelle du fonctionnement de l'école, une activité individuelle soutenue de chacun et empêche l'installation du travail sur l'oral comme activité centrale de l'enseignement. (Jean Pierre CUQ et Isabelle Gruca : année 2008, P)

En effet, pour réussir une activité orale, il est nécessaire d'adopter une gestion particulière de la classe et surtout de respecter certaines obligations à savoir une durée de temps assez longue, une disposition précise, un nombre important d'outils didactiques et surtout différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Nous allons citer brièvement ce que la didactique des langues a noté à propos de toutes ces formalités ensuite nous essayons de les évoquer dans le contexte algérien

3.5.1 Contraintes de temps :

Le temps de la classe est choisi par l'institution ainsi que le nombre de séances ; les décideurs mettent en place un certain nombre de séances avec un temps précis pour chaque activité de classe, entre 5 minutes et 1heure tout dépendra de la tâche pédagogique, mais Le temps réel de la classe ne correspond pas vraiment à celui imposé par le ministère.

Les activités de l'oral nécessitent beaucoup plus de temps par rapport aux autres activités.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

L'heure de français accordée à l'enseignant algérien ne lui permet pas d'aboutir à son objectif : il ne peut pas faire parler tout le groupe, corriger tous ceux qui ont pris la parole et surtout corriger tout ce qui a été dit. Pris par le temps il ne va réaliser que quelques étapes de la classe et en supprimer d'autres.

Surtout que :

Le temps d'enseignement ne se confond pas à celui de l'apprentissage. Dans une classe, tous les membres d'un même groupe sont loin d'être attentifs au même moment ni pendant la même durée et cette durée n'est jamais égale à la totalité du temps de la classe. (CUQ et GRUCA : année 2008 , P127)

A l'ENS les enseignants ont certes largement le temps de réaliser toutes les étapes prévues, avec des modules de trois heures, mais on n'arrive toujours pas à avoir des interlocuteurs maîtrisant parfaitement la langue étrangère.⁵⁰Surtout à l'oral, les prises de parole des apprenants sont toujours pleines d'erreurs.

3.5.2 Contraintes d'espace : disposition :

La classe est le lieu de rencontre de l'enseignant, l'apprenant et le savoir ; c'est là où chacun de ces trois partenaires joue son rôle en respectant un contrat didactique.

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca :

La classe peut bien entendu être appréhendée comme un lieu social comme un autre, mais dans ce cas, elle perd toute spécificité. Du point de vue didactique, elle se définit au contraire comme un lieu spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers de savoirs et savoir-faire linguistiques : c'est donc le point central du système didactique. (CUQ et GRUCA : année 2008, P127)

⁵⁰ Ce constat est fait à travers notre petite expérience d'enseignante de français à l'Ecole Normale Supérieure de Constantine

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

La classe comme espace didactique peut présenter plusieurs dispositions selon la méthode choisie par l'enseignant ou selon la tâche à accomplir par l'apprenant.

En effet les différentes dispositions fréquentes sont :

- La disposition traditionnelle autobus ou car des tables et des chaises présentées l'une après l'autre dans des rangés et l'enseignant placé devant les élève sur une estrade ou dans son bureau.
- La disposition en U ou « fer à cheval »(Jean-Pierre Cuq) favorisant la communication en classe
- La disposition en rond, table ronde aussi pour les activités de l'oral : débat, interaction ...
- Une disposition « audiovisuelle »(RICHTERICH cité par JEAN PIERRE CUQ) : deux rangés penchés légèrement face à un écran , l'enseignant placé derrière ;cette localisation favorisent les activités de compréhension orale et de discussion sur les documents audiovisuels.

En fait il se peut qu'il existe d'autres dispositions que l'enseignant propose, invente en fonction de sa classe. Pour les activités de l'oral, les deux configurations « fer à cheval » et tables rondes sont les plus demandées pour favoriser l'interaction et les différentes prises de paroles.

Ces deux derniers emplacements sont l'un des facteurs majeurs qui permettent de franchir tout obstacle, d'oser parler en public et de ne pas avoir peur du regard de l'autre. Ces dispositions ne sont toutefois réalisables qu'en

Fonction des cultures scolaires, des moyens matériels ou des technologies mises en œuvre, la classe peut présenter des configurations très variables, qui correspondent souvent à des choix méthodologiques ou techniques, mais qui sont aussi symboliques des relations qui s'y établissent et de celles qui prévalent à un moment donné dans une société. (JEAN-PIERRE CUQ et ISABELLE GRUCA : année2008, p126)

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

En effet, la culture scolaire algérienne ne favorise pas la mise en place de ces différentes dispositions, avec le nombre énorme des élèves par classe (entre 35 et 50 dans des classes quasi étroites), ceci semble impossible. Dans les classes des établissements scolaires, on a toujours adopté la disposition traditionnelle (d'auto bus) pour toutes les activités.

Même à l'université ces configurations sont également irréalisables faute toujours au nombre des étudiants et au manque d'outils pédagogiques.

Par contre à l'ENSC (l'Ecole Normale Supérieure de Constantine), le lieu de notre enquête, ceci s'avère facile à se réaliser car les groupes à l'ENS ne sont pas nombreux (entre 25 et 30), les salles sont spacieuses et les techniques et les outils sont présents.

Les enseignants de PTO (pratique et technique de l'oral) exercent leur métier avec plus d'aisance et sont souvent incités à modifier la localisation de la classe afin de réussir l'acte pédagogique et aboutir à de bons résultats.

3.5.3 L'évaluation :

L'une des difficultés majeures de l'enseignement de l'oral est l'évaluation ; elle constitue des situations conflictuelles que peut rencontrer l'enseignant en classe de FLE ; doit-on évaluer l'oral ou non, une question qu'a soulevée PERRENOUD :

On est pris dans ce domaine entre deux feux :

- ne pas évaluer l'oral est une façon de confirmer que c'est un apprentissage moins important que les autres ;
- attribuer des notes d'oral n'a pas de sens, à la fois parce que ces notes seraient très difficiles à mettre équitablement et parce qu'elles aggraveraient les inégalités et l'échec scolaire. (PHILIPPE PERRENOUD: 1998)⁵¹

Donc ne pas évaluer l'oral diminuerait de sa valeur et sa place chez les apprenants, on ne lui accorderait pas de l'importance autant que les autres activités évaluées, ceci

⁵¹article non paginé

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

conduira, bien évidemment à un échec en classe de FLE, car ensemble oral et écrit constituent la maîtrise de la langue française.

Mais décider enfin d'évaluer l'oral tant qu'unité à part entière "n'a pas de sens", on se posera certainement des questions comme: Que doit-on évaluer à l'oral ? La grammaire ? La conjugaison ? Le lexique ? La prononciation ? Le rythme ? La voix ? Les gestes ? L'attitude ? ...Peut-on évaluer tout à la fois ? Comment doit-on évaluer ?

Répondre à toutes ces questions paraît difficile, car afin de maintenir les expressions orales en classe, il est préférable de ne pas interrompre le sujet parlant, or le produit du sujet parlant en question contient beaucoup d'incorrections qui doivent être corrigées.

Et laisser cette marge de liberté à l'apprenant lui donne confiance et lui procure le plaisir de parler sans insécurité linguistique, et surtout l'aide à faire passer son message.

De plus, comme la parole ne laisse pas de traces durables, l'évaluation des compétences des élèves devient aléatoire, d'autant que des critères fiables n'existent guère, vu l'absence de tradition scolaire et de conceptualisation scientifique. Les facilités actuelles d'enregistrement permettent de dépasser partiellement ces difficultés... (JOAQUIM DOLZ, BERNARD SCHNEWLY : 2000, P20)

En fait, corriger un énoncé oral est à la fois nécessaire et bloquant : doit-on corriger au fur et à mesure que l'apprenant parle, et dans ce cas là le bloquer et le perturber ou doit-on laisser à la fin de la prise de parole, et donc des corrections vont léser d'autres. On ne peut se rappeler de toutes les erreurs.

En effet, il ne faut pas perdre de vue qu'évaluer l'oral veut dire évaluer deux compétences : la compréhension et l'expression orales.

En ce qui concerne la compréhension orale, la difficulté ne persistera pas autant qu'à l'expression orale, si l'enseignant bénéficiera d'outils à exploiter en classe, par exemple des documents sonores à écouter et à débattre par la suite, ce qui permettra la vérification efficace de cette compétence.

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique
Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

Par contre à l'expression orale, que faut-il corriger ? On ne doit pas se limiter à corriger les erreurs de grammaire et de conjugaison, ce qui est une réaction habituelle chez tout enseignant du français langue étrangère ; comme le précise ELIE ALRABADI :

En somme, évaluer n'est pas seulement chercher des fautes pour les corriger, c'est faire régulièrement le point sur ce qu'on a acquis. De même, ce n'est pas une activité qui se situe en dehors de celui qui apprend : c'est à lui qu'il revient de surveiller constamment son acquisition. (ELIE ALRABADI : 2011, P32).

Il a aussi présenté deux types d'évaluation de l'expression orale⁵² :

- **Une évaluation immédiate** : qui consiste à intervenir en temps réel de l'interaction et des échanges avec les apprenants. L'enseignant communique tout en corrigeant à travers des reprises qui peuvent être « **positives directes** » ; C'est-à-dire l'enseignant reprend les propos correctes de l'apprenant en y ajoutant des appréciations positives, « **positives indirectes** » consiste en la reprises des énoncés corrects de l'apprenant sans les accompagner d'appréciations. L'intervention immédiate de l'enseignant peut également être « **négative directe** » où l'enseignant reprend les erreurs des apprenants en les corrigeant et les accompagner de jugements et de commentaires ; quand la reprise de l'énoncé fautif se fait sans commentaires il s'agira d' « une évaluation **négative indirecte** ».
- **Une évaluation différée** : qui se fait à la fin de l'échange, avec le groupe classe, ce qui donnera le temps à l'enseignant de préparer la correction et de faire profiter tous les apprenants ; cette évaluation est la mieux placée pour favoriser la prise de parole, et d'encourager la participation en classe. L'image de l'élève sera moins impliquée.

⁵² Dans son article « quelle méthodologie faut-il adopter pour un enseignement/apprentissage de l'oral » où il a cité les cinq modalités verbales de l'évaluation de DESMONS (2005)

Première partie l'oral un regard linguistique et didactique

Chapitre 3 : L'enseignement de l'oral en Algérie

Il serait meilleur et bénéfique d'évaluer l'oral en combinaison avec d'autres tâches, au fur et à mesure que l'apprenant réalise telle ou telle activité de la langue, l'enseignant corrige et évalue de manière globale la maîtrise de la langue et non l'oral en tant qu'objet de l'évaluation :

À court terme, si l'on admet que l'oral doit être évalué pour être pris au sérieux, la moins mauvaise solution est sans doute d'intégrer l'évaluation de l'oral à une appréciation globale de la maîtrise de la langue, ce qui conduirait concrètement :

- à ne pas évaluer l'oral séparément et en tout cas à ne pas introduire une " note d'oral " ;
- à définir une ou deux notes globales de français de sorte à garantir la prise en compte des compétences de communication et d'expression orales au même titre que l'écrit. Si l'on maintient des notes spécialisées, certaines pourraient être redéfinies de sorte à faire une part égale à l'écrit et à l'oral, par exemple en vocabulaire ou en conjugaison. (PHILLIPPE PERRENOUD, 1998)⁵³

Les enseignants de l'ENS évaluent l'oral en attribuant des notes à l'apprenant. Ceci se fait à travers trois évaluations, deux au premier et deuxième semestre de l'année universitaire ,tout en vérifiant la compréhension de l'oral à l'aide de documents authentiques et en évaluant également l'expression orale ;ces deux évaluations constituent les deux examens de l'année que doit passer l'étudiant pour avoir la moyenne du module PTO mais après avoir lui rajouté une troisième note de TD qui s'attribue au fur et à mesure de l'apprentissage , sous forme d'une évaluation continue.

En effet, toutes les décisions sur l'évaluation de l'oral doivent revenir à l'enseignant, c'est à lui de répondre à toutes les questions posées précédemment.

Savoir quand et comment intervenir selon des objectifs qu'il a installés au préalable car il est le seul à mieux connaître le groupe qui est en face de lui, et à mieux connaître ses besoins. Le seul à savoir adapter les modes d'évaluation selon sa classe et savoir à quel moment les insérer.

⁵³ Article non paginé

Conclusion

Nous pouvons dire que l'élève algérien s'estime heureux, il est censé être un interlocuteur « parfait », maîtrisant la langue étrangère, ayant toutes les capacités possibles pour pouvoir se débrouiller dans n'importe quelle situation de communication.

Pourquoi ? Parce que toutes les démarches et les techniques du cursus scolaire, assez riches, que nous avons citées toute à l'heure, aboutissent certainement à de bons résultats. Mais l'application virtuelle de ces programmes, le comportement passif des deux acteurs principaux de l'acte pédagogique, enseignant et apprenant, ainsi que toutes les contraintes et les difficultés auxquelles ils font face confirment quelque part le niveau avec lequel ces élèves arrivent aux études supérieures. Il faut dire aussi qu'un programme lourd et ambitieux entraîne des blocages chez les étudiants, vouloir leur apprendre plusieurs choses à la fois influe négativement sur leur niveau.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 :

Le corpus et la

méthodologie de

recherche

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

« Pas de recherche sans méthode ...Il faut de la méthode pour la réflexion théorique, comme il en faut pour le travail sur le terrain (enquêtes, études d'une réalité sociale), comme il en faut pour le travail sur matériaux (statistiques, archives, textes, discours)... il faut aussi maîtriser la méthode propre au domaine dans lequel on travaille :...il faut enfin se doter de méthodes à chaque phase de recherche : exploration, documentation, recherche proprement dite, rédaction. » (Michel Beaud : 2003, p9).

Introduction

Dans ce chapitre nous allons présenter de manière plus claire les étapes de cette recherche et tous les éléments qui nous ont facilité sa réalisation. Nous débutons par une étape de pré enquête définissant le contexte de recherche et le public ainsi que l'Ecole Normale supérieure, ses étudiants précisément nos enquêtés, le module de « Pratique de l'oral » et de « Pratique systématique de la langue ». Dans un deuxième temps, nous allons définir notre méthodologie : la méthode adoptée pour l'analyse ainsi que les outils d'investigation à savoir l'observation, la prise de notes l'enregistrement et le questionnaire.

4.1 Les étudiants et le contexte d'enseignement

4.1.1 La pré enquête :

Nous avons commencé tout d'abord par une pré-enquête. Cette étape nous a permis de délimiter de manière plus précise l'objectif de notre recherche, de préciser les questions de la problématique et de formuler de manière claire nos hypothèses.

En premier lieu , nous nous sommes rapprochée des enseignants de l'oral et de PSL (Pratique systématique des langues), nous avons essayé de soulever avec eux ce refus des étudiants de participer en classe. C'était dans le but de savoir si ce problème se pose au niveau des autres classes de l'ENS⁵⁴. Les enseignants nous ont avoué que les apprenants refusent de parler en classe, surtout lorsqu'il s'agit d'une activité d'expression orale, ils restent passifs et ne réagissent plus.

Notre contact direct avec les étudiants nous a amenée à constater qu'ils rencontrent plusieurs difficultés en l'expression orale, ce qui est la cause principale qui les empêche de parler en classe. Ces derniers ont un sentiment d'insécurité linguistique qui vit en eux et surtout ils ne veulent pas être intimidés devant leurs camarades.

⁵⁴ Ecole Normale Supérieure

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

C'est là que notre curiosité de découvrir leurs difficultés et leur trouver des solutions est née. Nous avons donc décidé de mener une enquête auprès des étudiants et des enseignants de l'ENS que nous présentons dans ce qui suit.

4.1.2 Le lieu d'enquête

Comme nous l'avons déjà précisé en introduction générale, le lieu de notre enquête est l'École Normale Supérieure de Constantine, une école qui forme des enseignants dans toutes les filières et pour tous les cycles (primaire, moyen, secondaire).

Pour accéder à l'ENS et surtout au département de français, il faut avoir le BAC avec une mention Bien, une moyenne de 14/20 pour devenir enseignant du primaire après une formation de 3ans, une moyenne de 15/20 pour devenir enseignant du moyen après une formation de 4ans et une moyenne de 16/20 pour devenir un enseignant du secondaire après une formation de 5ans⁵⁵.

Ensuite, les étudiants inscrits doivent réussir un entretien oral fait par des enseignants spécialistes dans la matière pour pouvoir accéder réellement à l'école et suivre des cours. Dans le cas contraire, l'étudiant est refusé même s'il a une très bonne moyenne.

Le département de français propose des modules de spécialité tels que la didactique générale, et disciplinaires, comme la linguistique, la littérature, approche des pratiques professionnelles... et d'autres de renforcement tels que la pratique systématique de la langue, pratique et technique de l'oral, pratique et technique de l'écrit, atelier graphique, l'anglais....

Comme notre travail s'inscrit dans la didactique de l'oral, notre intérêt se portera plus sur les pratiques des apprenants dans les deux modules de pratiques et techniques de l'oral et pratique systématique de la langue, surtout parce que nous nous intéressons aux difficultés grammaticales.

⁵⁵ Instructions officielles en Algérie, car l'ENS est considérée comme la seule et meilleure école en matière de formation d'enseignants.

4.1.3 Les étudiants

Chaque année, l'École Normale Supérieure de Constantine se retrouve avec un nombre important d'étudiants qui viennent de plusieurs villes de l'Est et du sud de l'Algérie.⁵⁶Ces étudiants ont des niveaux d'étude différents d'où l'hétérogénéité des classes de l'ENS. Ils ont suivi des cursus scolaires différents, il y a ceux qui ont étudié la langue française dès la troisième année primaire jusqu'en terminale, il y a ceux qui n'ont pas été formés en langue française ni au primaire, ni au niveau moyen.

La région du sud de l'Algérie avait et a toujours un manque considérable d'enseignants de français, de ce fait, les étudiants passent du primaire au moyen, du moyen au lycée, ou du lycée aux études supérieures avec des insuffisances importantes en langue française.⁵⁷

Cela explique clairement leurs lacunes à l'oral ou à l'écrit, même si les étudiants d'autres régions éprouvent certaines difficultés, cela reste inférieur par rapport à ceux qui ont eu un cursus scolaire incomplet.

L'ENS se retrouve parfois dans l'obligation d'accepter certains candidats, surtout ceux du Sud de l'Algérie malgré leurs insuffisances linguistiques, dans l'espoir d'améliorer leur niveau mais aussi dans le but de mettre fin à ce manque d'enseignant à cette région.

4.2 Le corpus et les outils d'investigation

Nous allons présenter dans cette partie notre corpus ainsi que nos outils d'investigation. Pour effectuer notre recherche nous avons opté pour une triangulation méthodologique, autrement dit, nous avons utilisé plusieurs outils d'investigation dans le but d'avoir des résultats fiables.

⁵⁶ Ceci bien sûr avant la création des autres écoles Normales Supérieures de l'Est (Sétif) et du Sud

⁵⁷ Ceci est constaté selon plusieurs discussions avec les étudiants du SUD à l'ENS et selon leurs résultats aux contrôles.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

Nous nous sommes appuyée sur l'observation participante, le questionnaire et l'enregistrement.

Le corpus se compose de deux éléments : les questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants de 2^{ème} de l'ENS, et les productions orales des étudiants enregistrées que nous présenterons dans le chapitre 6 avec plus de détails.

Nous allons également présenter dans cette partie nos informateurs, les contenus des modules PTO et PSL, ensuite nous parlerons avec plus de détails du corpus.

4.2.1 Les informateurs

Il s'agit en fait, des étudiants de deuxième année, ayant déjà suivi une année de tronc commun et passent en deuxième année nous avons travaillé avec deux groupes de 2^{ème} année de l'année 2013/2014 chaque groupe contient 33 étudiants (entre filles et garçons) qui viennent des différentes régions de l'Algérie dont l'âge varie entre 19 et 21 ans. Leur niveau est presque similaire néanmoins, il y a les bons et les moins bons.

Nous tenons à préciser que ces étudiants n'ont pas accepté de participer et d'être enregistrés dans toutes les situations de communication parfois ils choisissent la situation où ils interviennent, parfois ils refusent de coopérer.

C'est pourquoi le nombre des informateurs n'est pas le même dans toutes les situations.

4.2.2 Présentation du contenu du module PTO

Comme il a été cité précédemment le module de PTO s'enseigne sur trois ans successives à l'ENS mais avec un volume horaire différent: en effet en première et en deuxième année tronc commun pour les trois différentes formations à l'ENS (B3/B4/B5), on lui consacre trois heures de temps ; une heure et demie pour la compréhension orale et donc l'exploitation des documents sonores et la vérification de l'écoute, et une heure et demie pour l'expression orale et donc la production libre, jeux de rôle, monologue, débats....

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

En troisième année on ne lui consacre qu'une heure et demie et on insiste sur l'expression plutôt que sur la compréhension. Mais bien évidemment cette dernière se fait mais de manière implicite ; on lui accorde moins d'importance que les deux premières années.

Les objectifs de l'enseignement de l'oral à cette école sont structurés selon trois colonnes⁵⁸, la première colonne contient les compétences et les sous compétences à installer et qui se présente à travers deux grandes parties la compréhension et l'expression orale. La deuxième colonne comporte une certaine chronologie d'axes ou plutôt de notions et concepts à enseigner à travers les deux compétences citées plus haut. Bien sûr en orientant l'enseignant vers une variété de supports et d'exemples de travaux dirigés et d'exposés dans une troisième colonne.

En ce qui concerne la première année, le programme de PTO insiste sur les deux compétences, la compréhension orale et l'expression orale à travers l'exploitation de documents authentiques abordables, facile à comprendre. En effet, les objectifs de la compréhension orale insistent sur la construction du sens d'un message oral tout en s'appuyant sur l'adoption d'une écoute sélective et la reconnaissance des intonations, la compréhension globale des émissions (Radio : télévision) pour pouvoir en rendre compte ou même pouvoir comprendre une communication entre natifs.

Quant à la production orale, en première année il est question d'amener l'apprenant petit à petit à pouvoir interagir dans plusieurs situations de communication jusqu'à pouvoir s'exprimer spontanément et en continu et ceci en l'aidant à reconnaître les traits prosodiques et les respecter en parlant. Identifier le schéma de la communication en question mais aussi respecter un schéma en communiquant, faire connaissance des différents registres de langue de la langue française et savoir quand utiliser tel ou tel registre en survolant le non verbal et les différents modèles discursifs.

⁵⁸ Se référer à l'annexe N° 2 P36

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

Comme outils et moyens didactique et pédagogiques, le programme officiel de PTO exige l'utilisation des labos de langues et propose une variété de travaux dirigés tel que : les jeux de rôle, la simulation des pièces théâtrales, la présentation des exposés ...

Le programme en deuxième année⁵⁹ ne présente pas beaucoup de divergences par rapport à celui de la première année, les objectifs se ressemblent et se rapprochent, on continue à insister sur l'assimilation du sens des échanges verbaux en prenant en considération le non verbal. Mis à part les notions et concepts traités en première année, en deuxième année, la correspondance oral/écrit et Graphie /Phonie est mise en valeur.

4.2.3 Présentation du contenu du module de PSL

Le module de pratique systématique de la langue s'étale sur trois ans d'enseignement à l'ENS de Constantine ; on lui consacre le même volume horaire sur les trois ans et pour les trois formations (B3/B4/B5), on consacre une heure et demi pour installer des notions et des règles de fonctionnement de la langue française et une heure et demi pour la conceptualisation et l'application des éléments linguistiques nouveaux et ou pour l'évaluation. Le module vise des objectifs linguistiques plutôt que langagiers, il met à la disposition de l'apprenant les outils linguistiques dont il aura besoin pour communiquer.

Le programme de la première année est présenté également selon trois colonnes⁶⁰ ; la première colonne contient une liste de capacités à installer chez l'apprenant qui sont en relation étroite avec la communication. La deuxième colonne regroupe les différents outils et savoirs permettant l'acquisition des capacités citées en première colonne. Une dernière oriente l'enseignant vers des modalités d'application et de réinvestissement en classe. Les objectifs à ce stade insistent sur la phrase simple et ses constituants.

⁵⁹ Se référer à l'annexe N° 2 P37

⁶⁰ Se référer à l'annexe N°2 P 38

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

Celui de la deuxième année⁶¹ est représenté par des objectifs cités sous forme de points qui sont présentés à travers une progression chronologique (partant du moins complexe vers le plus complexe), sans la moindre orientation vers des modalités de pratique sauf la présence d'une petite remarque à la fin, demandant à l'enseignant d'insérer la conjugaison et l'orthographe de manière régulière (leur consacrer une heure chaque semaine). En deuxième année on insiste beaucoup plus sur le passage de la phrase simple à la phrase complexe en mettant en valeur les propositions subordonnées et les temps de discours et leur valeur.

En troisième année⁶², ce sont les mêmes notions traitées en première et deuxième années qui sont présentées sous formes d'axes du simple au complexe et selon un niveau plus avancé.

4.2.4 L'observation et la prise de notes

Notre collecte de données exige une observation participante, notre rôle d'enseignante à l'Ecole Normale Supérieure, nous a facilité l'accès au terrain et a favorisé la collaboration des étudiants.

En effet, vu notre statut, nous avons opté pour une observation participante déclarée, ouverte : « l'observation participante implique que le chercheur tente de s'intégrer dans le groupe observé tout en avouant ses intentions de chercheurs. » (Raymond Robert Tremblay et Yvan Perrier : 2006, p1)

Dès les premiers moments de notre recherche, nous nous sommes présentée dans les classes et nous avons déclaré aux étudiants que nous allons les enregistrer et les observer pour effectuer des recherches.⁶³

⁶¹ Se référer à l'annexe N°2 P 39

⁶² Se référer à l'annexe N°2 P 40

⁶³ Surtout que ce sont nos propres classes et étudiants

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

Nous leur avons expliqué clairement l'objectif de notre présence mais pas celui de notre observation.

Autrement dit, les étudiants savent très bien qu'ils vont être enregistrés par leur enseignante pendant la réalisation de certaines tâches, ils savent très bien aussi que l'enseignante les observe et prend des notes afin d'effectuer des études.

Mais ils ne savent pas pourquoi ou plutôt sur quels points ils sont observés. Nous ne leur avons pas déclaré l'objectif de notre étude : les difficultés grammaticales.

Car dévoiler l'objectif aurait pu provoquer plus d'hésitations, des refus de participation ou encore des interventions artificielles,

Notre observation a porté beaucoup plus sur le comportement des élèves que sur un autre élément de la classe. Nous avons réagi tant que participant observateur ; nous sommes acteur, partie prenante de la situation mais observateur en privé.

Au fur et à mesure que l'apprenant intervient, nous prenons des notes en insistant sur ce qu'il dit, comment il le dit, quels gestes ou comportements accompagnent ses propos. Et ce, à l'aide d'une grille d'observation⁶⁴ que nous avons créé en se référant à plusieurs grilles et suivant nos différentes lectures concernant l'observation de classe de langue.

4.2.5 Les questionnaires

La technique du questionnaire semble nécessaire pour notre travail, elle nous permet davantage d'enquêter de manière rapide et efficace, d'avoir des résultats crédibles et fiables car elle concerne plus précisément le public en question.

Cette technique est l'un des outils d'investigation les plus utiles pour cerner les besoins des enquêteurs, c'est une technique qui ne peut être négligée lors de toute recherche.

⁶⁴ Voir annexe N°5

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

Nous avons fait des questionnaires satisfaisants dans la mesure où ils couvrent un ensemble important d'angles de notre problématique.

Nous étions donc amenés à enquêter auprès des deux côtés de l'enseignement apprentissage de la langue française dans le but d'avoir deux avis différents voire complémentaires sur les difficultés rencontrées par les apprenants à l'oral. Concrètement parlant, nous avons réalisé trois questionnaires, un adressé aux enseignants de pratiques et techniques de l'oral avec 12 questions⁶⁵, un deuxième adressé aux enseignants de pratique systématique de la langue également avec 10 questions⁶⁶ et un dernier destiné aux étudiants de deuxième année de l'Ecole Normale Supérieure contenant 9 questions⁶⁷.

Les questions choisies ne vont pas de soi, c'est toute une phase de préparation, en fonction des objectifs de l'enquête, qui a permis la mise en place de telle ou telle question. En effet, nous avons veillé à questionner 66 apprenants et 12 enseignants (7 enseignant de l'oral et 5 enseignant de PSL) afin d'établir des comparaisons entre les réponses obtenues, surtout que de tels questionnaires permettent aux personnes interrogées de répondre librement et de façon anonyme.

En outre les questions élaborées sont tantôt fermées tantôt ouvertes, des questions fermées qui nécessitent des réponses précises par oui ou non, d'autres sont plutôt ouvertes donnant plus de liberté à l'interrogé pour répondre. Les questionnaires réalisés visent des objectifs différents que nous allons présenter dans ce qui suit :

- Connaitre les méthodes adoptées par les enseignants afin d'enseigner le module de pratique de l'oral et pratique systématique de la langue et voir si celles-ci rejoignent les programmes ministériels ou pas ;

⁶⁵ Voir annexes n°3 P47

⁶⁶ Voir annexes n°3 P59

⁶⁷ Voir annexes n°3 P72

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

- Recueillir ce qui pourrait minimiser la qualité des productions orales des étudiants de 2^{ème} année de l'école Normale supérieure ;
- Avoir une idée sur ce que pensent les étudiants ainsi que les enseignants sur la formation que présente le module de PTO à l'ENS ;
- Savoir si la formation à l'ENS en général et l'enseignement du module PTO en particulier est utile pour ses apprenants ou pas et à quel point ;
- S'appuyer sur les propositions des apprenants et des enseignants pour proposer des solutions ou des méthodes utiles pour dépasser les difficultés grammaticales à l'oral ;

Nous tenons à préciser que le nombre des questionnaires destinés aux enseignants est limité au nombre d'enseignants de deuxième année de module pratiques et techniques de l'oral et le module pratique systématique de la langue. Pour cette année 2012/2013 il y a 7 enseignants de PTO (pratique et technique de l'oral) et 5 enseignants de PSL (pratique systématique de la langue). Nous avons donc :

Pour le questionnaire 1 nous avons eu 7 réponses sur 7 ;

Pour le questionnaire 2 nous avons eu 5 réponses sur 5 ;

Pour le questionnaire 3 il y a 56 réponses sur 66⁶⁸

Nous tenons également à signaler que les questionnaires effectués ne peuvent toucher à toutes les insuffisances des apprenants, ils restent exposés au risque de ne pas fournir assez d'informations, surtout pour les questions fermées où les personnes interrogées sont limitées par des réponses précises et sont obligées de choisir l'une des propositions.

⁶⁸ 10 étudiants n'ont pas rendu le questionnaire que nous leur avons donné.

4.2.6 Les enregistrements

Le troisième outil d'investigation que nous avons choisi est l'enregistrement. Après avoir détecté la rencontre d'obstacles à l'oral par les apprenants de l'Ecole Normale Supérieure lors de la phase de la pré-enquête, nous avons commencé à enregistrer nos étudiants en différentes situations de communication et dans plusieurs contextes afin de délimiter les types de difficultés qu'ils rencontrent.

Nous tenons à préciser que nous n'avons pas enregistré la totalité des leçons ou séances, nous avons enregistré uniquement les prises de parole des étudiants et ceci à l'aide d'un téléphone portable.

Nous avons effectué nos enregistrements au cours de l'année 2013/2014, lors des séances d'oral que nous assurons (notre collègue et nous-même). Pour le choix des situations de communication dans lesquelles nous avons enregistré nos informateurs, nous nous sommes référée aux propositions de C. Blanche Benveniste à propos des différentes situations d'interaction langagière que doit contenir un corpus d'une étude grammaticale, que Y. Simard a synthétisé ainsi :

"Genres et types d'interaction langagière

1- Monologue :

- *Récit autobiographique, de voyage, de vie professionnelle, d'évènement historique, d'accident, récit raconté (on m'a raconté que...)*
- *Explication ;*
- *Argumentation ;*
- *Discours public, soit : - parole publique : dans l'exercice de sa profession, comme représentant d'un groupe, comme vulgarisateur, comme homme politique, à la radio, à la télévision.*

2- Dialogue : peut contenir différents types d'interactions et différents contenus :

2-1- « privé » : « généralité », polémique, débats,

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

2-2-public : interview dirigé, non dirigé, débat, émission de radio, de télévision, polémique.

3- conversation : peut contenir différents types d'interventions et des contenus divers."

Parmi ces trois types d'interaction nous devons impérativement choisir des types qui correspondent aux particularités de prise de parole à l'ENS. De ce fait, nous allons constituer notre corpus à travers trois situations de communication pendant la réalisation des leçons du programme de module de PTO, ces situations seront présentées comme suit :

- Premièrement, les apprenants, 10, reformulent en quelques mots le contenu de deux documents écoutés qui sont : **la poule aux œufs d'or et la pollution de l'eau.**
- Deuxièmement, les apprenants dialoguent ensemble en rejouant parfois le thème du document sonore, ou en simulant d'autres rôles de la société. L'analyse portera sur les prises de paroles des apprenants qu'on compte au nombre de 19 dialogues et 43 étudiants traitants 6 sujets différents qui sont : **Un voyage dans l'espace, réservation par téléphone, au restaurant, la dispute, face book et les vacances.**
- Troisièmement, les apprenants s'expriment en continu, ils prennent la parole, 10 à 15 minutes seuls, parler de soi, présenter quelque chose ou quelqu'un, parler de différents sujets... ; l'analyse portera sur les monologues des étudiants (27) qui traitent 4 sujets différents qui sont : **énoncés incitatif, Mama, météo et Silence.**

Ce choix de gradation de situations de communication est voulu. En effet **la reformulation** donne plus de sécurité à l'étudiant, il ne va reformuler que ce qu'il a déjà écouté ou vu, il va probablement faire appel aux mêmes mots et expressions des documents sonores.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

Le dialogue donne moins de sécurité car l'étudiant sera en interaction avec l'autre, ses propos pourront être construits en fonction de ce que lui dit son interlocuteur mais il est possible qu'il soit surpris. Quant au **monologue** la marge de sécurité se rétrécit de plus en plus ; il est en production libre, il est dans l'obligation de construire des mots, des expressions, des phrases voire même des énoncés qui lui sont propres.

Ces situations seront présentées dans le troisième chapitre de la troisième partie dans le même ordre ; l'analyse se fera en deux temps : premièrement nous effectuons un classement par nombre de difficulté pour chaque étudiant, et en second lieu, un classement par nombre d'étudiant en difficulté⁶⁹. L'analyse sera présentée dans des tableaux suivis de graphes apportant plus d'illustrations aux données et complétés par des commentaires.

En ce qui concerne les conventions de transcription, nous avons opté pour la transcription orthographique ordinaire. Nous transcrivons en API que les éléments en difficultés de la phrase. Les conventions adoptées seront résumées dans les points suivants :

- heu : représente les hésitations et les recherches de mots
- (sourire) : représente les sourires des informateurs
- (silence) : représente les silences des informateurs
- (...): représente les mots incompréhensibles.
- : :: ::: représente les allongements selon la longueur
- / // /// : représente les pauses selon la longueur
- ? : représente les questions

⁶⁹ Selon la grille de classement que nous avons réalisé en première partie dans le chapitre grammaire de l'oral

4. 3 La méthode d'analyse

Étant donné que nous effectuons une étude descriptive complétée par des dénombrements et des sondages. Nous faisons appel dans notre travail aux deux méthodes d'analyse, la qualitative et la quantitative.

La méthode qualitative apparait lorsque nous apportons les explications et les commentaires des tableaux, lorsque nous analysons les critères observés pendant la réalisation des tâches demandées.

Pour préciser le sens de recherche qualitative nous citons ici Sandra Tambourgi :

Plusieurs spécialistes se sont penchés sur la recherche qualitative. D'abord Taylor et Bogdan (1984, dans Deslauriers, 1991), notent que c'est une approche inspirée par le naturalisme, qui vise à reprendre la réalité d'une façon concrète, et par la sociologie compréhensive, qui tend à comprendre les phénomènes sociaux, les deux courants se complètent et tendent à l'objectivité. »
(Sandra Tambourgi: 2008 ,p39)

Sandra Tambourgi définit la recherche qualitative comme étant une méthode descriptive qui étudie des cas restreints et particuliers mais en profondeur.

En d'autres termes, la recherche qualitative tend à observer, décrire et comprendre le comportement des individus particuliers ainsi que leurs paroles dites ou écrites.

Quant à la méthode quantitative, elle apparait quand nous dénombrons les difficultés que rencontrent les étudiants.

Pour définir la méthode quantitative, nous dirons que c'est une méthode qui fait appel à des chiffres, des sondages et ou à des statistiques pour mesurer des résultats. Elle présente des données quantitatives et descriptives dans la mesure d'aboutir à des résultats fiables et concrets.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

4.5. Difficultés rencontrées :

Il est évident que la réalisation de ce travail n'était pas facile. Nous avons rencontré beaucoup de difficultés que nous allons citer dans ce qui suit.

La coopération des étudiants : la plus grande difficulté était la participation des étudiants aux tâches et aux activités en classe ; ils refusent de parler (même sans être enregistrés). C'est pourquoi nous avons presque les mêmes éléments qui participent et qui figurent dans nos enregistrements. C'était aussi très difficile d'avoir leur accord pour les enregistrer, il nous a fallu plusieurs explications.

La documentation se fait rare dans notre pays, nous n'avons pas assez de livres, donc nous avons fait appel aux sites internet.

L'existence de certains enregistrements incompréhensibles que nous avons éliminés par obligation.

La réalisation du chapitre de l'enseignement de l'oral était également difficile et complexe dans la mesure où nous n'avons pas pu cerner les méthodes utilisées par nos enseignants, dans les écoles scolaires, pour enseigner la compréhension et l'expression de l'oral. Cela est dû aux différentes réformes des programmes en Algérie qui se multiplient aux cours des années.

Nous avons également éprouvé des difficultés dans notre analyse quantitative ; comme nous travaillons sur un nombre élevé d'informateurs, nous avons beaucoup hésité sur la manière de compter les difficultés, devons-nous dénombrer le nombre de difficultés par informateur ou le nombre d'informateur par type de difficultés ? Finalement nous avons opté pour une double analyse, autrement dit réaliser les deux méthodes : compter en premier lieu le nombre de difficultés par apprenant ensuite effectuer une deuxième analyse en comptant le nombre d'apprenant par difficulté.

En somme il a été très complexe d'alterner notre rôle d'enseignante et notre tâche entant qu'observatrice chercheuse ; entant qu'enseignante nous n'avons pas pu négliger les éléments passifs dans notre classe, en même entant que chercheuse nous n'avons pas pu leur imposer de parler ou de participer. Il nous a été dur de faire abstraction des

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 4 : le corpus et la méthodologie de recherche

erreurs commises et ne pas intervenir immédiatement pour les corriger. Il n'a pas été évident d'enseigner, animer, orienter, observer et prendre note en même temps.

Sinon, le travail a été effectué dans de bonnes conditions, l'accès aux classes était très facile, la coopération de nos collègues enseignants nous a beaucoup aidée.

Chapitre 5 :

Analyse et

interprétation des

résultats des

questionnaires

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

« L'idée d'un questionnaire jaillit sous la pression d'un problème général à résoudre, de la recherche de réponses à la question qu'on se pose, d'un besoin d'information sur un problème psychosocial. »
(Jean-Christophe Vilatte, 2007 : p5)

Introduction

Ce chapitre est divisé en deux grandes parties, une réservée à l'interprétation des résultats des questionnaires destinés aux enseignants et une deuxième consacrée à l'analyse de ceux destinés aux étudiants de 2^{ème} année de l'Ecole Normale Supérieure de Constantine.

5.1 Interprétation des résultats des questionnaires destinés aux enseignants

Nous allons présenter dans ce qui suit les résultats des questionnaires destinés aux enseignants de PTO (pratiques et techniques de l'oral) dans une première partie, et les résultats du questionnaire adressé aux enseignants de PSL (pratique systématique de la langue) dans une deuxième partie. Les données sont présentées sous forme de tableaux et graphes en pourcentage suivis de commentaires.

5.1.1 Questionnaire adressé aux enseignants de PTO :

5.1.1.1 Analyse des contenus du module PTO :

Nous allons analyser les contenus des programmes de premières et deuxièmes années à travers la grille ci-dessous que nous avons empruntée à JAVIER SUSO LOPEZ (2001) et qui se compose de 9 critères :

1- Fiche signalétique :

Titre : Pratiques et techniques de l'oral

Auteur : Groupe FSP Constantine/Alger/Oran/Montpellier

Date de parution : 2009/2010

2- Matériels et outils :

Pour l'enseignant : Ordinateur / documents audio-visuels / support écrit

Pour l'apprenant : Ordinateurs / Casques/ stylos et papiers

Matériels collectifs : laboratoire de langue

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

3- Public visé :

- Première année : entre 19 et 20 ans / deuxième année entre 20 ET 21ans
- Niveau : Etudiants faux débutants ou spécifiques

4- Structure du programme :

- Nombre de leçons : ce n'est pas précisé
- Plan d'ensemble : trois colonnes présentant respectivement : les compétences et les capacités/ les concepts et les notions /Modalités.
- Détail d'une leçon : ce n'est pas mentionner sur le programme mais généralement les enseignants alternent compréhension et expression dans une même séance

5- Durée d'apprentissage :

Première et deuxième année : 3H par semaine/ troisième année : 1H30 par semaine

Nombre de semaines : 30 et donc l'enseignant doit réaliser 90H de PTO

6- Objectifs :

- Compétences langagières de compréhension et d'expression
- Interagir et s'exprimer dans toutes les situations de communication
- Compétences culturelles.

7- Contenus :

Le contenu des séances dépendra des choix de l'enseignant

Phonétique : la prosodie (pause /rythme intonation) / le non verbal

Linguistique : schéma de communication /registre de langue/ modèles discursifs /correspondance oral/écrit

Grammaire : types de phrases

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

8- Activités :

Elles sont en relation des thèmes et cours choisis par l'enseignant

Activité à caractère ludique /jeux de rôle /simulation de pièce théâtrales /exposé.

9- Evaluation :

Rien n'est mentionné dans le programme mais l'enseignant effectue :

- Une évaluation continue qui s'effectue au fur et à mesure de l'apprentissage
- Une évaluation finale : Fin d'apprentissage : deux examens par année (à la fin de semestre)

Ce que nous pouvons dire, c'est que les programmes de l'oral à l'ENS certes sont structurés selon les normes didactiques, mettant en valeur les quatre compétences langagières CO/ CE/ PO/PE⁷⁰ ; mais en les observant de plus près on constate qu'il n'y a pas de gradation d'objectifs entre les années mais surtout, qu'ils manquent de précisions. Nous remarquons clairement l'absence de précision pour les sous objectifs ou sous compétences. Ils ne sont pas situés clairement dans la progression. A aucun moment la prise en compte des situations exceptionnelles ou des particularités de chaque classe ou chaque apprenant est mentionnée. Aucune orientation sur le terrain pour les enseignants. Les modalités de travail et d'évaluation ne sont pas présentes. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit de formateurs de formateurs, la plupart de ces derniers ont effectué des études universitaires ayant comme objectif principal l'initiation à la recherche scientifique et non le professionnalisme. Donc, venant d'un milieu plutôt scientifique que professionnel, ces enseignants formateurs doivent être initiés à leur métier, ou plus au moins les doter de tous les moyens possibles pour réaliser leur tâche dans de bonnes conditions.

⁷⁰ CO : Compréhension orale/CE : Compréhension de l'écrit/ PO : Production orale/PE : production écrite

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Un enseignant débutant, sera bien évidemment perdu face à un programme pareil ; ce qui peut se percuter sur le niveau des étudiants. Il est nécessaire de prendre en charge réellement ces enseignants et de revoir la structuration des programmes des ENS. A notre sens, ces programmes sont faits pour des classes homogènes de niveau avancé, on pourrait peut-être les insérer en troisième, ou quatrième année. Or nos classes surtout de la première et la deuxième année sont loin d'atteindre ce niveau, nous avons des apprenants débutants que nous devons transformer en formateurs maîtrisant parfaitement la langue française. Ceci ne peut se concrétiser, si nous-mêmes en tant que formateur de formateurs, nous n'arrivons pas à mettre en place le programme exigé.

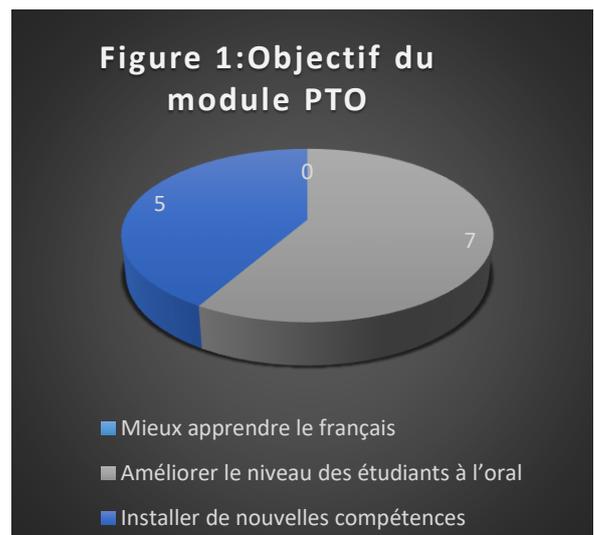
5.1.1.2 Interprétation des résultats du questionnaire des enseignants de PTO

Ce questionnaire a été adressé à 7 enseignantes de l'oral ayant toutes le même nombre d'années d'expérience⁷¹. Ces enseignantes ont été recrutées à l'ENS en 2008 ; et constituent l'équipe pédagogique du module PTO de l'année 2013/2014, elles utilisent les mêmes supports didactiques en classe. Nous leur avons présentées 12 questions visant des objectifs différents :

Première question : Quel est l'objectif du module PTO ?

| Réponses | NOMBRE |
|--|--------|
| Mieux apprendre le français | 0 |
| Améliorer le niveau des étudiants à l'oral | 7 |
| Installer de nouvelles compétences | 5 |

Tableau 10: Représentation de l'objectif de PTO



⁷¹ Voir annexes 3 p47-58

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

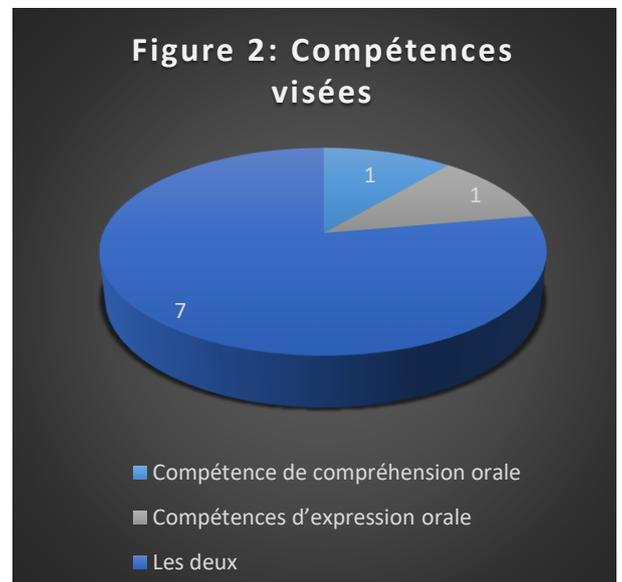
Cette question vise à cerner l’objet et la finalité de ce module, comme nous l’avons constaté selon les résultats obtenus, la totalité des enseignants optent pour le deuxième choix ; un taux de 100% dont 71% pensent également que l’objectif de ce module est d’installer de nouvelles compétences. Personne ne fait le premier choix.

Donc aucun enseignant ne pense que ce module aide à mieux apprendre le français alors que c’est le cas.

Deuxième question : Quelles sont les compétences visées précisément pour les étudiants de 2^{ème} année ?

| Réponses | Nombre |
|-----------------------------------|--------|
| Compétence de compréhension orale | 1/7 |
| Compétences d’expression orale | 1/7 |
| Les deux | 7/7 |

Tableau 11 : Représentation des compétences visées par PTO



Nous voulons délimiter les compétences à installer en deuxième année par rapport aux deux autres années ; la première et la troisième année dans lesquelles le module de PTO s’enseigne aussi.

7 enseignants sur 7 ont choisi la 3^{ème} proposition. Nous avons quand même 1 enseignant qui pense que c’est la compréhension qui est le plus visée, un autre enseignant sur 7 opte pour l’expression mais ces deux réponses sont invalides car les mêmes enseignants ont choisi également la troisième proposition qui englobe les deux premiers. A travers ces

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

réponses nous pouvons dire que la visée de ce module est d'installer des compétences de compréhension et d'expression orales.

Troisième question : Êtes-vous satisfait du programme proposé ? Pourquoi ?

L'objectif ici est de connaître le degré de satisfaction des enseignants du programme proposé par le ministère et si les enseignants de PO suivent les différents chapitres procurés.

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Oui | 4/7 |
| Non | 3/7 |

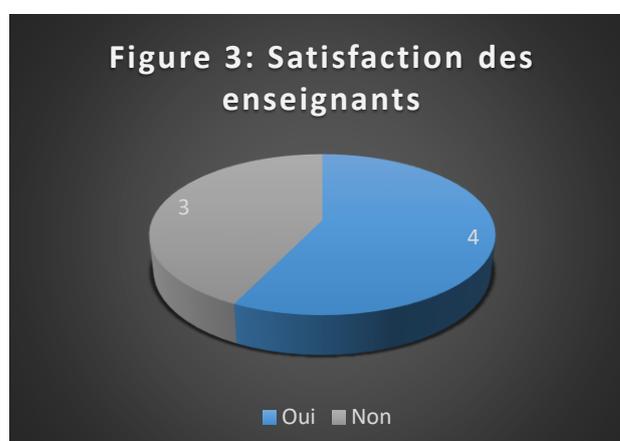


Tableau 12 : Représentation de la satisfaction des enseignants du programme de PTO

Comme nous le voyons clairement 4 enseignants ne sont pas satisfaits du programme proposé (voir annexe) et 3 sont satisfaits, c'est vrai que le programme présente une variété de situations de communication avec une variété d'actes de parole à travers des supports différents et riches, mais l'adaptation avec le niveau et la culture de nos apprenants est à revoir.⁷² Autrement dit, c'est aux enseignants même d'adapter et d'ajuster les axes, les supports et les activités proposées selon leur public.

⁷² Voir annexe programme de PTO

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Quatrième question : Sinon, quel genre d'activités proposez-vous pour enseigner ce module ?

Pour cette question, même si les enseignants sont satisfaits du programme proposé, ils proposent quand même plusieurs autres activités telles que « des *activités de compréhension orales qui débouchent sur une production orale : affiche publicitaire, clip vidéo, reportage* », « *chanter en classe, résumer des films et des documentaires, apprentissage des expressions françaises figées* », « *des activités qui portent le plus sur l'échange ...*»

Ce qui nous attire ici, c'est que les enseignants n'admettent pas que le programme ne présente que des pistes d'objectifs avec une variété de notions à enseigner.

C'est aux enseignants de trouver ou de choisir les activités adéquates, qui s'adaptent avec le niveau de leurs élèves, ils n'ont pas à ne pas être satisfaits des programmes en leur reprochant un manque d'activités.

Cinquième question : Comment qualifiez-vous les interventions des étudiants ?

| Réponses | Nombre |
|--------------|--------|
| Sollicitées | 5/7 |
| Spontanées | 3/7 |
| Inexistantes | 0/7 |

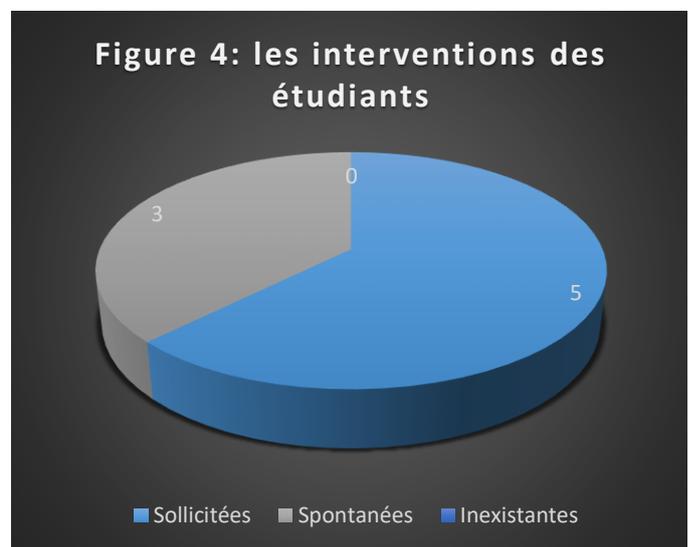


Tableau 13 : représentation des interventions des étudiants de l'ENS

D'après les points de vue des enseignants, les interventions des étudiants existent mais elles sont la plupart du temps sollicitées. Nous avons 5 enseignants qui qualifient

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

ces dernières comme sollicitées contre 3 comme spontanées ; bien sûr un enseignant a coché les deux réponses en même temps pour dire que ses apprenants interviennent parfois spontanément et parfois, il doit les solliciter. Il est clair que le type de tâche demandée influence la qualité des interventions, mais généralement la participation volontaire des étudiants se fait très rare excepté quelques éléments qui interviennent dans toutes les activités et les tâches, ce qu'on appelle les meneurs du groupe classe, en outre lorsqu'il s'agit d'expression orale en continue ou en interaction le taux de la participation diminue même par ces éléments volontaires

Sixième question : Comment faites-vous pour les inciter à parler en classe ?

| Réponses | Nombre |
|--------------------------|--------|
| Je les interroge | 3/7 |
| Je les encourage | 2/7 |
| Je les mets en confiance | 6/7 |

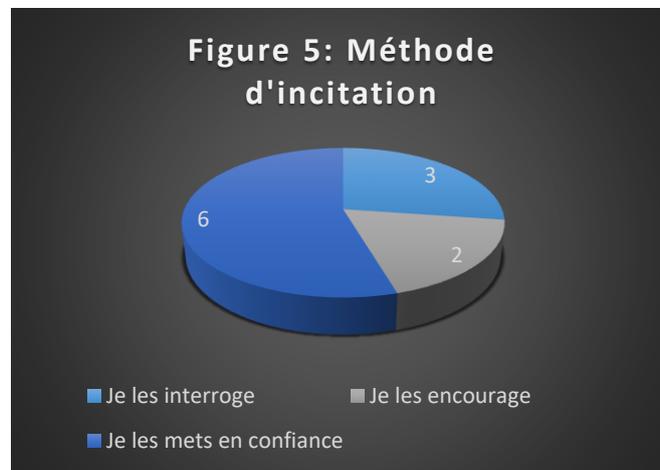


Tableau 14 : représentation des méthodes d'incitation à la parole en classe

Pour inciter les étudiants à participer en classe et surtout à parler en classe ; 6 enseignants disent qu'ils les mettent en confiance, 2 disent qu'ils les encouragent et 3 disent qu'ils les interrogent.

Cela n'explique pas les chiffres du tableau précédent ; si la plupart des enseignants mettaient les apprenants en confiance pourquoi ce refus de participation ?

Nous croyons que les enseignants pensent mettre les étudiants en confiance mais ne le font pas réellement : interroger les élèves voire désigner quelqu'un parmi une trentaine le met déjà dans l'embarras, lui demander de passer au tableau pour être en face de son public crée une insécurité linguistique chez lui qui explique clairement sa non-participation.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Aussi, les enseignants demandent souvent à leurs apprenants de passer au tableau pour être en face de leur public en parlant, et pensant leur donner plus de confiance. Alors que l'élève se sentira beaucoup mieux et surtout en confiance si cette prise de parole se fait de sa place, là où il a l'habitude de s'installer en classe, c'est son territoire personnel, sa propriété et son espace de liberté.

Septième question : Comment qualifiez- vous les productions orales des étudiants ?

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Bonnes | 1/7 |
| Moyennes | 4/7 |
| Faibles | 2/7 |

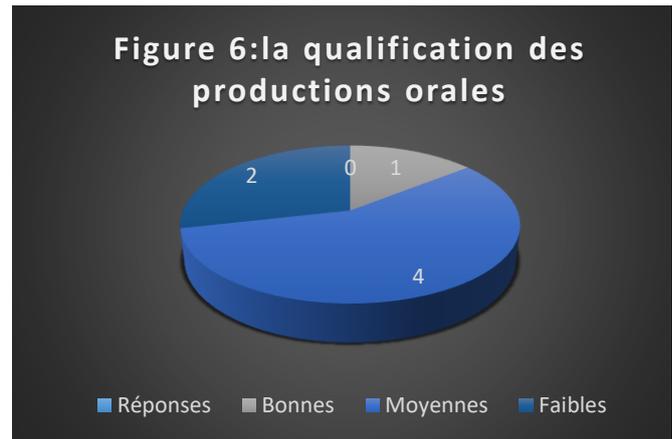


Tableau 15 : représentation des productions orales

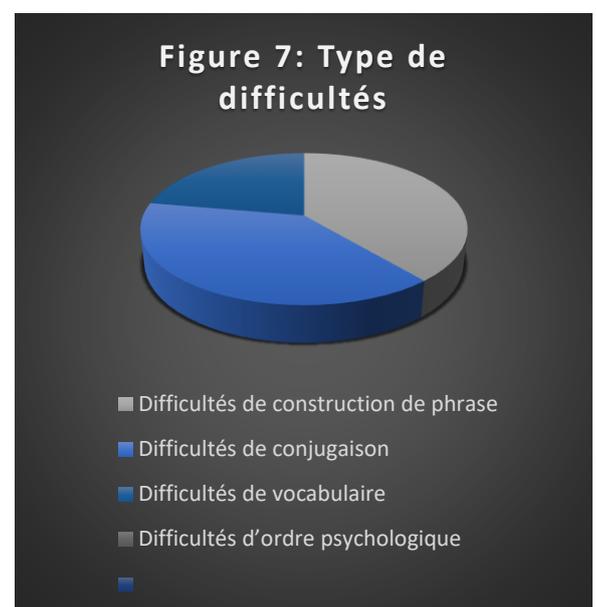
Selon le tableau ci-dessus, nous avons 4 enseignants qui qualifient les productions orales des étudiants comme moyennes, un seul enseignant pense que les productions sont bonnes et deux enseignants les qualifient comme faibles.

Nous apporterons plus d'explication après avoir analysé le tableau de la question 8.

Huitième question : Quel genre de difficultés rencontrent-ils ?

| Réponses | Nombre |
|---------------------------------------|--------|
| Difficultés de construction de phrase | 7/7 |
| Difficultés de conjugaison | 7/7 |
| Difficultés de vocabulaire | 4/7 |
| Difficultés d'ordre psychologique | 0/7 |

Tableau 16 : Représentation des types des difficultés



Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Les enseignants de PTO sont tous d'accord 7 sur 7 pour dire que les difficultés rencontrées par leurs étudiants sont plutôt des difficultés de construction de phrases et de conjugaison, 4 entre eux ajoutent des difficultés de vocabulaire.

Ceci explique clairement pourquoi les productions orales sont moyennes ou faibles, et explique également pourquoi les bonnes productions représentent une minorité à l'ENS. Néanmoins le classement de ces interventions reste subjectif ; chaque enseignant évalue les productions selon sa propre grille et sa manière, bien évidemment ils classent et relèvent tous la même nature et le même nombre de difficultés dans les différentes prises de parole des étudiants mais peuvent ne pas être d'accord sur leur qualification. Une production bonne pour un enseignant peut-être qualifiée comme moyenne pour un autre

Neuvième question : Que faites –vous face à ces difficultés ?

| Réponses | Nombre |
|---|--------|
| J'attire leur attention sur la faute et je leur demande de corriger | 7/7 |
| Je corrige à leur place | 2/7 |
| Je leur fais des reproches | 0/7 |

Tableau 17 : représentation des méthodes de la correction des fautes



Afin de remédier à ces erreurs, tous les enseignants attirent d'abord l'attention des étudiants sur la faute ; ensuite, ils leur demandent de corriger, deux uniquement corrigent à la place des étudiants et aucun ne leur fait des reproches.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

En effet, ces réponses semblent valables, sauf que ne pas faire des reproches aux étudiants paraît un peu utopique, ainsi que ne pas corriger à la place de l'étudiant, car les enseignants ont souvent recours à ces deux facteurs « facilitateurs » pour faire avancer la séance et ne pas perdre du temps à attendre que l'étudiant se corrige ou reconnaisse son erreur, surtout que quand l'étudiant est corrigé par son professeur et reçoit des reproches devant le groupe classe, il s'intimide ce qui l'incite à bien mémoriser la correction et à ne plus refaire les mêmes fautes.

Dixième question : Comment évaluez-vous les étudiants ?

| Réponses | Nombre |
|-----------------------------|--------|
| Par un contrôle écrit | 5/7 |
| Par un contrôle oral | 3/7 |
| Par une évaluation continue | 5/7 |

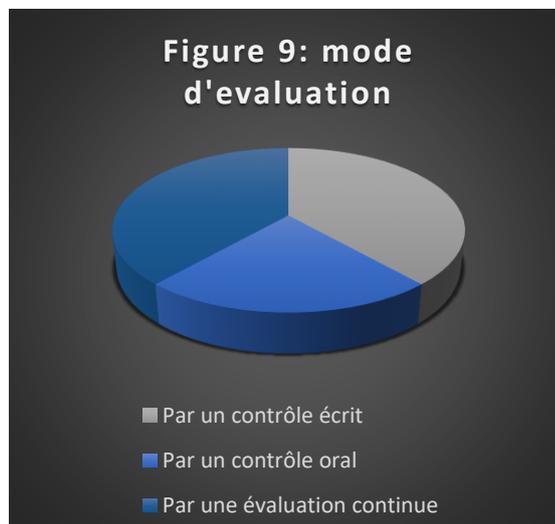


Tableau 18 : Représentation de la méthode de l'évaluation de l'oral

Pour cette dixième question, les réponses nous ont étonnée, pour un module de l'oral ayant comme objectif majeur « améliorer les compétences orales des étudiants », la plupart des enseignants (5) choisissent d'évaluer les étudiants par une évaluation écrite, comment aider les apprenants à progresser ?

Trois uniquement évaluent par un contrôle oral et 5 parmi les 7 enseignants font une évaluation continue. Ce dernier choix est le mieux placé pour amener les étudiants à s'améliorer et surtout pour vérifier leurs compétences au fur et à mesure de l'apprentissage, mais le contrôle écrit certes, peut vérifier la compréhension orale mais cela n'aide pas à améliorer l'expression orale.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Onzième question : Les étudiants, sont-ils capables de construire un énoncé oral correct, à la fin de l'année ? Pourquoi ?

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Oui | 4/7 |
| Non | 3/7 |

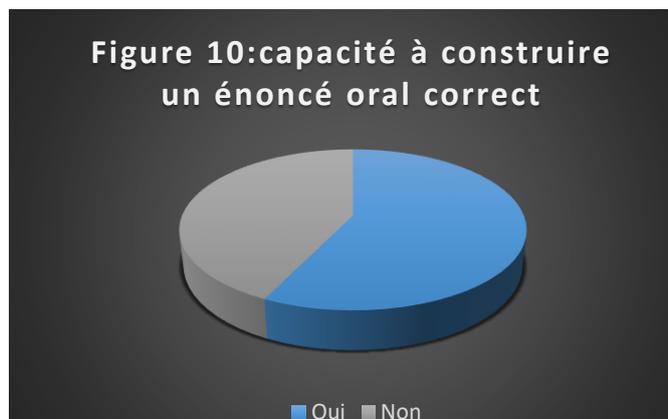


Tableau 19 : représentation de la capacité des apprenants à construire un énoncé oral

A travers cette question, nous tenons à savoir si l'apprentissage de l'oral à l'ENS aboutit à de bons résultats en fin d'année. Les réponses des enseignants ont été catégoriques : nous avons 4 « oui » et 3 « non »

Les quatre enseignants ayant répondu par « oui » se justifient par les bonnes méthodes qu'ils utilisent en classe et pensent que les apprenants arrivent certainement à produire un énoncé oral correct après toute une année d'efforts et de travail en prenant en compte toutes les remarques des enseignants.

Et comme ils sont en phases d'apprentissage, cela implique impérativement des énoncés bien construits ; ils disent : « oui, *je suppose qu'après une année d'efforts, de travail rigoureux et de bonnes méthodes enseignées en classe de langue, l'apprenant serait apte à construire un énoncé oral correct.* »

« *Certains progressent mais d'autres non car ils ne font pas d'efforts et prennent rarement la parole en classe. Par contre ceux qui prennent en considération les remarques que fait l'enseignant réussissent à la fin* ».

Par contre ceux qui pensent le contraire disent que les productions des apprenants sont toujours mal construites mais ils ont plus d'assurance et de confiance et font moins d'erreurs.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Douzième question : Quelle serait la meilleure méthode pour avoir de bons résultats ?

| Enseignant | Réponses |
|------------|--|
| 1 | Il faudrait travailler avec des groupes de dix étudiants |
| 2 | Une méthode actionnelle fonctionnelle qui libère les étudiants, les sécurise, une méthode qui permet de développer de façon équilibrée des savoir-faire et des savoir-être. |
| 3 | Toutes les méthodes destinées à enseigner –apprendre une langue étrangère au niveau du module PO sont pertinentes si elles se complètent et visent à ce que l'apprenant arrive à prendre la parole aisément pour comprendre et se faire comprendre des autres. |
| 4 | Laisser parler les étudiants plus que l'enseignant Le choix des supports motive plus les étudiants |
| 5 | Lecture obligatoire des journaux à haute voix, Avoir un cahier sur lequel ils doivent prendre note. Ils enregistrent sur leurs portables des chansons françaises qu'ils apprennent et récitent par la suite. |
| 6 | Pas de réponse. |
| 7 | Pas de réponse |

Tableau 20 : Représentation des propositions des enseignants

Pour cette question, les enseignants n'hésitent pas à apporter des propositions, comme nous le voyons sur le tableau ci-dessus, des propositions qui touchent la gestion de la classe à savoir le nombre des étudiants (pourquoi ne pas travailler avec dix), la distribution de la parole en classe (laisser parler les apprenants), les outils et supports didactiques et pédagogiques (des supports motivants, cahier, journaux et chansons). D'autres propositions touchent plutôt le choix des méthodes et méthodologies ainsi que la complémentarité entre elle (prise de notes, enregistrement/mémorisation/reformulation, lecture à haute voix, développer le savoir-faire et le savoir être).

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Synthèse

Tous ces avis des enseignants sont à respecter et semblent être valables pour avoir de bons résultats, mais nous pensons quand même que ces différentes méthodes sont déjà utilisées. A notre avis il faut savoir choisir quelle méthode et quand l'utiliser et avec quel public classe. Nous pensons que quel que soit le support 'il est nécessaire d'adapter les activités et les tâches au niveau des apprenants. Il s'agit de les mettre en confiance pour assurer leur participation et pouvoir les corriger par la suite.

Conclusion

Nous pouvons dire que, bien que le module de PTO trace des objectifs précis destinés à installer des compétences de compréhension et d'expression orales, qu'il vise la maîtrise de la langue étrangère les enseignants restent insatisfaits surtout des résultats de leurs étudiants.

A notre avis, ces derniers sont partie prenante de cette insatisfaction car ils restent passifs devant leurs lacunes. Ces étudiants ne réagissent pas, pourtant, ils savent qu'ils ont des difficultés d'expression, ils sont conscients également qu'ils ont besoin de ce Module de PTO pour améliorer leur niveau et qu'ils le préfèrent aux autres modules. Ces étudiants, ou bien ils refusent de parler en classe, ou ils ne font pas d'effort, quant à leurs erreurs, ils attendent l'intervention de l'enseignant pour corriger et parfois cette intervention n'est même pas prise en considération.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

5.1.2 Questionnaire adressé aux enseignants de PSL

5.1.2.1 Analyse des contenus du module PSL

Nous allons analyser les contenus des programmes de première, deuxième et troisième années de PSL à travers la même grille de JAVIER SUSO LOPEZ (2001) que nous avons utilisée précédemment :

1-Fiches signalétique :

Titre : Pratique systématique de la langue

Auteur : Groupe FSP Constantine/Alger/Oran/Montpellier

Date de parution : 2009/2010

2- Matériels et outils :

Pour l'enseignant : Tableau / support écrit

Pour l'apprenant : stylos et papiers

Matériels collectifs : Espace classe

3- Public visé :

- Première année : Entre 19 et 20 ans / deuxième année entre 20 ET 21ans/troisième année entre 21 et 22 ans

- Niveau : Etudiants faux débutants ou spécifiques

4- Structure du programme :

- Nombre de leçons : Ce n'est pas précisé

- Plan d'ensemble : en 1^{ère} année : trois colonnes présentant respectivement : les compétences et les capacités/ les concepts et les notions /Modalités.

En 2^{ème} année : des points présentant des objectifs selon une chronologie du simple au complexe

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

- Détail d'une leçon : ce n'est pas mentionner sur le programme mais généralement les enseignants font une heure et demie de déduction de règles de fonctionnement et une heure et demi d'application et de réinvestissement.

5- Durée d'apprentissage :

- 3heures par semaine pour chaque année.
- Nombre de semaines : 30 et donc l'enseignant doit réaliser 90H de PSL

6- Objectifs :

- Compétences linguistiques : phrase simple /phrase complexe /les temps /les valeurs
- Doter l'apprenant d'outils linguistique permettant d'interagir et s'exprimer dans toutes les situations de communication
- Compétences culturelles.

7- Contenus :

Le contenu des séances est mentionné à travers certains axes selon une gradation d'objectifs logique :

- Reconnaître et identifier la phrase
- La phrase et ses constituants : GN/GV
- Les subordonnées
- L'emploi des temps et leur valeur
- Temps du discours /temps du récit
- Le discours rapporté
- L'évolution sémantique
- Rhétorique

8- Activités :

Elles correspondent aux notions traitées en cours et dépendent de l'organisation et ou la planification de l'enseignant. Généralement ce sont des activités de systématisation et de conceptualisation.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

9- Evaluation :

Rien n'est mentionné dans le programme mais l'enseignant effectue :

- Une évaluation continue qui s'effectue au fur et à mesure de l'apprentissage
- Une évaluation finale : Fin d'apprentissage : deux examens par année (à la fin de semestre)

Il est évident que le programme de PSL présente une gradation d'objectifs claire et précise de la première année jusqu'à la troisième année. Le plus important c'est qu'il traite des ressources linguistiques très importantes et nécessaires qui peuvent favoriser positivement la maîtrise de la langue étrangère. Aussi progresser chronologiquement et donc du moins difficile vers le plus difficile semble aider l'apprenant à mémoriser, organiser et intégrer les nouvelles ressources en mettant en valeur l'interpellation des connaissances antérieures. Néanmoins le manque d'orientation pour les enseignants (surtout pour le programme de 2^{ème} année) reste le seul point négatif que nous pouvons rencontrer dans ce programme.

En effet, si l'enseignant fait appel à des méthodes ou des activités inadéquates ; par exemple choisir d'installer les points grammaticaux à travers des exemples isolés ou hors contexte, ou partir d'un cours magistral et définir les concepts et les notions ensuite les insérer dans des exemples ; le transfert de savoir ou de connaissances linguistiques sera désaxé et engendre des déséquilibres et des automatismes chez les apprenants.

Si nous prenons le cas des subordonnées : les présenter à travers quatre ou cinq phrases, demander à l'apprenant de les mémoriser et par la suite appliquer les règles de leur fonctionnement dans d'autres exemples ne l'aide pas vraiment à sortir du cercle de l'automatisme. Il serait meilleur de lui demander de les reconnaître et les identifier à l'intérieur d'une situation de communication pour qu'il puisse assimiler de mieux en mieux leurs fonctions dans la phrase ensuite les appliquer de manière significative mais surtout en étant conscient.

A cet égard, nous constatons que le programme de première année est mieux présenté dans la mesure où il prend en considération les dimensions de la

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

communication. Autrement dit, les recommandations citées précisent que les enseignants doivent placer tout point grammatical ou linguistique dans un contexte communicatif afin de préparer l'apprenant à une utilisation sensée de ces points. Nous pensons qu'il est nécessaire d'accompagner le programme par une progression ou des suggestions de tâches et d'activités pour mieux guider les formateurs de formateurs à le réaliser sur le terrain.

5.1.2.2 Interprétation des résultats du questionnaire des enseignants de PSL :

Nous avons interrogé 5 enseignantes de PSL qui ont des années d'expérience différents. Trois d'entre elles ont 4 ans de service à l'ENS et deux autres ont et 6 ans⁷³.

Nous leur avons proposé dix questions visant plusieurs objectifs à savoir leur opinion sur les différents types de difficultés rencontrés par les apprenants et sur leurs raisons probables.

Première question : D'après les programmes officiels la PSL s'enseigne pendant 3 ans à l'ENS avec un volume de 3h par semaine pour chaque année. Pensez – vous que c'est suffisant pour aboutir à de bons résultats ? Pourquoi ?

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Oui | 2/5 |
| Non | 3/5 |

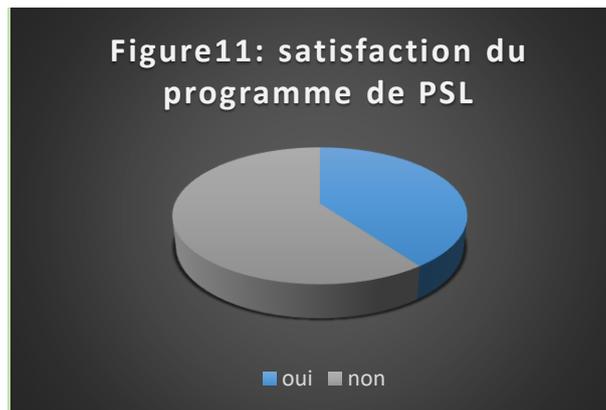


Tableau 21 : représentation de la satisfaction des enseignants du programme du module PSL

Nous constatons d'après les résultats obtenus que 2 des enseignants interrogés sur 5 pensent que le programme est largement suffisant et permet d'avoir de bons éléments, en avançant les arguments : la variété des contenus prépare efficacement les

⁷³ Voir annexe 3p59-71

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

étudiants mais ces derniers aussi prennent en charge leur formation et font des efforts supplémentaires. Par contre ceux qui pensent que le programme est insuffisant sont 3, ayant un argument commun et très fort, c'est que les étudiants arrivent à l'ENS avec un niveau très faible et avec beaucoup de lacunes. Deux de ces enseignants proposent même de renforcer les travaux dirigés ; et pourquoi ne pas enseigner la PSL tout au long du cursus, c'est-à-dire pendant les 4ans ou les 5 ans d'étude ?

Deuxième question : Vous limitez-vous au programme proposé ? Pourquoi ?

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Oui | 1/5 |
| Non | 4/5 |

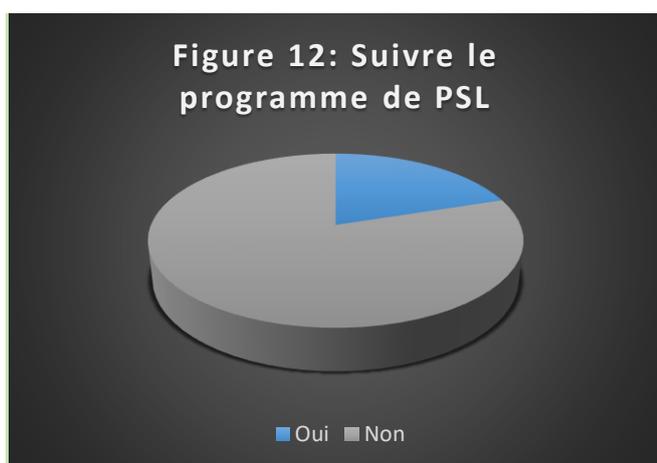


Tableau 22 : Représentation du taux des enseignants se limitant au programme de PSL

Pour cette question nous avons 4 enseignants sur 5 qui ne se limitent pas au programme sous prétexte qu'ils se sentent obligés de reprendre, de revenir sur des points et des notions déjà vus dans les années précédentes, et que les étudiants ne maîtrisent pas assez.

Un oui « étrange » sur 5 qui se limite au programme mais propose de varier les activités afin de renforcer une notion ; nous dirons dépassée provenant de grammaire traditionnelle, celle de la systématisation des apprentissages.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Troisième question : Comment sont vos étudiants en grammaire ?

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Bons | 0/5 |
| Moyens | 5/5 |
| Faibles | 0/5 |



Tableau 23 : représentation du niveau des étudiants

D'après ce tableau tous les étudiants sont moyens ; tous les enseignants affirment que leurs étudiants sont moyens, ils ne sont ni bons ni faibles.

En fait ne pas être bon peut se comprendre, mais ne pas être « faible » est contradictoire avec les premières réponses, où ils avancent que leurs étudiants ont un niveau faible et qu'ils ne maîtrisent pas beaucoup de notions.

Quatrième question : Rencontrent-ils plusieurs difficultés ? Si oui de quel genre ?

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Oui | 5/5 |
| Non | 0/5 |

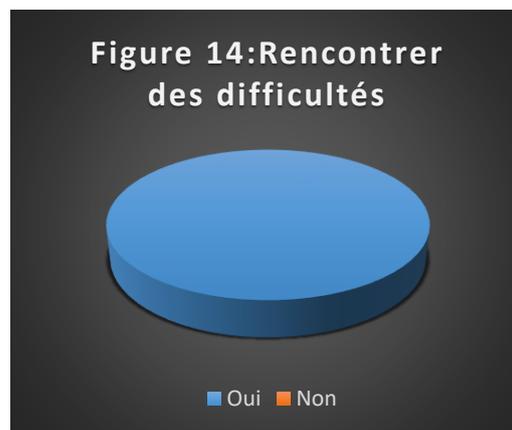


Tableau 24 : Représentation du point de vue des enseignants concernant la rencontre des difficultés.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Encore une fois avec cette question, nous avons la totalité des enseignants qui disent que les apprenants rencontrent beaucoup de difficultés, aucun enseignant ne pense le contraire, et encore une fois la contradiction citée dans la question n°3 apparait ; d'un côté les étudiants ont un niveau très faible, rencontrent beaucoup de difficultés et ne maîtrisent pas assez la langue, et de l'autre ils sont moyens. Les différentes difficultés avancées par nos enseignants sont d'ordre syntaxique, grammatical, morphologique (Accord, genre, conjugaison...), phonétique (prononciation et orthographe), lexical (manque de vocabulaire) ...

Ils n'ont pas encore acquis les connaissances procédurales.

Cinquième question : Est-ce que les fautes commises à l'oral sont les mêmes à l'écrit ?/ **Sixième question :** Où réside la différence ?

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Oui | 3/5 |
| Non | 2/5 |

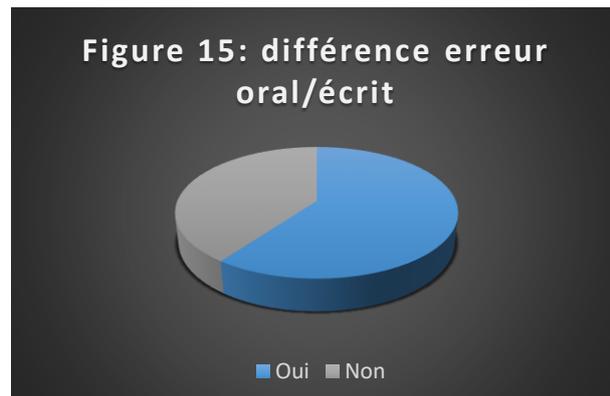


Tableau 25 : Représentation du point de vue des enseignant concernant les erreurs oral /écrit

3 enseignants sur 5 voient que les fautes à l'oral sont les mêmes à l'écrit, la seule différence réside entre la prononciation et l'orthographe (c'est-à-dire les apprenants se trompent à l'écrit dans l'orthographe des mots quant à l'oral c'est plutôt la prononciation qui leur est difficile), parfois ils prononcent bien et transcrivent mal, ou inversement. Et la ponctuation à l'écrit n'est toujours pas bien assimilée par les étudiants. Un autre pense que même si les erreurs à l'oral sont les mêmes à l'écrit ; l'écrit reste « l'endroit » de sécurité où ils commettent moins de fautes.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Deux enseignants déclarent que non ce ne sont pas les mêmes erreurs, en avançant des propos qui restent flous, à savoir la différence réside sur le plan phrastique et sémantique, à l'oral c'est la prononciation qui pose problème et à l'écrit c'est le manque de vocabulaire. Alors que le manque de vocabulaire empêche les étudiants de s'exprimer autant oralement qu'à l'écrit.

Septième question : Tolérez-vous quelques fautes à l'oral ? Pourquoi ?

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Oui | 3/5 |
| Non | 2/5 |

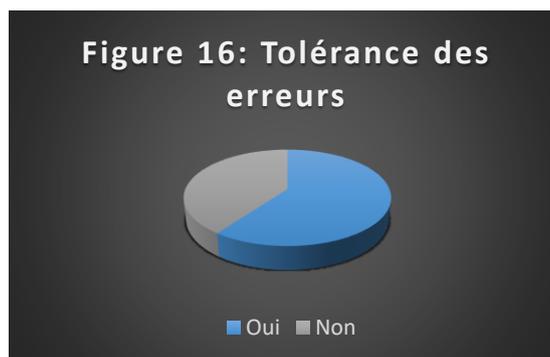


Tableau 26 : représentation du taux de

tolérance des erreurs par les enseignants

3 enseignants sur 5 tolèrent les fautes à l'oral, ils disent que du moment que l'énoncé est acceptable pourquoi bloquer l'élève, il est préférable de lui permettre de progresser, de lui laisser une certaine liberté, un espace où il s'exprime aisément. Et surtout, il faut respecter cette différence qui existe entre la grammaire de l'oral et la grammaire de l'écrit.

Deux enseignants, au contraire ne tolèrent aucune faute à l'oral, en avançant des arguments forts que ces étudiants sont de futurs enseignants, qu'ils essayent de les corriger au fur et à mesure qu'ils s'expriment pour ne pas reproduire ces fautes à l'écrit.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Huitième question : Comment faites –vous pour corriger les étudiants ?

| Réponses | Nombre |
|-----------------------------|--------|
| Je leur demande de corriger | 3/5 |
| Je corrige à leur place | 0/5 |
| Les deux | 2/5 |

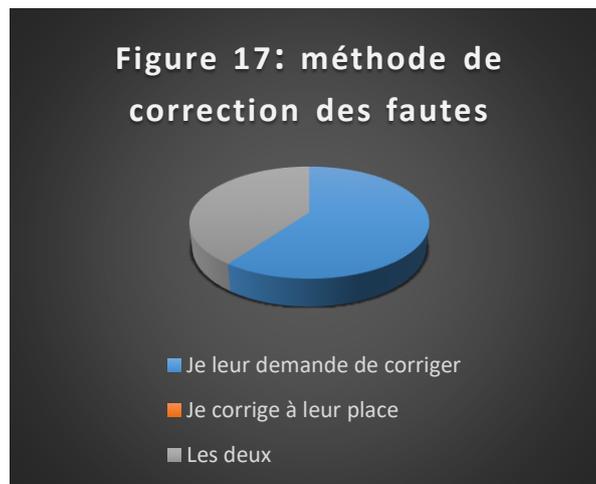


Tableau 27 : représentation des méthodes de correction des erreurs

Trois des enseignants demandent aux étudiants de corriger leurs fautes, 0 corrige à leur place par contre 2 demandent d’abord aux élèves de s’auto corriger, et si ces derniers se bloquent, les enseignants interviennent.

En effet, si nous nous rapprochons des réponses des enseignants, nous allons constater que ces derniers ont tous coché la première et la troisième réponse, et donc sont tous pour intervenir en deuxième lieu.

Neuvième question : Y a-t-il un changement entre le début et la fin de l’année concernant le niveau des étudiants ? Expliquez.

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Oui | 5/5 |
| Non | 0/5 |

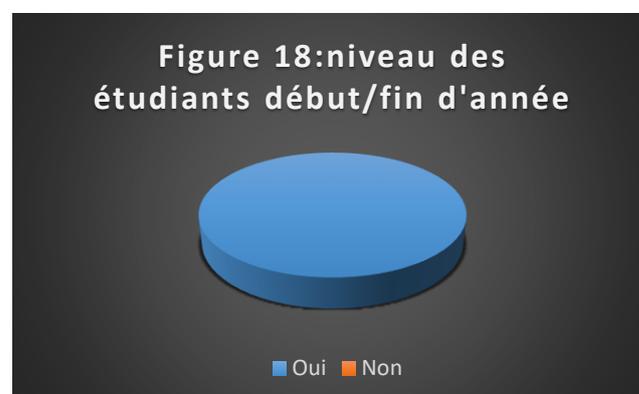


Tableau 28 : Représentation du niveau des étudiants entre début et fin d’année selon les enseignants.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

5 sur 5 disent oui nous ressentons une différence, en expliquant qu'avec tous les efforts fournis par eux et par les apprenants, il est absolument évident et naturel qu'il y ait un changement, positif bien sûr ; cette progression se sent au fur et à mesure des évaluations formatives, des cours et des TD. Nous avons un enseignant qui pense que malgré cette amélioration, il reste beaucoup de notions non acquises.

Dixième question : Pensez-vous qu'ils sont capables d'enseigner ? Expliquez.

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Oui | 5/5 |
| Non | 0/5 |

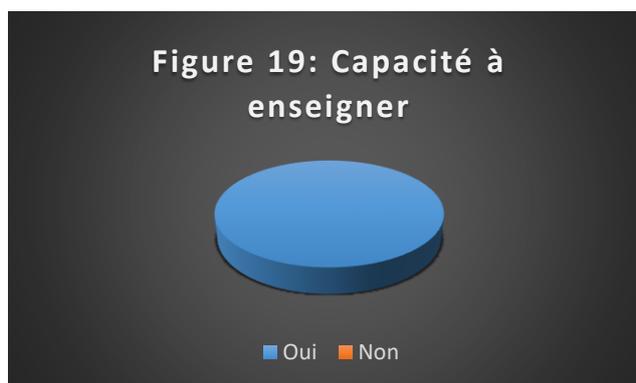


Tableau 29 : représentation des avis des enseignants sur la capacité des apprenants à enseigner

Pour cette question les 5 enseignants sont convaincus de la capacité d'enseignement de leurs étudiants, ils avancent tous des arguments presque identiques pour dire que oui les étudiants seront capables d'enseigner, surtout avec la petite expérience que leur offre l'ENS à travers le stage pratique en fin de cycle, à condition de fournir plus d'efforts et de travailler beaucoup plus sur leurs lacunes.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Conclusion

L'analyse de ce questionnaire nous amène à dire que les enseignants refusent de voir réellement le niveau de leurs étudiants. D'un côté ils déclarent que le nombre d'erreurs n'est pas anodin mais ils insistent et affirment qu'il existe des changements et des améliorations sous prétexte que leurs méthodes et efforts sont efficaces. Est-ce réellement le cas ou bien refusent-ils de se remettre en question ?

En tant qu'enseignante nous pensons qu'en PSL, nous pouvons adopter des stratégies d'enseignement favorisant l'apprentissage de la grammaire en contexte et en interaction en classe dans la mesure d'amener l'apprenant à mémoriser et acquérir des éléments linguistiques nouveaux à travers des situations concrètes en classe. C'est-à-dire lui faire apprendre l'outil linguistique et sa fonction et non seulement l'outil en lui-même. Par exemple l'image est un moyen didactique facilitant et favorisant la mémorisation des nouvelles connaissances car ça provoque chez l'apprenant l'adoption de stratégies d'apprentissage de Rappel ou mnémoniques (oxford : 1990). L'apprenant créera des liens entre ce qu'il voit et ce qu'il apprend mais aussi entre ce qu'il a déjà appris (prérequis et représentations).

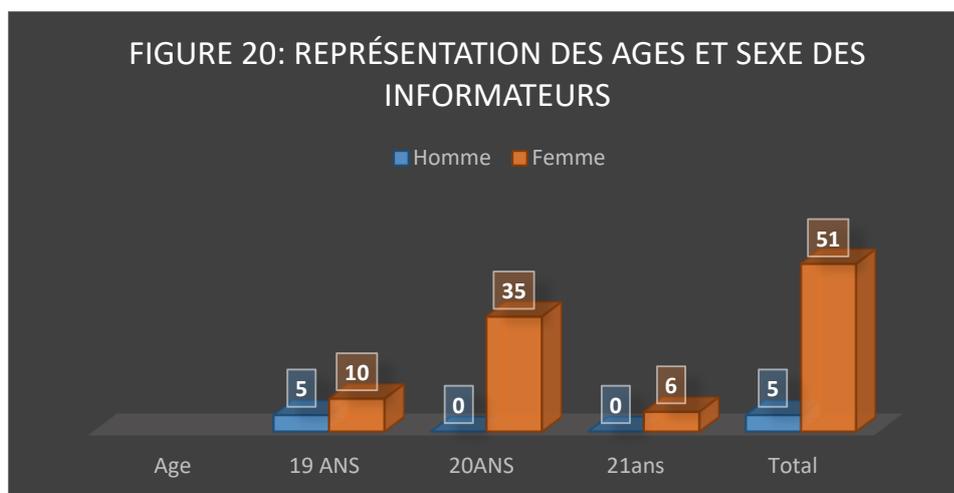
Un apprenant mémorisera mieux les outils linguistiques nécessaires à une argumentation, donner son point de vue, à savoir les articulateurs logiques, le présent du subjonctif, les verbes d'opinion... à travers une émission écoutée ou vue à plusieurs reprises qu'un apprenant qui ne fait que répéter ce que l'enseignant a écrit sur le tableau de ces outils. Bien évidemment pour se distinguer du module de PTO, en PSL, nous ne pourrions demander à l'apprenant qu'extraire les éléments en relation avec la langue et leur fonction dans le discours plutôt que de s'intéresser au contenu du document. Et pour obtenir des réponses, il est possible de solliciter la participation des apprenants en jouant sur leur motivation et leurs intérêts. Demander par exemple aux apprenants de justifier certains de leurs choix quant à l'ENS ou d'expliquer pourquoi vous préférez tel genre de musique, de lecture, de vêtement...en faisant semblant de faire une petite pause du cours mais en même temps de leur donner l'occasion d'investir les connaissances apprises.

5.2 Interprétation des résultats du questionnaire destiné aux étudiants

Dans cette partie nous allons interpréter les résultats que nous avons obtenus pour l'analyse du questionnaire que nous avons adressé à nos étudiants informateurs de l'ENS. Nous tenons à rappeler que nous avons distribué 66 questionnaires sur deux groupes d'étudiants qui viennent de régions différentes de l'Algérie, ils ont tous le même âge (entre 19 et 21 ans) et un niveau plus au moins similaire. Mais nous n'avons obtenu que 56 réponses.⁷⁴ L'analyse se fera également sous forme de tableaux dénombrant le taux des différentes réponses, accompagnées de graphes interprétatifs et de commentaires complémentaires.

A- Informations personnelles :

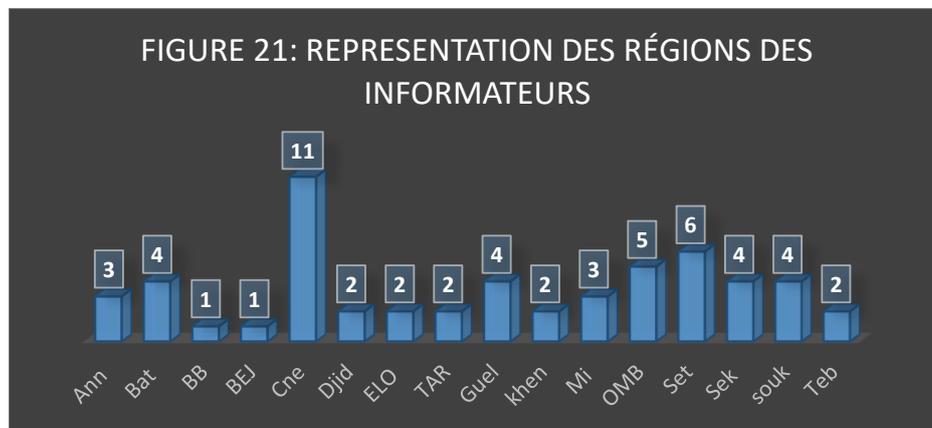
Nous avons donc récupéré 56 étudiants dont 5 garçons et 51 filles dont l'âge varie entre 19 et 21 ans que nous représentons selon la figure ci-dessous :



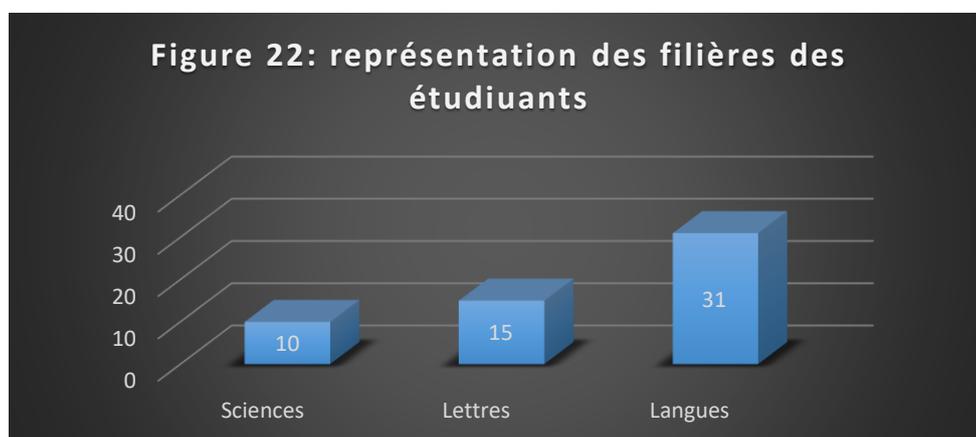
Ces étudiants viennent de 16 régions différentes de l'Algérie : ANNABA (ANN), BATNA (BAT), BOURDJ BOUARERIJ (BBA), BEJAYA (BEJ), Constantine (CNE), DJEDJEL (DJID), ELOUADI (ELO), ELTAREF (TAR), GUELMA (GUEL), KHENCHELA(KHEN), MILA (MI), OUM ELBOUAGUI (OMB), SETIF (SET), SEKIKDA (SEK), SOUK AHRAS (SOUK), TEBESSA (TEB) que nous représentons ci-dessous :

⁷⁴ Voir annexes 3p72-296

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

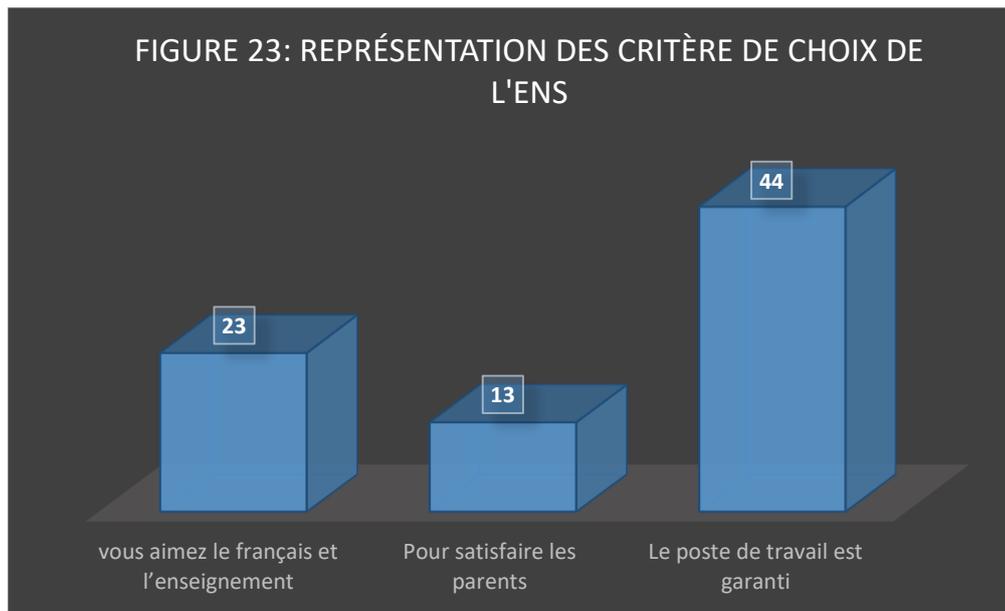


Ces informateurs suivaient des formations initiales de trois filières différentes : filières scientifique, filière lettres et filière de langues qui seront représentées ainsi :



Etudier à l'Ecole Normale Supérieure n'était pas forcément leurs choix personnel, parfois ils optent pour cette école juste pour le poste de travail qui est garanti en fin de cursus ou pour satisfaire leurs parents, nous représentons leurs choix selon la figure ci-dessous :

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires



Nous constatons que la majorité des étudiants à savoir 44 sur 56 étudiants ont choisi à suivre leurs études supérieures à l'ENS car cette dernière leur garantie un poste de travail, presque la moitié déclarent choisir l'ENS par amour de la langue française et de l'enseignement, par contre une minorité à opter pour l'école juste pour satisfaire les parents.

B- vous et le module de PTO :

Première question : Que représente pour vous le module de technique et pratique de l'oral ?

Nous tenons à préciser que le module de pratique et technique de l'oral était un module jumelé avec celui de l'écrit ; on enseignait un seul module sous l'intitulé de : Technique d'expression écrite et orale (TEEO), l'objectif était de doter les étudiants de compétences de compréhension et d'expression écrites et orales pendant 3heures chaque semaine. En effet les taches lourdes de ce module ; travailler l'écoute, amener les apprenants à mieux comprendre ou à comprendre correctement une production orale et ou écrite et les former pour s'exprimer en langue étrangère en investissant les outils linguistiques acquises lors de la compréhension. Il a été donc proposé de les séparer en

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

deux modules complémentaires Pratiques et techniques de l'oral (PTO) et Pratiques et techniques de l'écrit (PTE) :

| Réponses | Nombre |
|--|--------|
| Une occasion pour vous exprimer à l'oral | 29/56 |
| Un moyen pour améliorer votre niveau | 49/56 |
| Une insécurité et une gêne immenses | 1/56 |
| L'occasion pour l'enseignant pour vous intimider | 6/56 |

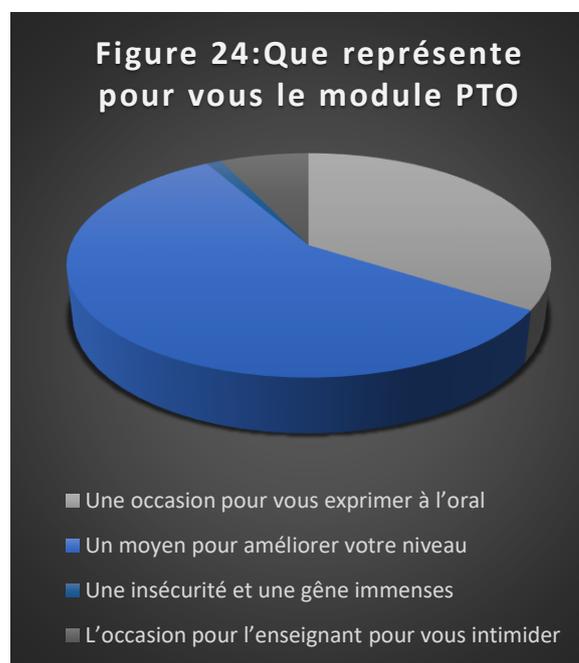


Tableau 30 : les représentations du module de PTO pour les étudiants

En interprétant les données de ce tableau nous constatons que la plus grande moitié des étudiants considère le module de PTO comme moyen pour améliorer leur niveau, 29 de ces étudiants pensent que c'est une occasion pour s'exprimer à l'oral, 6 disent qu'au contraire, c'est l'occasion pour l'enseignant de les intimider et 1 seul voit que ce module est une insécurité immense.

Ces résultats prouvent clairement que les étudiants de l'ENS aiment le module de pratique de l'oral et éprouvent le désir de s'améliorer. Reste la petite partie qui se sent en insécurité linguistique et a des préjugés sur les enseignants en croyant que ces derniers ont une immense volonté de les intimider, chose qui n'est pas du tout réelle.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Deuxième question : Aimez-vous faire des activités orales ?

| Réponses | Nombre |
|----------------|--------|
| Oui | 53/56 |
| Non | 2/56 |
| Pas de réponse | 1/56 |

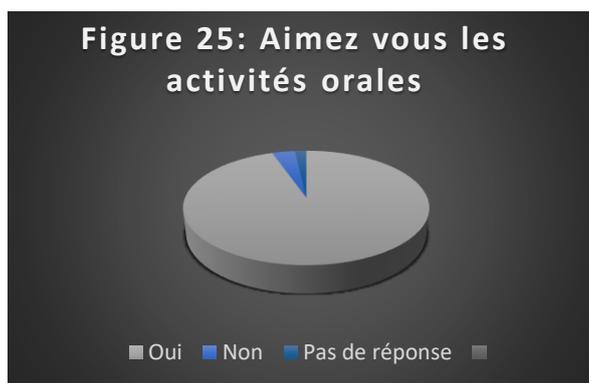


Tableau 31 : Représentation du taux de préférence des étudiants des activités orales

53 étudiants sur 56 aiment faire des activités orales ; ils disent que celles-ci leur permettent d'améliorer leur niveau, de progresser, de corriger leurs erreurs, de se lancer en public, de s'habituer à combattre la peur, la timidité et d'entrer en contact avec les autres. D'autres pensent aussi que c'est le seul module où ils peuvent se découvrir et se construire en s'exprimant.

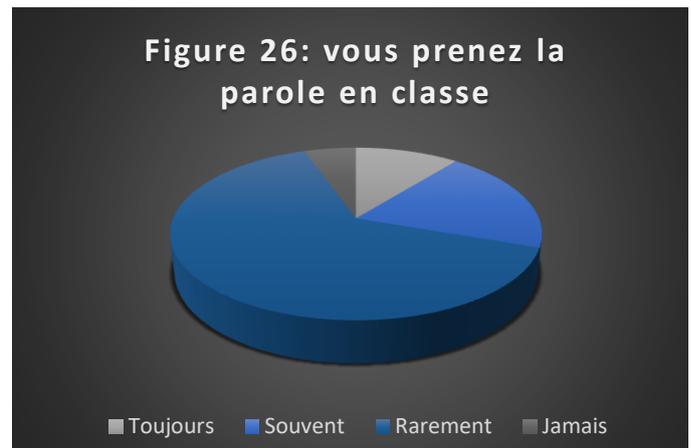
Par contre 2 voient que ces activités sont difficiles. Ils pensent que faire des activités qui nécessitent de prendre la parole devant tout le groupe classe ou travailler en petits groupe est une gêne car ceci manifeste leur non maîtrise de la langue française. Leur plus grand souci est de pouvoir trouver des idées et du vocabulaire, de conjuguer les verbes correctement et d'appliquer les règles de la grammaire en un temps record, ce qui leur apparait pratiquement impossible. Nous avons également un avis qui n'arrive pas choisir, qui pense que l'oral est important pour les futurs enseignants mais qu'en même temps c'est une activité difficile qu'il n'arrive pas à aimer.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Troisième question : vous prenez la parole en classe ?

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Toujours | 6/56 |
| Souvent | 11/56 |
| Rarement | 36/56 |
| Jamais | 3/56 |

Tableau 32 : représentation du taux de la prise de parole en classe



Les données de ce tableau, comme nous le voyons se contredisent quelque part avec les données du tableau précédent, car nous avons uniquement 6 étudiants qui prennent la parole toujours en classe, 11 parlent souvent, par contre, il y a 36 qui prennent la parole rarement et 3 ne parlent jamais.

A comparer avec les résultats précédents, tout l'amour que les étudiants ont pour le module de l'oral et les activités orales, toute cette volonté de s'améliorer et de maîtriser la langue ne leur donne toujours pas le courage de prendre la parole en classe.

Quatrième question : Aimez-vous que votre prise de parole se fasse :

| Réponses | Nombre |
|---------------------|--------|
| Avec tout le groupe | 20/56 |
| En petit groupe | 14/56 |
| En binôme | 15/56 |
| Avec le professeur | 18/56 |

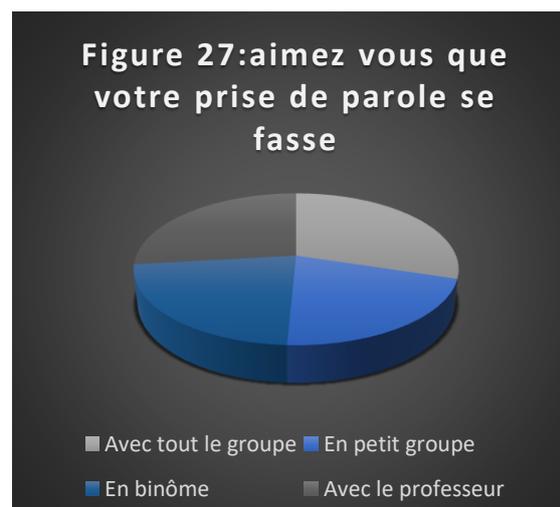


Tableau 33 : représentation du mode de la prise de parole en classe

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Observant le tableau, même si 20 étudiants préfèrent que leur prise de parole se fasse avec tout le groupe, les autres résultats obtenus restent proches, 14 pour la parole en petit groupe, 15 pour la parole en binôme et 18 avec le professeur.

En effet, les deux premiers choix peuvent s'expliquer de deux façons : la première est que les étudiants sont courageux, veulent et peuvent parler devant tout le groupe, avec confiance, sans avoir peur des erreurs et des jugements de l'autre surtout.

La deuxième, il se peut que les étudiants préfèrent parler avec tout le groupe pour qu'ils soient inaperçus. Quand tout le groupe prend la parole, l'individualité se perd ou se cache.

Le troisième et le quatrième choix donnent plus de sécurité aux étudiants hésitants, peureux, silencieux. Ils préfèrent que leur prise de parole se fasse avec un camarade ou avec le professeur pour être plus à l'aise.

Cinquième question : préférez-vous les activités de l'oral ou de l'écrit ? Pourquoi ?

| Réponses | Nombre |
|---------------|--------|
| Oral | 16/56 |
| Ecrit | 35/56 |
| Oral et écrit | 5/56 |



Tableau 34 : représentation des préférences des étudiants entre oral et écrit

D'après ces résultats, nous constatons que l'écrit reste toujours préféré par rapport à l'oral avec un 35 contre 16. Pour justifier leur choix, les apprenants avancent des arguments comme : à l'écrit ils sont plus à l'aise, ils ont beaucoup de temps pour réfléchir, organiser les idées et les phrases.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Ils ajoutent qu'à l'écrit le message passe facilement, ils sont loin de la perturbation, ils peuvent se relire. Que l'écrit leur procure de la liberté et provoque leur imagination et créativité.

Par contre ceux qui ont opté pour l'oral disent que ce dernier est la base d'un futur enseignant, que l'oral permet l'échange d'idées et le partage des points de vue. Il y en a même qui l'ont choisi par peur de fautes d'orthographe.

Parmi ces avis, nous avons 5 qui sont pour les deux activités en déclarant que l'oral et l'écrit se complètent : à l'écrit on réfléchit et on organise les idées et à l'oral on les partage.

Sixième question : sur quel plan rencontrez-vous des difficultés à l'oral ?

| Réponses | Nombre |
|------------------|--------|
| La conjugaison | 12/56 |
| La grammaire | 6/56 |
| Le vocabulaire | 19/56 |
| Les idées | 27/56 |
| Parler en public | 32/56 |
| Autre | 5/56 |

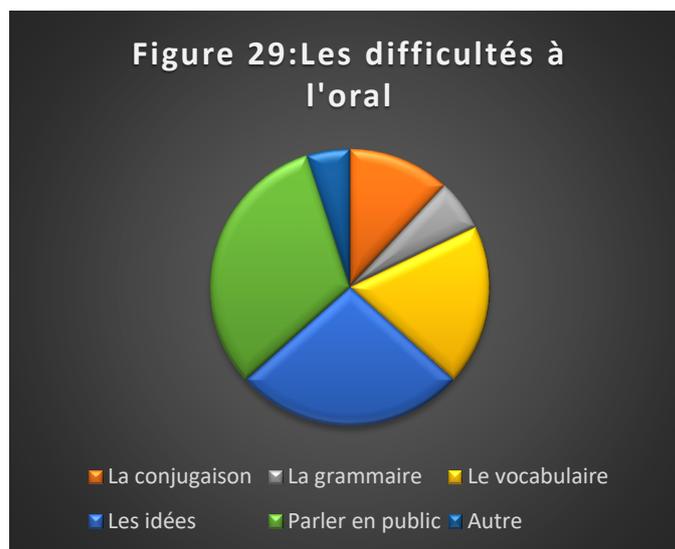


Tableau 35 : représentation des différents points de difficultés des étudiants

Les résultats de ce tableau sont vraiment inquiétants, aux yeux des étudiants, la plus grande difficulté qui les bloque est parler en public, nous avons 32 étudiants qui l'ont choisie, et 27 pour les idées contre 12 pour la conjugaison, 6 pour la grammaire et 19 pour le vocabulaire.

A comparer avec les avis des enseignants, les difficultés des étudiants résident plutôt en grammaire et conjugaison, ce qui explique l'inconscience des étudiants ; mais on a 5 étudiants qui ont coché la réponse autre, en précisant des difficultés comme la voix

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

basse, la timidité, la spontanéité, ce qui prouve encore que les étudiants pensent maîtriser la grammaire et la conjugaison.

Cela n'empêche pas qu'ils ont des difficultés à organiser leurs idées et à trouver le vocabulaire adéquat.

Septième question : d'après-vous pourquoi ces difficultés ?

| Réponses | Nombre |
|---|--------|
| La méthode de l'enseignant n'est pas efficace | 0/56 |
| Le comportement de l'enseignant ne vous aide pas beaucoup | 2/56 |
| Vous ne pratiquez pas assez la langue | 39/56 |
| Vous ne faites pas d'efforts | 25/56 |
| Autres | 11/56 |

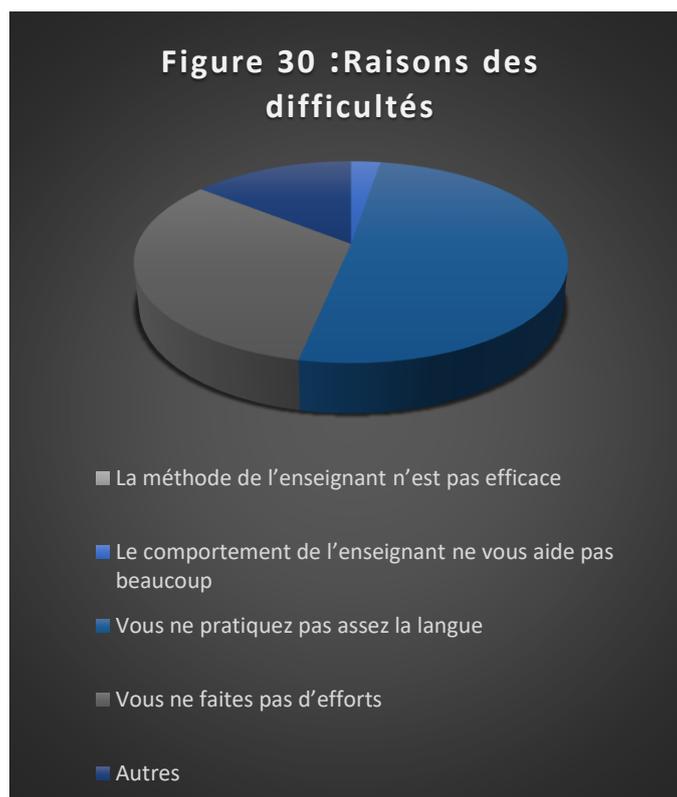


Tableau 36 : représentation des causes des difficultés selon les étudiants.

Les résultats de ce tableau semblent plutôt logiques. D'après les étudiants, la cause principale de leurs difficultés est cette pratique de la langue qui n'est pas constante voire fréquente (39 étudiants), aussi le manque d'efforts (25 étudiants).

Ils sont tous d'accord que la méthode de l'enseignant est efficace mais il y a deux qui pensent que le comportement de l'enseignant est difficile et ne les aide pas beaucoup.

11 ont opté pour d'autres raisons comme les activités ne les aident pas, ils se perdent et perdent leurs mots.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Huitième question : Est ce que les méthodes et les activités proposées par vos enseignants sont satisfaisantes ?

| Réponses | Nombre |
|----------|--------|
| Oui | 46/56 |
| Non | 10/56 |



Tableau 37 : représentation des avis des étudiants sur les méthodes d'enseignements

46 élèves sont satisfaits des choix de leurs enseignants et uniquement 10 ne le sont pas. Le taux de satisfaction est beaucoup plus élevé, ce qui explique que les méthodes des enseignants sont adéquates. Reste cette petite portion insatisfaite qui est également inexplicable : est-ce que c'est le choix des supports qui pose problème ? C'est ce que nous allons voir dans la question suivante, celle des propositions.

Neuvième question : Que proposez-vous comme activités efficaces pour apprendre l'oral ?

Les étudiants proposent que les enseignants choisissent des sujets et des documents sonores adaptés à leur âge car les choix des enseignants sont souvent ennuyeux.

Ils proposent aussi d'écouter et de répéter le même document plusieurs fois afin de mieux le comprendre. Ils ajoutent la lecture comme proposition, sous prétexte qu'elle les aide à maîtriser la langue.

En fait, toutes ces propositions sont valables, et nécessitent d'être citées, mais nous pensons que certains enseignants utilisent ces méthodes et ces activités, sauf que les étudiants ne se rendent pas compte et ou continuent à les demander.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Synthèse

Toutefois, nous partageons l'avis des apprenants quant au choix des supports didactiques exploités en classe, il est vrai que les enseignants optent pour des documents moins motivants, ils ont tendance à choisir des documents plutôt scientifiques (documentaire, reportage...) afin d'y trouver un niveau de langue standard, nous pourrions même dire correct ; par contre, les élèves préfèrent des documents avec une langue plutôt familière, facile (tel que les films, les chansons...) ce qui explique leur insatisfaction en question n°8. Nous savons également que les enseignants n'offrent pas l'occasion à leurs étudiants d'écouter autant de fois qu'ils le veulent le document sonore à cause de la contrainte de temps. Avoir plusieurs compétences à installer en peu de temps oblige les enseignants à éliminer ou minimiser certaines activités. Quant à la lecture, il est vrai que cette activité tend à disparaître en classe, on ne demande plus aux étudiants de lire même dans les modules de l'écrit ou de l'approche textuelle. Nous commençons directement la compréhension du texte à travers des lectures silencieuses avec un continuum de question réponses. Nous nous soucions le plus de la compréhension du texte sans pour autant donner de l'importance à l'apport que peut apporter la lecture à haute voix de ce texte à nos étudiants.

Conclusion

Nous pouvons dire que les apprenants ne sont pas vraiment conscients de leurs points faibles, en pensant que leur niveau est bon, qu'ils ont des problèmes qu'au niveau de l'organisation des idées, le vocabulaire et parler en public. Pourquoi ? Ces étudiants maîtrisent parfaitement la conjugaison hors contexte, et connaissent toutes les notions de la grammaire du moment qu'elles sont isolées, mais c'est la pratique qui pose problème. Bien évidemment ce point de vue est confirmé par les réponses de leurs enseignants. Ils sont tous les deux (enseignant et apprenant) d'accord que les étudiants ont des difficultés d'expression mais ils ne sont pas d'accord sur le type de difficultés. Contrairement à leurs apprenants, les enseignants ont clairement déclaré que ces difficultés ne se limitent pas au vocabulaire et au manque d'idées mais sont plutôt des difficultés sur le plan de la conjugaison, la grammaire et l'accord.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 5 : Analyse et interprétation des questionnaires

Nous avons des apprenants qui disent aimer l'oral et les activités orales mais qui qualifient leur prise de parole comme rare en classe. Les enseignants de leur côté, remarquent que leurs étudiants sont moyens et sont capables de construire des énoncés oraux corrects mais qu'ils sont en même temps passifs et leur participation est toujours sollicitée.

Nous pensons que tous les deux, enseignant et apprenant, ne décrivent pas correctement les situations comme elles sont : les enseignants ne veulent pas admettre qu'eux même ne font pas d'efforts quant au programme proposé et aux stratégies adoptées. Et les apprenants ne remettent en aucun cas les méthodes et le comportement des enseignants par peur peut-être surtout que nous sommes l'une de ces enseignantes. Ils refusent de faire l'effort et de relier la situation de communication aux outils linguistiques nécessaires. Ils refusent de mettre en relation grammaire et oral

La syntaxe ne les intéresse pas, ils ne font même pas la différence entre grammaire et syntaxe. Ils adorent les activités orales mais ne participent pas en classe sous plusieurs prétextes. Ils veulent s'améliorer mais ne font pas assez d'efforts.

Aussi, ils ne font pas le lien entre la peur de parler en public et les insuffisances qu'ils ont. C'est à cause de ses derniers qu'ils refusent de parler en public ou ressentent un blocage qui les empêche de produire des énoncés.

A force d'avoir peur de se tromper, ils ne parlent plus en classe ce qui appuie leurs points faibles. Voilà pourquoi les étudiants continuent à rencontrer beaucoup et surtout les mêmes difficultés.

Nous pensons qu'aimer une activité ne suffit pas pour améliorer son niveau, il est impératif d'aimer mais aussi de travailler l'oral : écouter attentivement, s'exprimer, interroger, intervenir sans trop penser aux jugements, demander à être corrigé, relier acte de parole et outil linguistique, comprendre quand et comment utiliser telle ou telle expression...

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

« La production de parole, que ce soit avec un seul locuteur ou avec plusieurs , ne suit pas les règles d'économies simplistes d'une communication idéale entre « émetteur » et « récepteur » : les locuteurs répètent des fragments de discours (le leur ou celui d'autrui), sans que cela ait un rapport direct avec l'information à communiquer ; ils posent des questions dont ils fournissent aussitôt eux-mêmes les réponses ; lorsqu'ils cherchent une dénomination (ou affectent d'en chercher une), ils le font seuls, ou en collaboration avec leurs interlocuteurs, en utilisant des moyens identiques. » (Blanche BENVENISTE .C Le français parlé études grammaticales : p 30)

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Introduction

Ce chapitre sera consacré à l'analyse de notre corpus oral que nous avons enregistré lors de la réalisation des leçons du module PTO. Nous allons étudier dans un premier temps les reformulations des documents traités par l'enseignant, ensuite les dialogues que nos informateurs ont simulés et dans un troisième temps, il sera question de traiter les monologues.

Nous tenons à préciser que dans le module de PTO (pratique et techniques de l'oral) l'enseignant suit un programme complet, censé vérifier les prérequis des apprenants et répondre à de nouveaux besoins communicatifs. En effet, dans une première phase, l'enseignant tente de vérifier et évaluer la compréhension orale des étudiants avant de passer à la production orale.

Dans cette première partie, l'enseignant présente plusieurs activités où il exploite des supports audio-visuels variés, il commence par distribuer des supports écrits contenant des questions de compréhension en relation, bien sûr, avec le document audio et la tâche de l'apprenant consiste à répondre, tantôt oralement tantôt par écrit.

La deuxième phase de la séance est consacrée à la production orale. L'enseignant demande parfois aux étudiants de répéter ce qui a été dit et surtout de reformuler dans leurs propres mots. L'objectif est de s'assurer de la compréhension de ces derniers et aussi de leur prononciation et articulation de la langue française.

Parfois, il leur demande de jouer les scènes visionnées en simulant des dialogues à deux ou à trois, de s'exprimer librement, donner leur point de vue sur le thème du document sonore (argumenter) ou bien de construire des énoncés oraux pour se présenter, se décrire ou décrire quelque chose (informer) ou tout simplement raconter de petites histoires (narrer).

Le choix de la situation de communication orale dépend du thème traité dans la première phase. Nous allons présenter chaque situation avec ses détails tout au long de notre analyse.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

6.1 Analyse des reformulations des étudiants

Dans cette partie nous allons analyser les reformulations des documents sonores faites par nos étudiants. Il est à signaler que les étudiants écoutent d'abord les documents sonores plusieurs fois, ensuite répondent à des questions posées par l'enseignant afin d'évaluer la compréhension orale puis terminer la séance par une reformulation. Donc, ils ont une connaissance assez complète du sujet du document.

Nous avons en tout 10 reformulations. Nous allons procéder en premier lieu, selon une première analyse qui consiste à classer d'abord le nombre d'erreurs par étudiant sans détailler les différents types d'erreurs, à savoir erreur relative à l'oral, erreur de lexique (les mots et expressions impropres, les créations lexicales...), erreur de conjugaison (mode, temps et choix du verbe), erreur de grammaire (la construction des phrases) et erreur de morphologie (accord sujet et verbe). Le classement de ces erreurs sera présenté selon la grille suivante :

| Etudiant | Erreurs relatives à l'expression l'orale (ERO) | Erreurs relatives Au lexique (ERL) | Erreurs relatives à la conjugaison (ERC) | Erreurs relatives à la morphologie (ERM) | Erreurs relatives à la grammaire (ERG) |
|--------------------------------------|---|---|---|--|---|
| Contiendra les numéros des étudiants | Seront classés dans cette colonne le nombre des erreurs de phonétique et prosodie, les recours aux énoncés extérieurs ou à la langue maternelle | Seront classés dans cette colonne le lexique inadéquat au contexte, les mots impropres, les créations lexicales | Seront classés dans cette colonne le mauvais choix de temps, de modes, de conjugaison | Seront classés dans cette colonne le nombre des erreurs d'accord morphologique : accord sujet verbe Accord déterminant nom.... | Seront classés dans cette colonne le nombre des constructions incorrectes de phrases : les prépositions, l'emplacement des éléments de la phrase... |

Tableau 38 : présentation de la grille de classement linéaire des difficultés

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Dans un deuxième temps, nous allons procéder par nombre d'étudiants en difficulté selon un classement détaillé de ces erreurs.

6.1.1 Présentation linéaire : Nombre de difficultés par étudiant

a- Reformulation du document sonore 1 : « La pollution de l'eau »

« L'eau polluée » est un document audio- visuel authentique de 3m traitant la pollution de l'eau dans le monde notamment en France, en présentant ses causes et ses conséquences et en tentant de sensibiliser le public avec des exemples réels. Le premier discours qu'a choisi l'enseignant est de type informatif.

Le tableau ci-dessous présente 6 reprises des étudiants :

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|-------------|---|---------------------|---|---|--|
| Etudiante 1 | 3 Prononciation de voyelle orale : Parmé [parme] /parmi [parmi] Netrate [netrat] / nitrate [nitrat] Agrécole [agrekol]/ agricole [agrikol] | Absence d'erreur | 1 Choix du verbe pronomi nal : Les poissons nourrit / se nourrissent | 2 Accord sujet/ verbe Les poissons se nourrit Accord déterminant/no m : Un tumeur | Absence d'erreur |
| Etudiante 2 | 1 Prononciation Mot : Rejet [rejet](l'étudiante prononce la consonne finale [t] | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 préposition : Traite de thème |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | | | | |
|-------------|---|---|---|------------------|------------------|
| Etudiante 3 | Absence d'erreur | 3 Confusion de mot : On marque aussi que ../ La vidéo a enregistré Les pesticides qui produisent le cancer | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 4 | 4 Prononciation Voyelle orale : Timoignage/ témoignage Dis/ des Interdé/interdit Rejettes/rejets | 1 Choix du mot : Traite un sujet ..mais de diverses problématiques | 1 Des produits qui ont toxique/ qui sont toxiques | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiant 5 | 2 Prononciation de voyelle orale : Mounace / menace Polliée /polluée | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | | | | |
|-------------|---|--|--|---|--|
| Etudiante 6 | 2 Prononciation de voyelle orale : Compousants/ composants Anté/ anti | 1 Choix du mot : Nécessite / provoque | 2 Choix de verbe : Ils ont pollué/ Choix du mode Si je puisse dire | 4 Accord sujet verbe : les nitrates qui est/ qui sont Les rejets qui contient/ qui contiennent Nos enfants nous accusons/nous accuse Accord nom /adje L'eau interdit...parc e qu'il | 4 Choix de préposition Autorise de / à Trop dangereux de/sur la santé Insertion inutile du verbe être : Veut être Gagner Tournure impersonnelle incorrecte : le reste est interdit de manger |
|-------------|---|--|--|---|--|

Tableau 39 : classement des difficultés de la reformulation 1.1

Commentaire

Ces premières reformulations contiennent 8 erreurs de prononciation de voyelles orales le [i] fermé prononcé un [e] mi- fermé ou bien inversement un [y] fermé prononcé un [i] fermé⁷⁵. Nous avons aussi une prononciation du mot « *rejet* », où l'étudiante 3 et l'étudiante 4 prononcent la consonne finale [t] ce qui donne une prononciation erronée. 4 difficultés relatives au lexique. Les apprenants choisissent des mots impropres qu'ils insèrent dans leurs phrases et ceci engendre des expressions inacceptables comme par exemple l'étudiante 3 qui dit « *On marque aussi que cette génération...* » au lieu de « *on remarque* », influencée aussi par le mot enregistrement, elle dit « *la vidéo a aussi enregistré* » au lieu de dire « *la vidéo a aussi montré* ».

Même son expression « *les pesticides produisent le cancer* » semble inacceptable, car le mot *cancer* est de sens péjoratif, par contre le mot *produire* est de sens positif pour

⁷⁵ Voir annexe N°1 P5.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

désigner tout résultat souhaité, il serait donc plus judicieux d'utiliser le mot *causer* que *produire* : « *les pesticides causent le cancer* ».

Nous avons également les deux étudiantes 4 et 5 qui font appel à des termes impropres : Etudiante 4 : « *...on a u une vidéo qui traite un sujet qui est la pollution mais de diverses problématiques* » voulant tout simplement dire « *sous diverses angles* ». Et l'étudiante 5 qui dit : « *... des rejets qui contient ...les anticancéreux qui **nécessitent** le mauvais état aux gens...* » au lieu de dire *les anticancéreux provoquent ou engendrent un mauvais état aux gens*.

Nous remarquons également une présence remarquable des erreurs d'accord et de conjugaison. Les informateurs hésitent entre le verbe être et avoir : l'étudiante 4 : « *...des produits qui **ont** toxiques* » et l'étudiante 6 avec également une structure incorrecte de la tournure impersonnelle « en constatant que 22% des rivières de la France sont autoriser de pêcher ..*le reste est interdit de manger car ils **ont très** pollué* » au lieu de dire « *pour le reste pêcher* » ou « *il est interdit de manger les poissons des autres rivières car **ils sont** très pollués* »

Elles n'accordent pas le sujet et son verbe comme l'étudiante 6 qui fait appel à des sujets au pluriel mais conjugue le verbe avec des personnes du singulier ou inversement⁷⁶.

D'après notre observation de ces informatrices⁷⁷, nous notons que sur les six étudiantes, il n'y avait que l'étudiante 3 et l'étudiants 6 qui parlaient avec une voix audible et un regard confiant, elles étaient les plus motivées et elles ont reformulé le document de manière organisée en utilisant un vocabulaire adapté et en faisant appel à des geste et mimiques qui prouvaient clairement l'intérêt qu'elles portent à cette activités. Par contre l'étudiante1 et l'étudiante 4 étaient plutôt timides, malgré leurs motivations, elles évitaient quand même de regarder l'enseignante ou leurs camarades. Pourtant leurs propos étaient fluides et organisés. Quant aux deux étudiantes 2 et5, elles

⁷⁶ Voir chapitre 2 P61.

⁷⁷ Voir Annexe N°5 Grille N°1 P334

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

paraissaient neutres, aucun geste, une prise de parole qui manque de vivacité et dynamisme.

Ce que nous pouvons constater c'est que, malgré la familiarisation des étudiants avec les structures grammaticales des phrases dites dans le document audio-visuel, avec le lexique thématique en question, et ceci à travers les différentes écoutes, leurs reformulations sont pleines de difficultés. Ils reconnaissent le discours informatif, ils reproduisent correctement sa structure, son contenu et respectent le fil du sujet. Le temps de conjugaison est correct mais ils se trompent quant au choix du verbe ou son accord avec le sujet.

b- Reformulation du document sonore 2 : « la poule aux œufs d'or » fable de La Fontaine

Il s'agit d'une fable de La Fontaine : « la poule aux œufs d'or », que l'enseignante distribue à ses étudiants sous forme de support écrit. Elle leur demande de lire plusieurs fois la fable, pose différentes questions de compréhension, écoute les réponses et en fin de séance elle leur demande de reproduire la fable sous forme d'un énoncé oral.

Le tableau ci-dessous contient les difficultés que nous avons sélectionnées dans ces reproductions :

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--|
| Etudiante 7 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 2 Inversion nom adj : un avare fermier Omission du pronom relatif qui : Il y a bien longtemps un fermier avare possédait... |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | | | | |
|--------------|---|------------------|--|--|--|
| Etudiante 8 | 2 Prononciation de mot : Tout [tut]/tout [tu] Des œufs [dezeuf]/ [dezeu] | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Emplacement de l'adverbe de négation ne ...rien : Il n'a trouvé rien |
| Etudiante 9 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 2 Choix du temps : In fermier qui a Une poule qui pende | 1 Accord déterminant /nom : Une œuf | Absence d'erreur |
| Etudiante 10 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 3 Choix du temps de conjugaison : ...y ' avait un fermier qui s'occupe Y'avait aussi une poule qui pende Celui-ci a cru qu'elle possède ... | Absence d'erreur | Absence d'erreur |

Tableau 40 : classements des difficultés de la reformulation 1.2

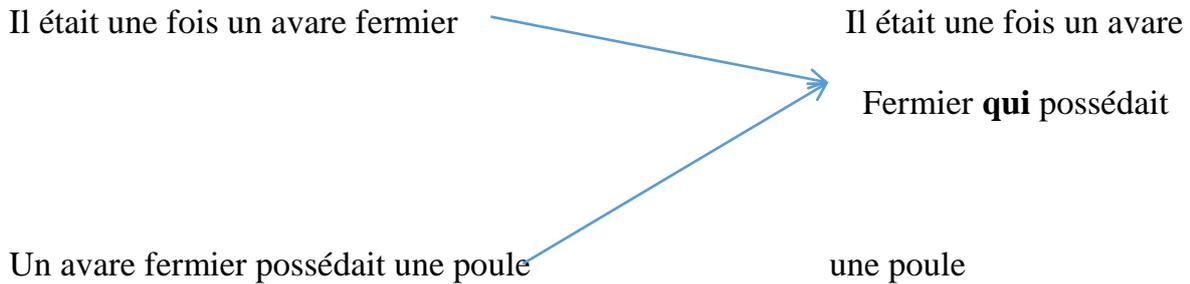
Commentaire

En observant de plus près le tableau précédent, nous constatons que nous avons 2 erreurs de prononciation de mots ; l'étudiante prononce la lettre finale des mots : *tout* et *des œufs*.

Une seule erreur d'accord, 3 difficultés de structure de phrase ; l'interlocutrice 7 place l'adjectif épithète avant le nom ce qui donne une certaine lourdeur à sa phrase : « *un avare fermier* » et oublie le pronom relatif *qui* dans sa phrase : « *il était une fois un avare fermier possédait une poule* ». le pronom relatif ici à la fonction de sujet⁷⁸. Il joint au nom *fermier* la proposition « *possédait une poule* ». (Grevisse Maurice : 1969, p 474)
En fait, nous avons ici deux phrases indépendantes qu'on reliera avec le pronom relatif *qui* :

⁷⁸ Voir annexe N°1P10

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO



Quant à l'étudiante 8 qui a transgressé la règle grammaticale qui dit que l'adverbe de négation doit encadrer l'auxiliaire si le verbe est conjugué au passé composé, autrement dit, l'auxiliaire doit se placer entre les deux éléments de la négation *ne ... rien*, or l'étudiante met tout le verbe avant le deuxième élément de négation et dit : « *il a rien trouvé dedans* » avec l'omission de l'adverbe *ne* que nous considérons comme mode propre à l'oral (B .C Benveniste).

Concernant les erreurs de conjugaisons, nous observons une non maîtrise de la concordance des temps. Avec d'autres mots, il s'agit ici d'un texte narratif au passé, les deux dernières étudiantes commencent leur récit par un verbe conjugué à l'imparfait « *y avait* » et enchainent avec des verbes conjugués au présent de l'indicatif ce qui gêne la continuité temporelle du récit mais aussi une transgression de la structure narrative.

Il est à signaler que les prises de parole sont pleines d'hésitation, de répétitions et de phrases inachevées, ces différents critères qui sont considérés par certains linguistiques comme caractéristiques de la langue orale plutôt que de difficultés, et qui sont aussi des facteurs très importants à observer, sont classés dans la deuxième colonne de notre grille d'analyse⁷⁹

Selon notre observation en classe⁸⁰, nous avons constaté que sur les quatre informatrices, il n'y avait que la dernière qui paraissait très motivée et intéressée. Elle s'exprimait à l'aise, elle avait un regard confiant, une voix audible une expression fluide

⁷⁹ Voir P164

⁸⁰ Voir Annexe N°5 , Grille d'observation P335

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

et organisée avec un vocabulaire adapté, bien évidemment qu'elle a pris de l'enregistrement écouté. Elle accompagnait ses propos par des gestes qui l'aidaient à compléter ses phrases contrairement aux trois autres étudiantes qui avaient certes des voix audibles (à l'exception de l'étudiante 8 qu'on entendait à peine), des productions cohérentes avec un vocabulaire adéquat mais qui avaient des regards timides (elles regardaient souvent le sol ou l'estrade). Elles étaient passives sans motivation, fixes et ne bougeaient pas. A noter que l'étudiante 8 paraissait plutôt neutre que passive, elle parlait sans aucune crainte ou peur mais sans aucune motivation. Nous avons senti qu'elle a pris la parole juste pour nous satisfaire.

En conclusion pour ce deuxième document, nous dirons que, en dépit des difficultés rencontrées, par rapport au discours informatif (en matière de reformulation), le discours narratif contient moins d'erreurs, les étudiants maîtrisent mieux le lexique narratif et la structure narrative (que ce soit la structure des phrases ou la structure textuelle).

6.1.2 Synthèse : Nombre d'étudiants en difficulté

Nous classerons dans ce qui suit les difficultés par nombre d'étudiants :

| Type de difficulté | Elément de difficulté | Nombre d'étudiants en difficulté |
|---|---|----------------------------------|
| Difficultés relatives à l'oral | | |
| La prononciation | Voyelle orale | 6/10 |
| | voyelle nasale | Prononciation correcte |
| Phrase incomplètes | | Aucun |
| Mot ou expression impropres | | 3/10 |
| Phrase interrompue par un énoncé extérieur | | 1/10 |
| Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase simple | | |
| Le groupe nominal : | - Le déterminant : défini / indéfini Possessif / démonstratif.... | 1/10 |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | |
|---|---|---|
| | - Sujet pronom personnel | U. correcte(10) |
| Le groupe verbal | Le verbe : - | |
| Le complément | - Mode de conjugaison - Temps de conjugaison - Choix de l’auxiliaire - Le complément : pronom personnel - Les amalgames | 1/10 2/10 3/10 U.C(5)/A.E(5) ⁸¹ U. Correcte (10) |
| Le groupe prépositionnel | - COI : - Choix de la préposition à de sur.... - CCT - CCL - CCM | 1/10 A.E(3)/U.C(7) A.E(1)/UC(9) A.E(8)/U.C(2) |
| Construction incorrecte de la phrase | - Emplacement des éléments de la phrase - Insertion d’éléments inutiles - Suppression d’éléments important de la phrase | 2/10 1/10 1/10 |
| Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase complexe | | |
| PSR | - Le pronom relatif | 1/10 |
| PS Complétive | | U.C(8)/A.E(2) |
| PS circonstancielle | - | U.C(5)/A.E(5) |
| Difficultés relatives à la morphologie flexionnelle | | |
| Le groupe nominal/ l’affixe nominal | Accord déterminant/nom : (déterminant /sujet, déterminant /complément) genre et nombre | 2/10 |
| | - Groupe de mots : accord sujet /complément du nom ou adjectif, accord complément /adjectif ou complément du nom) | 1/10 |
| Le groupe verbal/ l’affixe verbal | - La personne : Accord sujet participe ou verbe | 2/10 |

Tableau 41 : synthèse classements des difficultés des reformulations ⁸²

⁸¹ UC :Utilisation Correcte /AE :Absence de l’élément , voir annexe N°5 P346

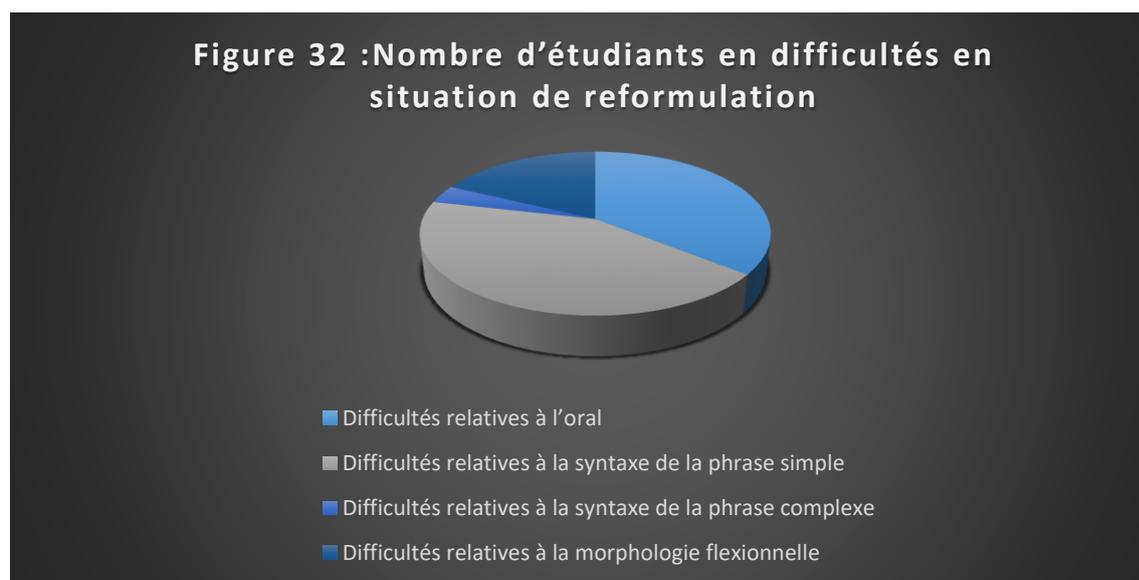
⁸² Voir détails analyse Annexes N°5 grilles d’analyse p 346-351

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Nous allons récapituler les données totales dans le tableau suivant :

| Type de difficulté | Nombre total d'étudiants En difficultés |
|--|--|
| Difficultés relatives à l'oral | 10/10 |
| Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase simple | 12/10 |
| Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase complexe | 1/10 |
| Difficultés relatives à la morphologie flexionnelle | 5/10 |

Tableau 42 : total difficultés des reformulations



Commentaire

Après étude de ce tableau nous constatons que le nombre d'erreur relative à l'oral est fixé à 10, en effet la fréquence la plus élevée est celle de prononciation de voyelles orales avec un nombre de 6 étudiants. Ceci explique que la majorité des étudiants prononcent mal les voyelles orales. Comme nous l'avons vu dans les exemples ou les extraits enregistrés, la difficulté majeure est cette confusion entre le /i/ et le /e/

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Ensuite, l'utilisation de mots impropres avec un nombre de 3 étudiants. Nous constatons que dans ces reformulations les étudiants font appel à beaucoup de mots impropres qui affectent parfois le sens de la communication. Même si le taux des phrases incomplètes est 0 mais les étudiants en difficultés produisent des phrases fragmentées et parfois incompréhensibles.

Nous avons également 12 étudiants concernant les difficultés relatives à la phrase simple qui se résument ainsi : 4 étudiants pour la construction des phrases, 3 étudiants en difficulté de choix de l'auxiliaire, 2 pour le temps de conjugaison. Nos informateurs hésitent beaucoup en ce qui concerne les auxiliaires être et avoir, ils construisent également mal leurs phrases. 1 étudiant pour le mode de conjugaison, le choix de préposition et 1 pour le choix de déterminant.

Les étudiants en difficultés relatives à la morphologie flexionnelle sont au nombre de 5 : 2 étudiants pour l'accord sujet/ verbe, 2 pour l'accord déterminant/ nome et 1 étudiant pour le nom adjectif ; le féminin et le masculin ont toujours posé problèmes à nos étudiants.

Les phrases complexes se font rares c'est pourquoi nous remarquons la présence d'un seul étudiant concernant l'absence du pronom relatif.

L'absence des autres types de difficultés ne veut pas dire que les étudiants maîtrisent parfaitement ces notions, non au contraire, c'est la non maîtrise qui les pousse à ne pas utiliser par exemple des pronoms relatifs ou des pronoms personnels compléments. Il en est de même dans une reformulation, les étudiants reprennent uniquement les phrases ou les mots écoutés, ils ne sont pas obligés de construire de nouvelles phrases ou faire appel à des idées personnelles. Les étudiants évitent les phrases complexes et se limitent à des phrases simples. Nous expliquons ceci par l'incompétence communicationnelle dont souffrent nos étudiants. Ils ne sont pas encore en mesure de reformuler un extrait selon leurs propres mots et styles. Ils sont encore loin d'une bonne maîtrise de la langue. Conscients de cette dernière, nos apprenants adoptent des stratégies d'évitement pour dissimuler en quelques sortes leurs difficultés et lacunes.

6.2 Analyse des dialogues des étudiants

Dans cette partie nous allons traiter des prises de parole de nos informateurs dans une situation de communication avec échange. En effet, il s'agit de dialogues en binômes ou interaction simulés, l'enseignante demande à ses étudiants ; après des séances de compréhension et d'entraînement, de rejouer des scènes déjà vues ou écoutées en classe, ou bien produire des émissions en s'inspirant de celles qui passent à la télévision. Ils sont libres quant aux choix des thèmes qu'ils vont traiter.

Dans ce genre d'activités, l'enseignante exige une disposition de la classe en U ou table ronde, les participants à l'acte de communication ou à l'interaction se placent au milieu, afin d'attirer l'attention de tout le groupe.

Nous tenons à préciser également que Les prises de paroles ne sont pas spontanées, sinon nous n'aurons jamais de participants ; l'enseignante leur accorde quelques minutes pour préparer un dialogue à deux et parfois, elle leur permet de passer avec un bout de papier pour ne pas oublier.

Cette préparation certes, ne nous permet pas de cerner toutes les erreurs de nos informateurs car ils trouvent le temps de se corriger, mais nous n'avions pas le choix, c'était le seul moyen pour qu'ils acceptent de participer et surtout d'être enregistrés.

Malgré cette faveur accordée aux apprenants nous avons quand même détecté des difficultés sur différents plans que nous allons classer dans ce qui suit. Bien sûr, nous commençons par dénombrer les difficultés chez chaque informateur, ensuite, nous comptons le nombre d'apprenant dans chaque type de difficultés.

6.2.1 Présentation linéaire : Nombre de difficultés par étudiant

Document 1 : « Un voyage dans l'espace »

C'est un document qui traite du témoignage d'un astronaute concernant son premier voyage dans l'espace. Le témoignage se fait sous la forme d'une interview entre un journaliste et l'astronaute SERGUEIL CONSTINKO

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Les étudiants rejouent la scène de l'interview, l'étudiant est le journaliste et l'autre joue le rôle de l'astronaute.

Dialogue 1.1

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|-------------|---|--|---|--|------------------|
| Etudiante 1 | 1 Prononciation voyelle orale veu[vœ] /vous [vu] sentez) | Absence d'erreur | 2 Temps du verbe : ...Vous <i>trouvez</i> des problèmes avant le voyage ...vous <i>sentez</i> ... | 1 Accord nom et adjectif : -Votre <i>dernier/dernière</i> (expédition) | Absence d'erreur |
| Etudiante 2 | Absence d'erreur | 1 Choix du mot : <i>Cette occasion devient</i> | 2 (Choix de l'auxiliaire : -Vous <i>êtes</i> besoin... - <i>J'étais</i> peur | 3 (Accord : déterminant/nom : <i>Un/une</i> expédition <i>Le/la</i> patience Accord nom/adjectif : <i>Conditions principaux./principales)</i> | Absence d'erreur |

Tableau 43 : classement des difficultés du dialogue 1.1

Commentaire

Nous remarquons dans ce dialogue que les difficultés de conjugaison sont présentes chez les deux interlocuteurs ; ils se trompent de temps de conjugaison comme par exemple la phase de l'étudiant 1, qui est censé poser des questions sur un voyage qui a eu lieu dans un temps passé⁸³:

«Qu'est-ce que *vous sentez avant le voyage* », ou encore : « *Vous trouvez des problèmes avant le voyage ?* ».

⁸³ Voir Annexe N°1 P11

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Une incohérence remarquable se rencontre entre le temps de conjugaison et l'adverbe de temps utilisé. Il aurait dû dire « *Qu'avez-vous senti avant le voyage ?* » et « *avez-vous trouvé des problèmes avant le voyage ?* »

Nous observons également un mauvais choix de l'auxiliaire chez l'étudiant² qui utilise l'auxiliaire être « *vous êtes besoin...* » et « *j'étais peur...* » au lieu d'utiliser l'auxiliaire avoir : « *vous avez besoin...* » et « *j'avais peur...* »⁸⁴.

Aussi, la non maîtrise de l'accord grammatical se manifeste chez nos informateurs surtout l'étudiante 2 qui manifeste des difficultés réelles en matière du genre. Elle désigne tout ce qui est féminin par un article masculin : « *un expédition...le patience* » même pour l'accord de l'adjectif et le nom dans l'expression « *les conditions principaux* » il n'accorde pas le féminin au lieu de « *une expédition...la patience* » et « *les conditions principales* ». ⁸⁵

Nous notons une absence des erreurs relatives à la grammaire et à la construction de phrases.

En observant les deux informatrices, nous avons remarqué que l'étudiante 2 était moins intéressée que la première, mais elles avaient toutes les deux un regard confiant et parlaient d'une voix que tout le groupe classe pouvait entendre. Elles étaient rapides et n'ont utilisé aucun geste. Elles se mettaient à lire ce qu'elles ont préparé. ⁸⁶

Ce que nous pouvons dire c'est que ces deux informateurs souffrent de difficultés concernant la langue française à savoir des problèmes de conjugaison surtout en ce qui concerne les fonctions des deux auxiliaires « être » et « avoir » et d'accord grammatical. Leurs erreurs sont certainement dues à la non maîtrise de la langue.

⁸⁴ Voir chapitre 2 P 57

⁸⁵ Voir chapitre 2 p55/61.

⁸⁶ Voir Annexe N° 5 grille N° 3 P336

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Dialogue 2.1

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|--------------------|--|-------------------|--|---|--|
| Etudiante 3 | 1 Prononciation : <i>vous êtes admés</i> [adme]/admis[admi] | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Préposition <i>Les candidats de touristes(absence de préposition) l'espace</i> |
| Etudiante 4 | 2 Prononciation voyelle orale : Découllage [dekulaʒ]/décollage[dekolaʒ] Frinage [frinaʒ]/freinage [frenaʒ] | Absence d'erreur | 1 Choix du temps : <i>A ce moment-là était difficile.../c'est difficile</i> | 1 Accord nom /adjectif : <i>Beaucoup de Choses important/importantes</i> | 2 -Reprise de sujet : <i>Elle me manque la nourriture, ma famille et ma fille</i> -Choix de l'indicateur de temps : <i>A ce moment-là</i> |

Tableau 44 : classement des difficultés du dialogue2.1

Commentaire

Dans ce dialogue, nous avons une étudiante (E3) qui maîtrise plus ou moins mieux la langue que son interlocutrice.

Nous remarquons une seule erreur au niveau de l'oral et plus précisément de prononciation. Elle a prononcé le participe passé du verbe admettre avec un [e] au lieu d'un [i] ([adme] au lieu de [admi]).

Et une autre difficulté de construction de phrase. Nous avons une préposition de plus et une de moins ; l'étudiante insère la préposition [də] entre le nom et son adjectif « *les candidats de touriste* », et ne met pas de préposition entre le nom et son complément « *les candidats des touristes l'espace* » au lieu de « *les candidats touristes de l'espace* ».

Par contre l'étudiante 4 rencontre plus de difficultés. Difficultés de prononciation de voyelles orales [deculaʒ] au lieu de [decolaʒ] et [frinaʒ] au lieu de frenaʒ] et d'accord surtout du nom féminin et son adjectif ; la marque du féminin n'apparaît pas à l'oral,

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

nous entendons « *beaucoup de choses important* » au lieu de « *beaucoup de choses importantes* ».

Il y a deux phrases qui nous ont attiré chez l'étudiante 4 : la prise de parole 2 « *c'est bien* », isolée, est considérée comme phrase correcte, mais dans le contexte du dialogue, c'est-à-dire comme réponse à la question « *comment ça va ?* », c'est une phrase incorrecte qui ne convient pas.

La deuxième phrase, c'est la prise de parole 7 où l'étudiante utilise un temps de conjugaison et un indicateur de temps du passé alors que la question qui lui a été posée est au présent.

Autrement dit, une question comme « *Est-ce que c'est réalisable* » (*action au présent ou futur*) dans le contexte du dialogue 2 nécessite une réponse comme « *à ce moment c'est difficile* ». Mais la réponse de notre étudiante était « *à ce moment-là était difficile* », une phrase incorrecte, qui ne correspond pas au moment de l'action⁸⁷.

Il faut dire également que les propos des deux étudiantes sont pleins d'hésitation, de répétitions et surtout de recherche de mots.

Notons que l'étudiante 3 était un peu timide, d'où sa voix qui est partiellement audible, par rapport à l'étudiante 4, qui elle semblait plutôt neutre pourtant elles paraissaient toutes les deux intéressées et motivées. Elles avaient repris le dialogue écouté avec une certaine cohérence, organisation et fluidité. Elles ont également reproduit le lexique du document sonore. Mais elles étaient tout le temps collées à leurs bouts de papier, en train de lire plutôt que de jouer le dialogue d'où l'absence de gestes et de mimiques.⁸⁸

⁸⁷ Voir annexe 1 P6.

⁸⁸ Voir Annexes N° 3 grille N°3 P336

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Document 2 : « Réservation par téléphone »

Dans cette partie les étudiants rejouent une communication téléphonique déjà écoutée, entre une réceptionniste au restaurant et un client. Les étudiants ont eu largement le temps pour se préparer.

Dialogue 1.2

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|--------------------|--|---------------------|---------------------|--|--|
| Etudiante 5 | 2 Prononciation voyelle orale : /sə/ au lieu de /su/ [demøni] au lieu de [demøny]) | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 -Choix de préposition : <i>Une table à/pour cinq personnes</i> |
| Etudiante 6 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 -Accord nom/adjectif : des plats mexicaines /mexicains | Absence d'erreur |

Tableau 45 : classement des difficultés du dialogue 1.2

Commentaire :

Encore une fois nous constatons, selon ce dialogue, que le temps de préparation accordé, aide énormément les étudiants à parler oralement avec moins de fautes. Comme le tableau précédent l'indique, nous avons uniquement trois fautes ; une de prononciation : [demøni] au lieu de [demøny], une d'accord : « ...des plats mexicaines » au lieu « des plats mexicains » et une de choix de préposition : « une table à cinq personnes » au lieu de « une table pour cinq personnes ». Il est à signaler que les étudiantes, surtout l'étudiante 6 utilisaient des réponses très courtes afin d'éviter les erreurs. Notons donc que les stratégies d'évitement et la phase de préparation aident les apprenants à prendre la parole et à commettre moins de fautes.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
 Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Dialogue 2.2

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|-------------|---|---------------------|---------------------|---|--|
| Etudiante 7 | 1 Prononciation voyelle orale : Minu [miny]/ menu [møny] | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Accord : nom/adjectif : <i>Des plats mexicaines/ mexicains</i> | Absence d'erreur |
| Etudiante 8 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 (Accord nom/adj :plats mexicaines [meksicən]) | 4 COD précède le sujet : j'aimerais savoir des places si vous avez...) Choix de préposition : une table au/sous le nom de... choix de l'article : le/un menu le menu le/du soir |

Tableau 46 : classement des difficultés du dialogue 2.2

Commentaire

Dans ce dialogue, les deux étudiantes rencontrent des difficultés que nous avons déjà remarquées chez les autres étudiants : - de prononciation (voyelle orale chez l'étudiante 7 « le minu ».

- d'accord la même difficulté (accord nom et adjectif) apparait chez les deux étudiantes : « *des plats mexicaines* » au lieu de « *des plats mexicains* »

Mais ce qui nous attire, ce sont ces difficultés de construction de phrases que rencontre l'E8 ; Dans la prise de parole (1)E8 par exemple, l'étudiante fait avancer le complément d'objet direct (des places) et le met avant son sujet et son verbe : « *j'aimerais savoir*

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

des places si vous avez ... », ceci s'explique par le recours de l'étudiante à une phrase complexe, n'ayant pas l'habitude, l'étudiante se perturbe et confond l'emplacement des éléments de la même phrase.

Cette même étudiante a un problème avec les articles, elle utilise un article défini avec un nom cité pour la première fois dans le dialogue « *le menu* » et complète le mot avec un autre mot déterminé par un article défini également « *le menu le soir* » au lieu de faire appel à l'amalgame (du= de +le) : « *le menu du soir* ».

En l'écoutant, nous comprenons qu'elle veut savoir si le restaurant a **un menu, le soir** mais en réalité, son objectif est de savoir si le restaurant a **un menu du soir**.

Son interlocutrice comprend son objectif sans aucun souci et lui répond par « *oui on a des différents menus* » car le dialogue a été déjà préparé, en commettant une autre erreur de préposition, elle utilise l'article indéfini « des » qui ne correspond pas ici avec le déterminant *différents* : « des différents menus »/ « différents menus »

Dialogue 3.3

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|---------------------------------|---|---|--|---|------------------|
| Etudiante 9 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 -Accord verbe et complément : Soyez le/les » (bien venu) | Absence d'erreur |
| (2 ^{ème}) Etudiante 8 | 1 Prononciation voyelle orale : <i>De/des places</i>) | 1 Choix du mot : <i>Bien fin de journée/</i> | 1 -Choix de temps : <i>Quel genre de plat vous serviez ce soir ?</i> | Absence d'erreur | Absence d'erreur |

Tableau 47 : classement des difficultés du dialogue 3.2

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Commentaire

Pour ce document, nous remarquons que ce dernier dialogue est le meilleur par rapport aux trois précédents ; nous avons peu d'erreurs, une bonne prononciation, présence d'intonation, cohérence entre les interlocutrices ; toutefois, il y a trois erreurs une d'ordre morphologique, l'E9 n'accorde pas le complément avec le verbe **soyez**, et une autre de conjugaison où l'E8 (sachant que c'est sa deuxième prise de parole pour cette situation de communication) utilise l'imparfait au lieu du présent : « *Quel genre de plats vous serviez ce soir ?* » au lieu de « *quel genre de plats vous serez ce soir* » ((7) E8) .

Aussi dans la prise de parole (1)E8 , on ne sait pas si l'étudiante prononce mal l'article indéfini des [de]/ [dø] « j'aimerais savoir si vous avez **de** places libres pour cinq personnes » ;ou elle confond l'article indéfini « des » et l'adjectif numéro cardinal **deux** [dø] : «si vous avez **deux** places ».

Dans l'activité précédente, il a été demandé aux étudiants, après plusieurs écoutes du document sonore, de rejouer la scène tout en leur permettant de rajouter des prises de parole personnelles, de changer les noms des interlocuteurs, le nom du restaurant. Mais nous remarquons qu'ils se limitent au document, ils répètent presque les mêmes phrases écoutées. Entre intéressée et moins intéressées, parlant à voix haute, adoptant des regards neutres et ou confiants⁸⁹ mais qui ne quittaient toujours pas les bouts de papiers qu'ils avaient à la main. Ceci est fait peut-être par précaution, pour éviter les erreurs, et peut être aussi par manque d'idées et d'imagination.

Avec tout cela, nos étudiants trouvent des difficultés à parler et à construire des phrases correctes sans la moindre faute.

⁸⁹ Voir Annexe N°5 grille N°4 P337

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Document 3 : « Au restaurant »

Dans ce document, l'enseignante essaie de faire passer les étudiants d'une réservation de table par téléphone à une situation concrète, celle d'être au restaurant et de commander son menu. Dans le but de les familiariser, de les entraîner même à des scènes auxquelles ils se confrontent quotidiennement.

Bien évidemment, ces activités font suite à des scènes de restaurant vues en classe, étudiée et traitée.

Dialogue 1.3

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|---------------------|---|-------------------------|---|---|--|
| Etudiante 10 | 6 Prononciation Voyelle nasale :bonjour, [bõnjur]/[bõʒur] Voyelles orales : [bjëvøni/bjëvøny] [vøpli]/[vuple] [vøvøle]/[vuvule] [kukakula]/[kokakola] [ʒøvezaport]/[ʒøvu] | Absence d'erreur | 1 Mode indicatif présent/infinif : <i>qu'est ce que vous voulez prenez/prendre</i>) | Absence d'erreur | 2 Absence de déterminant : <i>Cocacola...jus.. »/ du coca cola/ du jus///</i> Confusion article défini et article indéfini : Le/du café |
| Etudiante11 | 5 Prononciation : voyelle nasale : bonjour :[bõnʒur]/[bõʒur] voyelle orales : [dømãdi]/[dømãde] [in]/[yn] ,[pli]/[ple] [kafi]/[kafe] | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiant 12 | 1 Prononciation voyelle orale : plait :[pli]/[ple] | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Accord déterminant/nom : <i>une hors d'œuvre</i> | Absence d'erreur |

Tableau 48 : classement des difficultés du dialogue1.3

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Commentaire

Parmi les étudiantes qui jouent ce dialogue nous en avons 2 qui maîtrisent vraiment peu la prononciation de la langue française, comme le tableau l'explique, nous avons en tout 12 erreurs de prononciation de voyelles orales et nasale ; c'est la prononciation des voyelle rondes et mi- fermé qui posent beaucoup plus problème pour les apprenants surtout la voyelle [u]⁹⁰.

Une d'ordre morphologique : Accord déterminant et le nom féminin. [*une hors d'œuvre/un hors d'œuvre*]

Des fautes qui ont attiré notre attention chez l'E10 :

- Erreur de conjugaison, elle conjugue un verbe qui suit un verbe déjà conjugué « ... vous voulez **prenez** ».

La règle est bien claire, « Deux verbes qui se suivent le premier se conjugue et le deuxième se met à l'infinitif », une règle que nos étudiants ont apprise par cœur, mieux que n'importe qu'elle autre règle, mais c'est la première qu'ils n'appliquent presque jamais.

- Des omissions des déterminants dans la prise de parole : (2)E10 où elle répond à une question sur ce que le restaurant sert comme boissons :
« *coucacoula, le café, jus, qu'est- ce que vous voulez prenez ?* »/ « *du coca cola, du café, du jus..* »

Ceci s'explique par l'incertitude de la locutrice, elle n'est pas sur du type de l'article qu'elle devrait utiliser, alors elle préfère, ne pas mettre de déterminant que de se tromper.

En effet, ces trois étudiantes n'étaient pas vraiment motivées, ayant des regards timides (étudiantes 10 et 11) et neutre (étudiante 12), elles ne faisaient que relire le dialogue écrit. L'étudiante 12 était très passive, elle avait mémorisé deux ou trois mots qu'elle a répété sans avoir besoin du bout de papier. Elle parlait d'une voix partiellement audible

⁹⁰ Voir Annexe N° 1P5.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

et ne regardait même pas ses interlocutrices (les deux autres étudiantes). Quant aux deux autres, elles avaient des voix audibles certes partiellement intéressées mais elles ont fait des efforts malgré leur timidité.⁹¹

Dialogue 2.3

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|---------------------|---|------------------|--|------------------|--|
| Etudiante 13 | 1 Prononciation voyelle nasale : Bonjour : [bɔ̃njur]/[bɔ̃ʒur] | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 14 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 -Choix du temps: <i>Que</i> <i>préfériez-vous</i> | Absence d'erreur | 2 -confusion adverbe et préposition : <i>à l'entrée</i> -Choix de l'article : <i>la</i> <i>salade</i> |
| Etudiant 15 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 -Choix de l'article : <i>la</i> <i>salade</i> |

Tableau 49 : classement des difficultés du dialogue 2.3

Commentaire

Encore une fois des étudiants hésitants, peureux, regards timides, une motivation très peu manifestée⁹². Elles parlent à voix audibles mais utilisent des phrases courtes, nominales, des réponses comme oui et non, pour éviter l'erreur.

Première remarque, c'est cette première prise de parole de l'étudiante 13 :

(1)E13 : « *Bonjour, soyez les bienvenus* »

Nous comprenons que c'est l'étudiante 13 qui joue le rôle du propriétaire du restaurant. Elle paraît correcte, sauf qu'en écoutant la locutrice qui prend la parole juste après ;

⁹¹ Voir Annexe N°5 grille N°5P338

⁹² Voir annexes N°5 grille N°5 p 338

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

(1)E14 : « *Bonjour, que préférez -vous* »

Nous ne comprenons plus rien, mais en suivant le fil du dialogue, Nous constatons que c'est l'étudiant 1 qui s'est trompée, ou utilise la phrase par méconnaissance, en pensant que c'est ce qui se dit en rentrant dans un restaurant

Nous avons aussi des difficultés remarquables, mis à part la difficulté de prononciation de la voyelle nasale [ɔ̃] dans « *bonjour* » (chez l'étudiante 13). Nous avons une confusion claire chez l'étudiante 14 entre l'expression « *comme entrée* » qui signifie par quoi débiter un repas et l'expression « *à l'entrée* » qui veut dire plutôt l'accès d'un lieu.

L'étudiante en difficulté utilise la deuxième expression tout en pensant à l'ouverture d'un menu. Elle a commis une erreur de conjugaison. Elle conjugue le verbe *préférer* à l'imparfait pour parler d'une action au présent : « *Que préférez-vous* » au lieu de dire « *Que préférez-vous* ».

La dernière difficulté : les étudiantes déterminent le mot « *salade* » cité pour la première fois dans leur dialogue par un article défini « *la* ».

Par exemple dans la prise de parole (1)E 15 :l'étudiante dit « *la salade ,s'il vous plait* » au lieu de dire « *une salade* » pour répondre à la question : « *que voulez-vous à l'entrée* ». Elles peuvent aussi confondre entre la *salade* comme terme générique (la *salade* en générale) et une *salade* (de carotte, *salade verte*, riz, betterave), dans un contexte pareil, le terme *une salade* convient mieux car il est question de choisir une parmi plusieurs dans un menu d'un restaurant.

Elles sont aussi influencées par leur culture algérienne car en arabe algérien on dit parfois [eslata] pour désigner tous les types de *salade*.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Dialogue 3.3

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|---------------------|--|---|---|--|---------------------|
| Etudiante 16 | 1 Prononciation de voyelle orale Léguimes/ légumes | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 17 | 3 Prononciation voyelles orales : [vəni]/[vəny] [məni]/[məny] [buzwɛ̃]/[bəzwɛ̃] | 1 Choix du mot : <i>Plat</i> <i>spécial/plat</i> <i>principal</i> | 2 Choix de l'auxiliaire : Vous êtes besoin/vous avez besoin Choix du mode infinitif/partic ipe passé Vous serez servir/ servi | 1 Accord déterminant/no m : Un entrée/une entrée | Absence d'erreur |
| Etudiante 18 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Accord Déterminant /nom Une hors d'œuvre | Absence d'erreur |

Tableau 50 : classement des difficultés du dialogue 3.3

Commentaire

Dans ce dialogue une étudiante sur les trois a commis plus d'erreurs, nous avons trois mots mal prononcés (prononciation de voyelle orale), un mauvais choix d'un mot ; l'étudiante 17 veut dire probablement « *un plat principal* » et non « *un plat spécial* » car c'est ce que nous commandons dans un restaurant après la commande d'une entrée, il y a également une confusion entre l'auxiliaire être et avoir chez la même étudiante : « *Vous êtes besoin...* » et un article non accordé avec son nom féminin « *un entrée* ».

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Nous sommes attirée aussi par cette erreur de conjugaison que commet l'étudiante 17 toujours, dans la prise de parole (6) E17: « *Vous serez servir dans un instant* ».

Sa phrase est à la voix passive, la voix active la phrase c'est : « *je vous servirai dans un instant* », et selon les règles de la transformation voix passive /voix active, nous devons conjuguer l'auxiliaire être au temps du verbe de la voix active (futur) plus le participe passé. Par contre l'étudiante ici met l'auxiliaire être au futur plus l'infinitif du verbe « servir », « serez servir ». C'est une incompétence grammaticale.

Par contre, dans les prises de paroles des deux autres, il n'y a pas assez de fautes, ceci s'explique par le recours aux réponses brèves et aux phrases nominales. Il ne faut pas oublier que le dialogue a été préparé, mais nous remarquons quand même des hésitations, des incertitudes ; comme par exemple l'étudiante 18 qui hésite entre « un *hors d'œuvre* » et « une *hors d'œuvre* »

Ce que nous pouvons dire ici, cette phase de préparation a-t-elle servi à quelque chose ? Nous pensons que non , parce que nous avons trois étudiantes timides qui s'efforcent de parler (voix partiellement audibles)⁹³, moyennement intéressée par l'activités elles ne font que reprendre les propos des acteurs du document écouté mais en leur insérant des erreurs.

⁹³ Voir annexe N°5 grille N°5 P338

Dialogue 4

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|--------------|--|------------------|------------------|--|------------------|
| Etudiante 19 | 6 Prononciation voyelle orale : ci bien /c'est bien [sibjɛ̃]/[sebjɛ̃] Le meneu/menu Haiché/haché Charcutré/ charcuterie Bouteuille/bouteille Pepsé/ Pepsi | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 20 | 1 prononciation voyelle orale : bouteille /bouteille [butɛj]/[butej] | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 2 Accord déterminant /nom : <i>Un</i> salade/une salade <i>Un</i> bouteille | Absence d'erreur |
| E21 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |

Tableau 51 : classement des difficultés du dialogue 4.3

Commentaire

Dialogue déjà préparé, nous avons quand même beaucoup de fautes de prononciation surtout les voyelles mi- fermées qui se prononcent plutôt fermées ou inversement, par exemple pour le mot « charcuterie » qui a été prononcé « charcutré », l'étudiante pensant bien faire et plaçant un accent d'insistance sur la dernière syllabe du mot tout en prononçant de manière erronée.

Egalement 2 erreurs d'accord, l'étudiante 20 n'accorde pas le déterminant et le nom : « *Un salade* » au lieu « une salade » et « *un entrée* » au lieu de « une entrée », qui peuvent s'expliquer par la mauvaise connaissance de la langue ou peut être le trac et l'insécurité qu'on pouvait remarquer clairement sur nos informateurs. Surtout l'étudiante 21 qui n'a dit qu'une seule phrase, regardant le sol aucune motivation manifestée. L'étudiante 19 était la plus intéressée, elle accompagnait ses propos par des

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

gestes des mains et des mimiques en faisant semblant de prendre notes en ce qui concerne les commandes de ses deux clientes. Elle jouait vraiment le jeu. L'étudiante 20 était partiellement motivée, mais on voyait clairement son stress et sa timidité.⁹⁴

Document 4 : « Dispute »

Dans cette activité, l'enseignante se sert d'un document sonore, conçue dans le but de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère, le document contient une conversation entre un mari et sa femme sur la dispute de l'un des collègues de la femme et son patron. L'objectif c'est de travailler surtout le discours direct/indirect, car dans le dialogue la femme est censée rapporter la conversation qui s'est déroulée entre elle et son collègue Jacques. Cette activité contient 4 dialogues

Dialogue 1.4

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|---------------------|---|---|--|---|---------------------|
| Etudiante 22 | 2 Prononciation voyelle orale : il dipose [dipoz]/d épose [depɔz] | 1 Confusion féminin masculin Désigner JACK par elle | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 23 | 1 Prononciation voyelle orale : promotion[prɔm əsɔjɔ̃] : promotion [prɔmɔsɔjɔ̃] | Absence d'erreur | 3 Choix du verbe : <i>-Il est perdu son travail</i> <i>-sa promotion qu'il était</i> attendu temps du verbe : <i>- ...il était attendu depuis</i> <i>cinq ans</i> | 3 Accord déterminan t nom : Un/une dispute <i>Son /sa</i> <i>promotion</i> <i>Une /un</i> <i>autre projet</i> | Absence d'erreur |

Tableau 52 : classement des difficultés du dialogue 1.4

⁹⁴ Voir annexe N°5 grille N°5 p 338

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Commentaire

Dans ce dialogue, nous avons une étudiante en difficultés sur tous les plans, comme nous le remarquons, le taux des difficultés de conjugaison est le plus élevé chez l'étudiante 23, il y a des confusions de verbe entre avoir et être « *il est perdu son travail* » au lieu de « *il a perdu son travail* » car ici c'est le COD « travail » qui subit l'action et qui est perdu, des confusion de temps par exemple la prise de parole (3)E23 : « ...*il n'a pas eu sa promotion qu'il était attendu depuis cinq ans* », ici c'est la promotion qui est attendue et non pas le sujet de la phrase, l'étudiante est consciente mais confond les deux verbes être et avoir. En plus elle utilise le plus que parfait au lieu de l'imparfait car l'attente de la promotion est une action qui se prolonge dans le temps et qui n'est toujours pas réalisée⁹⁵.

D'autres difficultés d'accord du déterminant avec le nom, l'étudiante accorde un déterminant féminin avec un nom masculin : « *un dispute* », « *son promotion* », « *une autre projet* ». Cela prouve clairement que nous sommes en présence d'une interlocutrice qui maîtrise peu les règles de grammaire et de conjugaison ou peut-être ses connaissances en matière de grammaire sont erronées.

Dialogue 2.4

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|----------------------|--|------------------|---|------------------|------------------|
| Etudiant e 24 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Temps de conjugaison : <i>Qu'est ce qui se passe</i> | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 25 | 1 Prononciation voyelle orale : <i>Il refuse [rifyz]/ il refuse [rəfyz]</i> | Absence d'erreur | 2 Temps de conjugaison : <i>Il a /a eu une grosse discussion.</i> <i>Après il réfléchit/réfléchira à</i> ... | Absence d'erreur | Absence d'erreur |

Tableau 53 : classement des difficultés du dialogue 2.4

⁹⁵ Voir annexe N° 1 P11

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Commentaire

Un dialogue de 40s, peu de fautes, nous avons uniquement trois erreurs de conjugaison et une de prononciation. L'étudiante 24 conjugue le verbe « se passer » au présent alors que l'action est au passé, même remarque que pour le verbe « avoir » qui est conjugué au présent (par l'étudiante 25) alors que l'action est passée.

Par contre l'étudiante 25 conjugue le verbe « réfléchir » au présent alors que l'action est censée se réaliser au futur. On ne peut pas dire ici qu'il y a une non maîtrise de la langue ou des règles de conjugaison, mais on peut dire que ces erreurs sont probablement dues à l'inattention ou l'inconscience. Car les étudiantes se mettent à actualiser toutes les actions du dialogue sans se mettre réellement dans la peau des deux interlocuteurs (le mari et sa femme) et sans s'impliquer dans le contexte de la communication, C'est-à-dire elles négligent le temps réel des actions du dialogue.

Dialogue 3.4

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|--------------|---|--|--|---|---|
| Etudiante 26 | 1 Prononciation voyelle orale : I[i] pourquoi /et [e] pourquoi ? | 2 Choix du mot : ... Désigne un nom propre masculin par le pronom personnel elle : <i>Qu'est-ce qu'elle (Jack le collègue) a ? elle a fait/eu cette discussion</i> | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 27 | 1 Phrase incomplète : Il va mieux se... | 1 Choix du mot : <i>L'entreprise a eu beaucoup de bénéficiaire/bénéfices.</i> | 1 Temps de conjugaison : <i>Il lui donnait/a donné sa démission</i> | 1 Accord adjectif /nom : ces derniers /dernières années | 2 Pronom COI : Il le/lui demande... Confusion article indéfini et préposition Il va prendre de vacances |

Tableau 54 : classement des difficultés du dialogue 3.4

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Commentaire

Selon les données de ce tableau, nous avons un mot mal prononcé ([i]/[e]), une phrase incomplète à la fin du dialogue, un adjectif non accordé(derniers/dernières années), des mots impropres. L'étudiante 26 désigne le collègue JACK par le pronom personnel « elle » et utilise le verbe « faire » avec le COD « *discussion* », alors qu'on ne fait pas une discussion mais on la provoque, on l'entame...

L'étudiante 27 confond le nom *bénéfice* et son verbe *bénéficier*, comme nous l'avons remarqué, elle accorde au mot *bénéficier* la fonction inadaptée du COD dans sa phrase, au lieu du mot *bénéfice*. Nous avons également des difficultés de conjugaison, l'étudiante 26 conjugue le verbe « *donner* » à l'imparfait alors qu'il devrait se conjuguer au passé composé car il désigne ici une action courte et qui s'est achevée (contrairement à l'imparfait qui désigne des actions prolongées ou des descriptions). Cette même étudiante confond les pronoms COD/COI et la préposition « *de* » avec l'article indéfini « *des* ». Cette confusion est fréquente chez les étudiants.

Dialogue 4.4

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|---------------------|--|--|---|-------------------------|--|
| Etudiante 28 | 1 Prononciation voyelle orale : ma <i>chiri/chérie</i> | 1 Choix du mot : <i>Elle a été faite/ elle a eu lieu</i> | Absence d'erreur | Absenc e d'erreur | 1 Pronom COI : <i>Je souhaite une bonne continuation à lui</i> |
| Etudiante 29 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 2 Choix du verbe : <i>Il a disputé</i> Temps de conjugaison : <i>Il l'a attendue</i> | Absenc e d'erreur | Absence d'erreur |

Tableau 55: classement des difficultés du dialogue 4.4

Commentaire

Ce sont toujours les mêmes erreurs qui reviennent, des mots mal prononcés ([ʃiri]/[ʃeri]), d'autres inadaptés : « *la discussion a été faite* » au lieu de « *la discussion a eu lieu* » (étudiante 28), des confusions entre être et avoir : « *il a disputé* » au lieu de « *il s'est disputé* », l'utilisation du passé composé au lieu de l'imparfait « *il l'a attendue* »; ici l'étudiante²⁹ parle d'une promotion qui a été attendue par le collègue mais qui est toujours attendue et pas atteinte, donc l'utilisation du passé composé est erronée car celui-ci désigne les actions achevées⁹⁶.

Nous avons aussi un pronom COI qui est mal placé ce qui nous donne une phrase lourde à l'oreille : « *je souhaite une bonne continuation à lui* » au lieu de « *je lui souhaite une bonne continuation* ».

En effet nous constatons la non maîtrise des temps du passé, l'ignorance ou bien la confusion entre les fonctions des deux auxiliaires être et avoir sans oublier l'usage fautif des compléments pronoms personnels.

Selon l'observation en classe des étudiants ayant réalisé les dialogues précédents nous remarquons qu'ils étaient presque tous motivés et intéressés, ils parlaient d'une voix audible, utilisaient des gestes, des mimiques. La présence des sourires se manifestent enfin, et ils se regardaient les uns les autres et jouer la scène avec une certaine confiance. Nous expliquons ceci par la nature du thème traité : il s'agit d'une conversation entre un mari et sa femme ce qui attire le plus les étudiants.⁹⁷

⁹⁶ Voir annexe N°6P11

⁹⁷ Voir annexe N° 5 grille N°6 P339

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Document 5 : Facebook

Il s'agit ici de la mise en scène d'une émission traitant le thème de facebook, ses apports et ses inconvénients, nos informateurs simulent des rôles de spécialistes dans la société, donnant leurs avis sur les comptes de facebook.

Dialogue 1

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|--------------|---|--|---|--|---|
| Etudiante 30 | 5 Erreurs de prononciation : Un sujet qui est très répondu /répandu. vous devini /devinez un point de vie / de vue une founêtre /une fenêtre l'isage / l'usage | 2 Confusion de mot : D'ailleurs s bonjour / d'abord bonjour vous êtes résidence / vous êtes résidente | Absence d'erreur | 3 Accord sujet/verbe : Je vous invitez Je vous posez Accord déterminant :no m : Une point de vue / un point de vue | 4 Absence et confusion de préposition : On demande ensemble M me ... à nous rejoindre Absence de sujet de la phrase interrogative : que pouvez ajouter madame ? Absence de verbe ou de conjonction : Chacun son point de vue |
| | 10 erreurs de prononciation : Lou/ le ; sou/se ; déscutent/discutent ; dis/des ; ine/une ; plis/plus ; dou/de ; fliaux/fléaux ;ci/c'est ; coula/cela | 1 Confusion de mot : Est-ce que vous êtes pour moi | 2 Choix de verbe : Les gens se communiquent / Mode de conjugaison : infinitif/indicatif : On connaitre | Absence d'erreur | 3 Erreur de préposition : Un compte du face book Répétition de COD : La plupart des gens en a un |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | | | | |
|------------|---|---|-------------------------|--|---|
| E31 | | | | | compte de face book Pronom COD : qui leur/les interessent |
| E32 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| E33 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| E34 | 3 Prononciation de voyelle orale : Ça me fit / ça me fait Déférentes / différentes Unévitable / inévitable | 1 Confusion de mot : L'être humain est social/ sociable | Absence d'erreur | 2 Accord sujet/verbe : Un moyen qui me permettent Accord sujet pronom personnel : L'être humain ...elle | 1 Confusion de préposition : S'ouvrir aux autres cultures |
| E35 | 1 Prononciation de voyelle orale : Vriment / vraiment | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Erreur de préposition : C'est une perte du temps |

Tableau 56 : classement des difficultés du dialogue 1.5

Commentaire

En écoutant le dialogue et en observant de près le tableau ci-dessus, nous constatons que les erreurs de prononciation sont les plus remarquées. Nous avons en tout 19 erreurs de prononciation de voyelles orales ; nos apprenants n'arrivent pas et ne savent pas prononcer les voyelles mi- fermées. Nous pouvons dire que ces mauvaises prononciations sont dues au trac, à l'insécurité que sentent nos étudiants, mais dans leur totalité, elles sont dues à la non maîtrise, surtout pour l'étudiante 31 qui paraît très à l'aise en communiquant mais qui a commis le plus grand nombre d'erreurs de prononciation. Nous avons des « e » qui se prononcent « ou » « *le/lou* » et « *se/sou* », des « é » qui se prononcent « i » et inversement : « *discute/déscute* », « *des/di* », « *fléau/*

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

fliau », et il y a des « u » qui se prononcent « i » comme « *usage/isage* », « *plus/plis* », « *une/ine* »...⁹⁸.

Nous avons également 4 mauvais choix du lexique, pour l'étudiante 30, c'est très clair que ces choix sont causés par l'inattention, elle se sent un peu gênée, voulant suivre le fil de l'interaction, elle ne se rend pas compte des mots qu'elle utilise et de leur correction, par contre les tournures qu'utilise l'étudiante 31 ne relèvent pas de l'inattention autant que de la méconnaissance de la langue comme l'indique sa question :

« *Est c que vous êtes pour moi ?* »

Elle s'adresse à son interlocutrice pour savoir si cette dernière partage son avis, si elle est d'accord avec elle.

Cette même étudiante semble souffrir des erreurs de conjugaison également, car c'est la seule sur les 6 étudiantes qui rencontre des difficultés en ce qui concerne le mode de conjugaison : « *Ils se communiquent* » au lieu de dire « *ils communiquent* » ou par exemple : « *On connaitre* » pour dire « *on connaît* ».

L'accord aussi présente un handicap pour certains de ces étudiants à savoir l'étudiante 30 qui accorde le verbe avec le pronom COD au lieu qu'avec le sujet :

« *Je vous invitez...* », « *Je vous posez...* »

Cette faute a été répétée deux fois ce qui prouve qu'elle ne maîtrise pas assez la conjugaison notamment la mise en œuvre de la substitution grammaticales (pronoms COD).

Concernant les phrases de nos informateurs pour ce dialogue, elles semblent bien construites, déjà préparées toutefois nous sommes attirées par la présence de quelques lacunes comme la prise de parole suivante :

« *On demande ensemble madameà nous rejoindre* »

⁹⁸ Voir annexe N°1 P5.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Où l'absence de préposition entre le verbe « *demande* » et le COI « *madame* » et l'emplacement de la préposition « à » avant l'expression « *nous rejoindre* » crée une certaine lourdeur, et affecte la correction de la phrase : on demande à QUI de faire quoi ? il serait plus correct de dire : « *on demande ensemble à madame ... de nous rejoindre* » ;

La non maîtrise de la substitution grammaticale se démontre encore plus chez l'étudiante 31 : « *la plupart des gens en a un compte de facebook* »,

L'étudiante fait appel au pronom « en » qui remplace le mot répété « *facebook* » sans le supprimer ce qui engendre une répétition également.

Même les choix de prépositions posent problème pour nos informateurs, nous remarquons à côté de toutes les difficultés citées précédemment un faux usage de prépositions : Etudiante 31 : « *s'ouvrir aux d'autres cultures* » au lieu de « *s'ouvrir sur d'autres cultures* » ou l'étudiante 35 : « *c'est une perte du temps* » au lieu de « *c'est une perte de temps* »

Néanmoins, nous tenons à préciser, que cette situation de communication a favorisé l'implication des apprenants. Avec une fluidité partielle et des voix audibles, ils ont construit une interaction organisée, faisant appel à un lexique adéquat, ils avaient des regards très confiants et se regardent les uns les autres, utilisait des gestes qui appuyaient leurs prises de parole. C'était très dynamique et vivant, ils traitent un sujet d'actualité, proche de leurs intérêts, ils sont plus à l'aise, motivés et créatifs.⁹⁹

Document 6 : « les vacances »

Il s'agit d'une activité d'évaluation, l'enseignante après avoir fait des cours sur le narratif, demande dans une séance qui vient juste après les vacances d'hiver, de produire et simuler des dialogues sous forme de conversation téléphonique entre pairs en train de raconter leurs aventures pendant les vacances. Nous avons 4 dialogues :

⁹⁹ Voir annexe N°5 grille N° 7 P340

Dialogue 1.6

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|---------------------|--|---|---------------------|---------------------|--|
| Etudiante 36 | 1 Prononciation voyelle orale : Réveillon [revijɔ̃]/réveillon [revejɔ̃] | 1 Choix du mot : <i>C'est</i> réci<i>pro</i>que/ <i>c'est pareil</i> | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 37 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Confusion de préposition : <i>...dans/pendant</i> <i>le réveillon</i> |

Tableau 57 : classements des difficultés di dialogue 1.6

Commentaire

Dans ce dialogue il n'y a pas de grandes difficultés, nous avons une erreur au niveau de la prononciation d'une voyelle orale ([revijɔ̃]/[revejɔ̃]), les deux autres sont des difficultés de vocabulaire où l'étudiante 36 utilise l'expression « *c'est réci*pro*que* » au lieu de « *c'est pareil* ». L'expression utilisée ne correspond pas au sens voulu, elle veut bien évidemment dire qu'elle a fait la même chose que sa camarade, mais utiliser le mot *réci*pro*que*, c'est plutôt exprimer la sensation de sentiments identiques.

La deuxième erreur, l'étudiante 37 met la préposition « *dans le réveillon* » au lieu de « *pendant le réveillon* » par contre ici le sens n'est pas affecté.

En fait les deux étudiantes sont moyennement intéressées, certes elles parlent d'une voix audibles et de manière plus ou moins fluide mais elles ne manifestent pas d'efforts supplémentaires prouvant leurs motivations. Elle regardent le papier à la mains, lisent ce qui est écrit , l'une confiante (étudiante 37), l'autre timide (étudiante36).¹⁰⁰

¹⁰⁰ Voir annexes N°5 Grille N°8 P341

Dialogue 2.6

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|--------------|---|--|---|--|------------------|
| Etudiante 38 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 7 Choix du temps de conjugaison : <i>-mes vacances est...</i> <i>-le froid m'empêche...</i> <i>-je n'ai pas ...</i> <i>- on passe</i> <i>-je fais</i> <i>- ...qui a</i> Choix du mode Infinitif au lieu de l'indicatif <i>De casse</i> | 3 Accord sujet/verbe : <i>-Mes vacances est ...</i> Accord sujet adjectif : <i>-Mes vacances est bon et mauvais</i> Accord déterminant /nom <i>-un fiançailles</i> | Absence d'erreur |
| Etudiante 39 | 3 Prononciation voyelle oral / nasale : tri [tri] Ennuyeux : [inwijø] -phrase incomplète : [ʒətəsu wetlaməm...] | 1 Choix du mot : je suis bien au lieu de je vais bien | 4 Choix du temps : <i>-Tu as passe au lieu de tu as passé</i> <i>-ça se passe</i> <i>-tu cassais</i> <i>- je te parlais</i> | 1 Accord déterminant /nom : <i>Le vacance au lieu de les vacances (ou une vacance)</i> | Absence d'erreur |

Tableau 58 : classement des difficultés du dialogue 2.6

Commentaire

Nous avons des erreurs de morphologie flexionnelle considérables dans ce dialogue ; nous remarquons la présence de 7 erreurs de conjugaison pour la première étudiante et 4 pour la deuxième. Ces fautes varient entre le choix de mode et le choix de temps, nos interlocutrices n'arrivent pas à accorder le moment de l'action et le temps de conjugaison utilisé : Etudiante 38 : « *mes vacances est bons et mauvais...le froid m'empêche de sortir... je fais* », l'étudiante 39 : « *ça se passe...je te parlais* » alors qu'elles parlent des moments passés pendant leur vacances, ceci qui fait preuve

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

d'incompétence linguistique. Notons que ces étudiants maîtrisent certains temps de conjugaison : le présent, l'imparfait mais ils n'ont pas assimilé leurs fonctions dans un discours¹⁰¹. Par contre concernant le passé composé, qui est également maîtrisé dans un contexte isolé, ils continuent à conjuguer le verbe au présent même en présence de l'auxiliaire : « *Tu as passe...* ».

Quant à la flexion nominale, le problème se pose toujours au niveau de l'accord féminin / masculin

Les problèmes de prononciation se font rares chez la première étudiante par rapport à la deuxième étudiante, par contre les problèmes de construction de phrases sont presque inexistantes. Nous remarquons aussi la timidité et l'anxiété de l'étudiante 39 qui était très perturbée par rapport à l'étudiant 38, qui elle était vraiment neutre, parlait sans le moindre geste.¹⁰²

Dialogue 3.6

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|--------------|--|------------------|---|--|-------------------------|
| Etudiante 40 | 2 Prononciation de voyelle orale : -Riviser [rivizi]au lieu de réviser [revise] Recours à la langue maternelle : -Haya [aja] trad : allez[alle] -yaaa [ja] | Absence d'erreur | 3 Choix du temps : -J'ai rend visité au l -Choix du verbe : J'ai bien s'amusé -j'ai rentré | 1 Accord nom et déterminant possessif : <i>Mes cousines et ses enfants</i> au lieu de <i>mes cousines et leurs enfants</i> | Absence d'erreur |

¹⁰¹ Voir annexe N°1P11.

¹⁰² Voir annexe N°5 grille N°8 P336

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | | | | |
|--------------|--|---|------------------|------------------|------------------|
| Etudiante 41 | 2 Prononciation de voyelle orale : <i>Chirie</i> [firi] au lieu de <i>chérie</i> [feri] | 1 Choix du mot : <i>Je suis heureuse de te voir</i> au lieu de <i>je suis heureuse de t'entendre</i> | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| | Phrase incomplète : <i>Et toi t'es comment... tu as passe.....</i> | | | | |

Tableau 59 : classement des difficultés du dialogue 3.6

Commentaire

En plus des difficultés de prononciation rencontrées, nous retrouvons ici une maladresse de lexique où l'étudiante 41 utilise le verbe « *voir* » à la place de « *entendre* ». Elle est influencée par le contexte réel : la présence des deux étudiantes en classe, alors que l'activité demandée impose un contexte virtuel où les deux candidates sont censées élaborer une communication téléphonique.

Il y a aussi trois erreurs de conjugaison des verbes *rendre visite*, *s'amuser* et *entrer* au passé composé. Pour le premier verbe l'étudiante 40 conjugue au passé composé et accorde le non *visite* au lieu du verbe *rendre* « *j'ai rend visité* ». Le deuxième et le troisième verbe sont conjugués avec l'auxiliaire être au lieu de l'auxiliaire avoir : « *j'ai bien s'amusé/ je me suis bien amusée* » et « *j'ai /je suis entrée* », tout en mettant le pronom personnel « *se* » à la place de « *me* » avec le verbe *amuser* et le sujet « *je* ».

Une erreur d'accord du pronom possessif et son nom : « *Mes cousines et ses enfants* » au lieu de « *mes cousines et leurs enfants* ».

Mais ce qui est remarquable c'est ce recours à la langue maternelle par l'étudiante 40 pour pousser sa camarade à parler [hayaaa] (alleeeez), lorsque cette dernière (étudiante 41) hésite et n'arrive pas à terminer ses propos. Cette hésitation a provoqué l'étudiante 40 qui s'énerve et manifeste sa colère à travers ce recours à la langue maternelle, car elle n'était pas du tout intéressée ; adoptant un regard neutre contrairement à sa camarade qui était certes timide mais intéressée par l'activité ; à noter

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

que malgré la préparation du dialogue nous remarquons une présence forte des moyens non verbaux à savoir gestes, mimiques, sourires et colères.¹⁰³

Dialogue 4.6

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|--------------|---|---|---|--|--|
| Etudiante 42 | 1 Prononciation de voyelle orale : <i>Les misirables [mizirabl]</i> au lieu de <i>les misérables [miserabl]</i> | 1 Choix du mot : <i>Comment tu as fait pendant les vacances</i> | 1 Choix du mode : <i>J'ai rendre visité</i> | 1 Accord prédéterminant et nom : <i>Tous les algériennes au lieu de toutes les algériennes</i> | 1 Choix de préposition : <i>Je suis allée aux mes grands-parents</i> |
| Etudiante 43 | 2 Prononciation de voyelle orale : <i>J'ai li [li]</i> au lieu de <i>j'ai lu [ly]</i> <i>Mon pc [pise]</i> au lieu de <i>mon pc [pese]</i> | Absence d'erreur | 1 Choix du temps : <i>-et toi qu'est-ce que tu fais ?</i> | 1 Accord sujet verbe : <i>-tu ai fait tout cela</i> | Absence d'erreur |

Tableau 60 : classement des difficultés du dialogue 4.6

Commentaire

La consigne de cette activité était pourtant claire, savoir ce qu'a fait son camarade pendant les vacances, alors que notre informatrice commence par :

« *Comment tu as fait pendant les vacances* », cette question aurait pu être correcte dans le même contexte si elle avait une suite : « *comment tu as fait pendant les vacances pour ...* »

Nous remarquons ici également la non maîtrise du passé composé : les étudiants conjuguent des événements du passé au présent de l'indicatif et confondent entre

¹⁰³ Voir annexes N°5 grille N°8 P338

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

l’auxiliaire être et avoir. Pour connaître les activités et les aventures de son camarade ou son ami pendant les vacances qui viennent d’avoir lieu, nous devons faire appel aux temps du passé or , nos apprenant utilisent le présent comme par exemple dans la question :

« *qu’est-ce que tu fais pendant les vacances ?* », ils sont parfaitement conscients qu’il s’agit des vacances passées et non les vacances qui ont venir, ils maîtrisent la conjugaison des temps passés mais quand ils se mettent dans une situation de communication, ils n’appliquent pas les règles.

Egalement pour l’accord, nous remarquons clairement que l’étudiants 43 a été influencé par l’étudiante 42, qui disait à tout moment « *j’ai fait ceci et j’ai fait cela* », alors quand elle prend la parole elle lui dit « *tu ai fait tout cela* », ce n’est parce qu’elle ne connaît pas la conjugaison du verbe avoir, mais elle la maîtrise beaucoup mieux de manière isolée. Il ne faut pas omettre les problèmes de prononciations qui surgissent toujours ; et qui concernent les voyelles orales rondes et aussi les voyelles nasales.

Nous sommes en présences de deux étudiantes très motivées, intéressées, parlent avec confiance, fluidité et voix hautes. Elles sont spontanées et très dynamiques.¹⁰⁴

6.2.2 Synthèse : Nombre d’étudiants en difficulté

Nous allons, dans ce qui suit compter le nombre d’étudiants en difficultés. Il faut noter que nous avons 45 étudiants pour cette situation de communication.

| Type de difficulté | Elément de difficulté | Nombre d’étudiants en difficulté |
|---------------------------------------|-----------------------|----------------------------------|
| Difficultés relatives à l’oral | | |
| La prononciation | Voyelle orale | 28/43 |
| | Voyelle nasales | 5/43 |
| Phrases incomplètes | | 3/43 |
| Impact de l’interlocuteur | | 1/43 |
| Mot ou expression impropres | | 13/43 |

¹⁰⁴ Voir annexe N°5 grille N°8 P

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | |
|--|--|--|
| Phrases interrompues par un énoncé extérieur (langue maternelle) | | 1/43 |
| Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase simple | | |
| Le groupe nominal | -Déterminant : défini/indéfini, démonstratif/possessif | 5/43 |
| | Sujet pronom personnel | 1/43 |
| | Reprise de sujet | 1/40 |
| Le groupe verbal Le verbe | Le verbe : - le mode de conjugaison - Le temps de conjugaison | 5/43 14/43 |
| | Choix de l'auxiliaire ou Verbe | 6/43 |
| | Le complément | Le complément pronom personnel |
| Le groupe prépositionnel | COI : -Choix de préposition | 8/43 |
| | Le complément circonstanciel : - CCT - CCL - CCM | 1/43 A.E(12D)/U.C(6D) ¹⁰⁵ A.E |
| Les amalgames | | 1/43 |
| Construction incorrecte de la phrase | -Emplacement des éléments de la phrase | 2/43 |
| | - Insertion d'éléments inutile | 0/43 |
| | | 2/43 |

¹⁰⁵ A.E (13D) : absence de l'élément dans 13 dialogues/ U.C (6D) : Utilisation correcte de l'élément dans 6 dialogues voir détails AN N°5 P 352-369

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | |
|---|--|------------------|
| | - Suppression d'éléments important de la phrase | |
| Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase complexe | | |
| Proposition subordonnée relative | Pronom relatif | U.C(5D)/A.E(13D) |
| Proposition subordonnée complétive | | U.C(7D)/A.E(11D) |
| Proposition subordonnée circonstancielle | | U.C(4D)/A.E(14D) |
| Difficultés relatives à la morphologie flexionnelle | | |
| Le groupe nominal/ l'Affixe nominal | Accord déterminant/ nom(déterminant/ sujet, déterminant complément)(genre et nombre) | 10/43 |
| | Groupe de mots : accord sujet /adjectif , complément /adjectif | 8/43 |
| Le groupe verbal /l'affixe verbal | La personne : -Accord sujet et auxiliaire ou verbe | 5/43 |

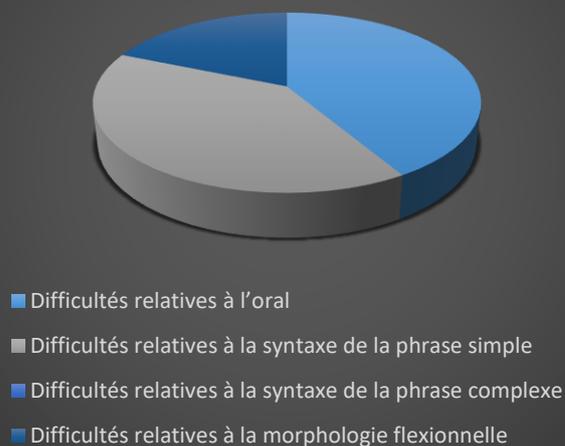
Tableau 61 : Synthèse difficultés dialogues

Nous récapitulons le total des difficultés dans le tableau ci-dessus

| Type de difficulté | Nombre d'étudiant | Pourcentage |
|--|-------------------|-------------|
| Difficultés relatives à l'oral | 51/43 | 118.60% |
| Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase simple | 49/43 | 113.95% |
| Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase complexe | 0/43 | 0% |
| Difficultés relatives à la morphologie flexionnelle | 23 /43 | 53.48% |

Tableau 62 : Total difficultés des dialogues

Figure 33: Nombre d'étudiant en difficultés en situation de dialogue



Conclusion

Après observation de ce tableau récapitulatif et ce graphique, nous constatons que nos étudiants ont d'énormes difficultés relatives à l'oral : 39 étudiants, des difficultés de morphologie flexionnelle : 37 étudiants.

En présentant plus de détails, nous pouvons retenir le nombre de 28 étudiants qui prononcent mal quelques voyelles de la langue française et 14 étudiants qui ont des difficultés de conjugaison ; ils ne savent pas conjuguer nous avons 5 qui se trompent dans le choix du mode de conjugaison, 6 pour le choix de l'auxiliaire et 4 pour l'accord sujet verbe¹⁰⁶.

En observant le tableau n° 63, nous constatons que nos informateurs souffrent le plus de difficultés relatives à la syntaxe de la phrase simple, mais en ce qui concerne les difficultés relatives à la syntaxe de la phrase complexe sont pratiquement inexistantes dans cette situation de dialogue. Car nos informateurs construisent des phrases simples et courtes et évite les phrases longues et complexes.

¹⁰⁶ Voir tableau N° 62 P 192

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

En effet ce recours aux phrases courtes et cette stratégie d'évitement des phrases complexes s'explique par leur volonté d'éviter les erreurs. Dans les enregistrements effectués apparaissent, malgré l'évitement, beaucoup d'erreurs ; en plus, si nos étudiants avaient eu recours à des structures phrastiques complexes, il apparaîtrait probablement un nombre important de difficultés. Comme c'est une situation de dialogue et donc d'interaction immédiate, les informateurs préfèrent des phrases interrogative courte introduites par « *qu'est-ce que* » ou d'autres pronoms interrogatifs (utilisés parfois seuls) : « *Comment ?/Pourquoi ?...* » et ils optent pour des réponses par « *oui* » ou « *non* » et ne font pas de phrases complètes sur le plan grammaticale (GN/GV).

Nous pensons qu'ils essaient de brouiller l'enseignant ou même leurs camarades quant au repérage des erreurs. Nous pensons aussi qu'ils veulent montrer au groupe classe (enseignant et étudiant) qu'ils maîtrisent la langue tout en couvrant leurs lacunes par ces réponses courtes et cette stratégie d'omettre les phrases longues.

6.3 Analyse des monologues des étudiants

Dans cette partie, nous analysons des prises de parole libres, individuelles, sous forme de discours oral, produites en fin de séance comme activités d'évaluation ;

Les étudiants s'expriment pour raconter une expérience personnelle, pour faire réagir l'interlocuteur ou pour informer. Dans certaines activités, l'enseignante les dirige à travers de petits extraits de phrases par lesquels ils doivent commencer leurs énoncés oraux, ou les insérer dans leurs productions. Nous avons quatre thèmes : « **Enoncé incitatifs** », « **MAMA revient ce soir** », « **silence** » et « **La météo** »

6.3.1 Présentation linéaire : Nombre de difficultés par étudiant

Document 1 : « Enoncé incitatif »

Il a été demandé aux étudiants de produire des énoncés oraux de 1 à 2 minutes, dans le but d'inciter les gens à venir visiter leurs villes, surtout que les étudiants de l'ENS viennent de villes différentes de l'Algérie. L'objectif premier est de vérifier l'acquisition de l'impératif comme mode de conjugaison

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|--------------------|---|---------------------|---|--|--|
| Etudiante 1 | 2 Prononciation de voyelle orale : <i>di nature extraordinaire</i> [dinaturekstraordenar]/ des <i>natures</i> <i>extraordinaires</i> [denatyrekstraordi ner] | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Accord sujet verbe : <i>Viens</i> <i>voir</i> [vjẽ]/ | 1 Choix de préposition (ccl) : <i>Ici à Algérie</i> |
| Etudiante2 | 2 Prononciation voyelle orale : <i>Découvrér</i> [dekuvrer]/ <i>découvrir</i> [d ekyvri] <i>Serpentiée</i> [serpātije]/ <i>serpentée</i> [serpâte] | Absence d'erreur | 1 Choix du mode : <i>Indicatif au lieu de l'infinitif</i> <i>Vous allez vous détendez</i> | Absence d'erreur | 2 Insertion inutile du pronom personnel vous : <i>vous allez vous guérir</i> absence de préposition de : <i>Guérir vos maladies</i> |
| Etudiante 3 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Mode de conjugaiso n : l'infinitif/l' indicatif <i>Sétif vous rendre vifs</i> | 1 Accord prédétermi nant et nom (CCT) : <i>Tous saisons</i> | Absence d'erreur |
| Etudiant 4 | 1 Prononciation de voyelle orale ; <i>veni</i> [vəni]/ <i>venez</i> [vəne] | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Confusion entre De et Du : <i>La perle de/du nord algérien</i> |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | | | | |
|--------------------|---|------------------|--|---|------------------|
| Etudiant 5 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Choix du temps du verbe : On t'attendait / on t'attend | 1 Accord sujet/ verbe : Tebessa vous invitez | Absence d'erreur |
| Etudiante 6 | 4 Prononciation voyelles orales : [vulivu] / [vulevu] [ømevu] / [ɛmevu] [vøzatâ] / [vuzatâ] <i>Park</i> <i>ziologique</i> [ziolɔʒik] / <i>zoologique</i> [zɔlɔʒik] | Absence d'erreur | 1 Choix du mode Indicatif/in finitif découvrez/ découvrir | 1 Accord sujet verbe : <i>Profitez et viens</i> | Absence d'erreur |

Tableau 63: Classements des difficultés monologue 1

Commentaire

Comme ce tableau l'indique, nous avons 10 mots mal prononcés, 4 erreurs de conjugaison à savoir de choix de mode. Tous les étudiants qui sont en difficulté à ce niveau confondent l'infinitif et le présent de l'indicatif, ils n'appliquent pas la règle qui dit « deux verbes qui se suivent le premier se conjugue et le deuxième se met à l'infinitif » qu'ils connaissent parfaitement.

Nous avons également 5 erreurs de construction de phrases qui varient entre :

Absence de la préposition « de » : Etudiante2 : « *Vous allez **vous** guérir **vos** maladies* », erreur très fréquente chez les étudiants surtout de première et deuxième année, ils l'utilisent souvent dans leur langage courant et quotidien, par exemple ils disent souvent « *Je profite l'occasion et je fais ...* », « *j'habite près la pharmacie* » ...

Des confusions entre les pronoms COD (féminin et masculin), ou de préposition de /du : étudiante 4 : « *La perle **de** nord algérien* »

En ce qui concerne l'accord morphologique, nos apprenants n'accordent toujours pas correctement le sujet et son verbe ; nous avons 4 erreurs d'accord : étudiante 5 : « *Tebessa vous **invitez** !* » au lieu de « *Tebessa vous **invite*** » car ici le mot **TEBESSA** a la fonction de sujet de la phrase et le pronom **vous** c'est le COD.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Aussi l'étudiante 6 qui dit : « *Profitez et viens* » au lieu de « *Profitez et venez* » parce que ici la situation ou le type de discours nécessite l'impératif avec la deuxième personne du pluriel, en effet elle incite **les touristes** à venir visiter sa ville. .

En effet dans ces extraits, il s'agit de produire des phrases incitatives, faire un appel aux visiteurs pour venir voir et visiter les différentes régions des étudiants. Selon les caractéristiques d'un Appel, il était attendu des étudiants d'utiliser l'impératif comme mode de conjugaison avec la deuxième personne du pluriel et recourir à un lexique approprié et varié.

Le résultat obtenu n'est pas loin de l'objectif du départ, mais les énoncés produits manquent de cohérence et contiennent beaucoup d'erreurs malgré la phase de préparation accordée aux apprenants. A l'exception de l'étudiante 1 qui était fortement motivée et confiante, elle appuyait ses propos par des gestes et des mimiques (ce que nous attendons des informateurs surtout qu'il s'agit d'énoncé incitatifs), les autres étudiantes était moyennement intéressées, entre timide et neutre elles manifestaient de la passivité plutôt qu'à ce que nous attendions.¹⁰⁷

Document 2 : « énoncé MAMA »

Dans cette partie l'enseignante a proposé, et ce en fin de séance, aux étudiants l'expression : « Mama revient aujourd'hui » et leur a demandé de l'insérer dans un énoncé oral. L'objectif est d'amener les étudiants à produire un énoncé narratif.

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|--------------------|------------------|------------------|---|--|--|
| Etudiante 7 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 concordance des temps : Mama revient ce soir ...elle était ...qui l'a invitéalors elle est fatiguée | 1 Accord déterminant /Nom : De gâteaux /des gâteaux | 1 Absence de COD pronom : qui l'a invitée pour aider à préparer |

¹⁰⁷ Voir annexes N°5 grille N°9 P342

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | | | | |
|--------------|---|---|---|---------------------|--|
| Etudiante 8 | <p>1 Création d'un [t] : On s'était beaucoup t amusé</p> | <p>1 Choix du mot : Elle nous a impliqués</p> | <p>1 Choix du temps : Elle me manquait</p> | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 9 | Absence d'erreur | <p>2 Choix du mot : Après ses paroles/ d'après ses paroles. La fête était vraiment heureuse</p> | <p>2 Temps de conjugaison : Passé composé / imparfait : Elle a dit que le mari a été très charmant...la fête a été merveilleuse...tou t le monde a été là bàs Passé composé / présent : Elle m'a manquée trop</p> | Absence d'erreur | <p>1 construction de phrase/ absence de verbe : Parce que le mariage de son fils.</p> |
| Etudiante 10 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | <p>2 Erreur de conjugaison : Présent / passé composé Elle l'aide à préparer. Plus que parfait/ présent Elle m'avait manquée</p> | Absence d'erreur | Absence d'erreur |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | | | | |
|---------------------|--|------------------|---|--|--|
| Etudiante 11 | 1 Prononciation de mot : Semain [səmɛ̃]/semaine[səmɛn] | Absence d'erreur | 3 Erreur de concordance des temps : si elle va...j'allais avec elle/ si elle va... j'irai toujours avec elle Choix de l'auxiliaire : On a séparé/on est séparée Erreur de conjugaison : Elle était toujours me donner | 1 Accord déterminant et nom : cette jour /ce jour | 1 La place de « si » dans la phrase : Parce qu'elle si va chez mon oncle |
| Etudiante 12 | 2 Prononciation de voyelle orale : Ine semaine [in]/une semaine [yn] Itait [ite] : était[ete] | Absence d'erreur | 1 Choix du temps de conjugaison : maman décida | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 13 | 3 Prononciation de voyelles orales : Itait [ite]/était[ete] Tri [tri]/ très [tre] Sa bri [sabri]/sa bru [sabry] | Absence d'erreur | 1 Choix des temps : Maman revient....elle trouve.....passe ...prend | Absence d'erreur | Absence d'erreur |

Tableau 64 : classement des difficultés monologue 2

Commentaire

L'observation de ce tableau indique la présence de 7 erreurs de prononciation de voyelles orales, 3 erreurs du lexique, 11 erreurs de conjugaison, 2 erreurs de morphologie et 3 également de construction de phrase.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Les erreurs de conjugaison s'affichent à travers l'absence de concordance des temps¹⁰⁸. En effet, ils racontent des faits de passé tout en utilisant le présent, ou des faits de passé en utilisant le présent.

L'étudiante 13, par exemple, qui conjugue son premier verbe au présent " *Mama revient ce soir*" (elle n'est pas encore revenue) ; le verbe exprimant le retour de sa mère exige la conjugaison des verbes qui suivent au futur, alors qu'elle continue à conjuguer ses verbes au présent.

Elle aurait pu également conjuguer le premier verbe (*revient*) au passé composé (*mama est revenue*) et garder le présent pour le reste des verbes. Notant que cette étudiante a repris presque les mêmes idées de sa camarade l'étudiante 7 (avec de petites modifications) chez laquelle on constate également une concordance des temps erronée et remarquable. Elle aussi débute son énoncé par « *Mama revient ce soir* », donc elle fait appel au présent de l'indicatif et enchaîne avec un verbe à l'imparfait et juste après un verbe au passé composé :

« *MAMA revient ce soir, elle était chez sa copine qui l'a invitéelle est très fatiguée* »

En analysant nous constatons, le verbe d'une action d'un futur proche est conjugué au présent « *Mama **revient** ce soir* » ; ce n'est pas très faux, qu'on peut considérer correcte, le verbe d'une action qui précède la première mais qui est une action du présent est conjugué à l'imparfait « *elle **était** chez sa copine* » une autre action qui précède la deuxième dont le verbe est conjugué au passé composé (le fait d'être invitée par son amie précède le fait d'être chez elle) « *elle **était** chez sa copine qui l'**a invitée*** ». Encore plus le dernier verbe de l'état de « MAMA » où l'étudiante essaie d'appréhender l'état de sa maman en revenant le soir à la maison (état qui n'est pas encore sûr) est conjugué au présent « *Elle **est** très fatiguée* »

Avec une conjugaison et une concordance correcte nous aurons :

« *MAMA revient /reviendra ce soir, elle est chez sa copine qui l'a invitée Elle serait / sera très fatiguée* »

¹⁰⁸ Voir annexe N°1 P13.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Car la maman n'est pas encore rentrée, elle ne rentre que ce soir

Aussi l'étudiante 9 qui conjugue tous les verbes de la description au passé composé au lieu de l'imparfait et l'étudiante 12 qui insère le passé simple dans une narration actualisée. D'autres erreurs qui semblent remarquables et affectent la construction correcte de la phrase, sont liées au lexique,

. Nous avons aussi l'étudiante 10 qui rate une construction correcte à cause de l'emplacement qu'elle accorde à la préposition "si" dans sa phrase.

"parce qu'elle si va chez mon oncle, j'allais avec elle"

et crée par la suite une erreur de concordance de temps (si+ imparfait/ conditionnel) (si+ présent/présent ou futur). Les difficultés de cette étudiante précisément sont causées par une réflexion en langue arabe, autrement dit, elle réfléchit en arabe et s'exprime en français, car cette structure grammaticale correspond aux structures grammaticales du système syntaxique arabe.

La même étudiante fait appel à une phrase inacceptable : « *Elle était toujours me donne des conseils* » pour dire tout simplement : « *elle me donnait toujours des conseils* », c'est le recours à la langue maternelle, l'arabe dans leur réflexion qui engendre ce genre de construction erroné.

Contrairement aux deux étudiantes 7 et 8 , qui étaient confiantes et plus ou moins intéressées, l'étudiante 9, 10, et 11 étaient timide et parlaient avec hésitation, une voix partiellement audible mais on sentait leur intérêt à cette activité à travers les gestes et les mimiques qu'elles adoptés surtout l'étudiante 8 ,9 et10. Par contre les deux dernières (étudiante 12 et 13) adoptaient un regard neutre et n'éprouvait pas vraiment de motivation¹⁰⁹ pourtant il s'agit d'un type discursif qu'il préfèrent le plus.

¹⁰⁹ Voir annexe N° 5 grille N°10 P343

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Document 3 : « le silence »

Le but de cette activité est de travailler l'ordre comme acte de parole ou plus précisément l'impératif, il a été demandé aux apprenants d'insérer le mot Silence dans des productions orales, alors certains ont respecté la consigne et ils ont produit des énoncés impératifs tout en simulant le rôle d'un enseignant qui s'adresse à sa classe qui sont l'étudiant 1, 2, 3, 4, 6, par contre l'étudiant 5 et 7 ont choisi de produire des énoncés informatifs en définissant ce que veut dire le mot « silence » et en voici le résultat :

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|---------------------|--|------------------|--|------------------|------------------|
| Etudiante 14 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 15 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Choix du mode : Je vous ai demandé de vous taisez | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 16 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 17 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiant 18 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 19 | 2 Prononciation de voyelles orales : S'il vous plait [sɛlvuplɛ] / s'il vous plait [silvuplɛ] Etuliser [etylize]/ utiliser [ytilize] | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | | | | |
|---------------------|--|------------------|---|------------------|---|
| Etudiante 20 | 3 Prononciation de voyelle orale : Pout être[putɛtr] : peut -être [pətɛtr] La fablesse [la fables]/ la faiblesse [lafables] Refuge [rəfyg]/ réfugié [refugi] | Absence d'erreur | 1 Choix du verbe : On refuge à nous -même/ on se réfugie vers nous-même | Absence d'erreur | 1 Choix de préposition On se réfugie à nous- même/on se réfugie vers nous –même |
|---------------------|--|------------------|---|------------------|---|

Tableau 65 : classements des difficultés monologue 3

Commentaire

Les intervenants de ce document souffrent beaucoup plus de problèmes de prononciation. Selon les données du tableau ci-dessus, nous remarquons la présence de 5 erreurs de prononciation de voyelles orales et 3 erreurs de conjugaison comme par exemple l'étudiante 15 qui conjugue un verbe après la préposition « de » : « *je vous ai demandé de vous taisez* » au lieu de dire : « *je vous ai demandé de vous taire* ».

Egalement l'étudiant 20 qui conjugue le verbe pronominal *se réfugier* de manière erronée, il conjugue le nom *refuge* et se trompe de préposition : « *On refuge à nous même* » au lieu de dire « *on se réfugie vers nous-mêmes* »

Ce que nous pouvons dire c'est que la phase de préparation et le recours aux phrases courtes leur ont permis d'éviter des fautes d'ordre syntaxique, que nous ne retrouvons pas ici, mais les problèmes d'articulation qui sont plus ou moins systématiques chez nos apprenants n'ont pas pu être éliminés.

L'objectif était d'avoir des énoncés pleins d'émotions, d'interjection, avec des verbes conjugués à l'impératif, or il n'est pas atteint, car les locuteurs se mettent à produire encore une fois du narratif ou l'informatif dont les structures syntaxiques sont plus au moins maîtrisées par rapport aux autres types de discours. Surtout les étudiants 14, 18,19 et 20 qui ont fait appel à un lexique plutôt narratif et qui n'étaient pas vraiment motivées, adoptant un regard neutre ou timide. Par contre les étudiantes 15, 16 et 17 étaient plus

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

motivées et intéressées, confiantes. Elles essayent de s'adresser au groupe classe, tout en les regardant en utilisant des mimiques et des gestes adaptés aux discours qu'elles prononcent.¹¹⁰

Document 4 : « Météo »

Dans cette partie, l'objectif est de produire des énoncés informatifs, informer les auditeurs qu'il va y avoir de la pluie et qu'il faut prendre toutes les précautions possibles ; il est attendu de faire appel au présent de l'indicatif et de produire des énoncés en se référant aux informations de la météo, en effet nous avons eu :

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|---------------------|------------------|--|---|------------------|--|
| Etudiante 21 | Absence d'erreur | 1 Choix du mot: "salut " au lieu de au revoir ou en voir (à la fin de la phrase | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante22 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiante 23 | Absence d'erreur | 1 Choix du mot : les routes mélées 3 phrases incomplètes : - c'est hein.... - la route est Les routes qui hein mélées ... | 1 Participe passé La pluie a annoncé / a annoncé | Absence d'erreur | 1 absence du verbe : Les routes qui hein mélés/ |

¹¹⁰ Voir annexe N°5 grille N°11 P344

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | | | | |
|---------------------|---|--|--|------------------|--|
| Etudiante 24 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Mode de conjugaison: indicatif au lieu du subjonctif: Qu'il fait des jeux | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiant 25 | 1 Prononciation de voyelle orale : Habétant [abetã]/ habitant [abetã] | 1 Confusion de mot : Je l'ai regardé / je l'ai vu | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Emplacement des éléments de la phrase : l'essentiel information c'est pour ... |
| Etudiant 26 | 1 Prononciation voyelle orale : Enonciation [enɔ̃ sijasijɔ̃]/ cette annonce [anɔ̃s] | 2 Choix de mot : j'ai vu cette annonciation dans les nouvelles à la télé | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| Etudiant 27 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 1 Absence de préposition : Pour faire shopping |

Tableau 66 : Classements des difficultés monologue 4

Commentaire

Les données du tableau ci-dessus contiennent un nombre important d'erreurs de lexique et de construction de phrase, plus on écarte les étudiants de la structure narrative, plus ils se perturbent et produisent mal des énoncés oraux.

7 erreurs de lexique est un nombre remarquable ,par exemple l'étudiante 23 qui simule le rôle d'une journaliste tout en étant timide, sans aucune fluidité ni organisation du discours¹¹¹ , utilise un mot du langage courant "salut" pour saluer son public, au lieu de

¹¹¹ Voir annexe N° 5 grille N° 12 P345

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

dire "Bonjour" ou "Bonsoir" , nous avons également des confusions entre le verbe « regarder » et le verbe « voir » avec une création lexicale « annonce », l'étudiante 26 (plutôt motivée et intéressée)¹¹²ici ajoute le suffixe « ation » au radical « annonce » et crée un nouveau mot « annociation » qui n'existe pas ou avec d'autres termes qui est faux .

Bien sûr les choix et l'utilisation des prépositions pose aussi des problèmes chez ces interlocuteurs, ils hésitent entre « à » et « de » et parfois même ils éliminent la préposition ce qui affecte les structures des phrases comme par exemple l'étudiante 27 « pour faire shopping » au lieu de dire « *pour faire du shopping* ». Cette étudiante paraît neutre, maîtrisait son énoncé qu'elle a préparé, elle parle en étant moyennement motivée¹¹³

L'étudiante 25 qui semble maîtriser un peu la langue française qui a parlé longuement et plus à l'aise que ses camarades¹¹⁴, a commis une erreur sur le mode de conjugaison : « *celui qui veut faire des jeux qu'il fait des jeux* » au lieu de dire « *qu'il fasse des jeux* ».

Encore une fois, il était attendu des étudiants de construire des extraits informatifs mais la plupart d'eux racontent plutôt que d'informer.

¹¹² idem

¹¹³ Voir annexe N°5 grille N12 P341

¹¹⁴ idem

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

6.3.2. Synthèse : nombre d'étudiants en difficulté

Nous passons maintenant au nombre d'étudiants en difficulté, pour la partie monologue, nous avons 27 étudiants (Voir détails analyse annexe N°5p 370-380) :

| Type de difficulté | Elément de difficulté | Nombre d'étudiants en difficulté |
|--|---|--|
| Difficultés relatives à l'oral | | |
| La prononciation | Voyelle orale | 12/27 |
| | Voyelle nasale | Prononciation correcte |
| Phrases incomplètes | | Aucun |
| Impact de l'interlocuteur | | inexistant |
| Phrases interrompues par un énoncé extérieur (langue maternelle) | | Aucune |
| Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase simple | | |
| Le groupe nominal | -Déterminant : défini/indéfini, démonstratif/possessif | Utilisation correcte de l'élément |
| | Sujet pronom personnel | U.correcte (23) A.del'élément (4) |
| | Reprise de sujet | 1/27 |
| Le groupe verbal Le verbe | Le verbe : - le mode de conjugaison - Le temps de conjugaison | 5/27 10/27 |
| | - Choix de l'auxiliaire ou du verbe | 2/27 |
| Le complément | - Le complément pronom personnel | U.correcte (17) A.élément(10) |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

| | | |
|---|---|--|
| Le groupe prépositionnel | COI : - Choix de préposition | 3/27 |
| | Le complément circonstanciel : - CCT - CCL - CCM | U.C(18)/A.E(9) U.C (12)/A.E(15) U.C (1)/A.E(26) |
| Les amalgames | | 1/27 |
| Construction incorrecte de phrase | - Emplacement des éléments de la phrase | 2/27 |
| | - insertion d'éléments inutiles | 1/27 |
| | - Absence d'éléments important | 4/27 |
| Difficultés relative à la phrase complexe | | |
| Proposition relative | Pronom relatif | U.C(11)/A.E(16) |
| PS complétive | | U.C(8)/A.E(19) |
| PS circonstancielle | | 1/27 |
| Difficultés relative à la morphologie flexionnelle | | |
| Le groupe nominal/ l'affixe nominal | Accord déterminant/ sujet , déterminant complément (genre et nombre) | 3/27 |
| | Sujet groupe de mots : accord sujet /adjectif (genre et nombre) | U.C(3)/A.E(24) |
| Le groupe verbal : Le verbe/ l'affixe verbal | La personne : Accord sujet et auxiliaire ou verbe | Utilisation correcte |

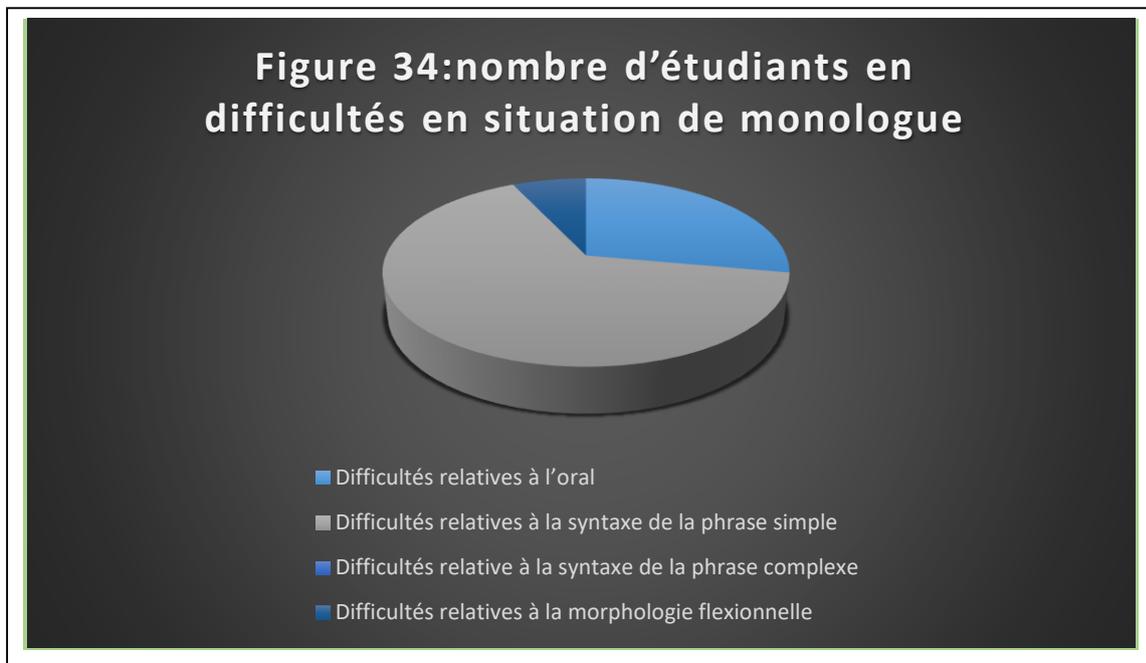
Tableau 67 : synthèses classement des difficultés des monologues

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Nous récapitulons les résultats précédents des difficultés des monologues des étudiants dans le tableau ci-dessous :

| Type de difficulté | Nombre d'étudiants |
|--|--------------------|
| Difficultés relatives à l'oral | 12 |
| Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase simple | 28 |
| Difficultés relatives à la syntaxe de la phrase complexe | 1 |
| Difficultés relatives à la morphologie flexionnelle | 3 |

Tableau 68 : total difficultés des monologues



Conclusion

En observant les résultats de ce tableau nous constatons que les étudiants rencontrent beaucoup plus de difficultés de conjugaison plutôt que d'autres. En effet nous avons 10 étudiants qui ne maîtrisent pas les temps de la conjugaison, 5 choisissent mal le mode de conjugaison et 3 utilisent des verbes incorrects.

Nous avons également remarqué un nombre important d'étudiants qui construisent des phrases incomplètes dans la mesure où ils suppriment des éléments importants ce qui affecte le sens de la phrase (nous avons 5 étudiants). D'autres insèrent des mots en plus, inutiles, qui n'apportent rien à la phrase mais lui donne une construction lourde et incorrecte.

L'accord constitue également un obstacle pour nos apprenants informateurs, 3 pour l'accord sujet verbe, 3 pour l'accord déterminant nom que le nom soit sujet ou complément. Toutefois la prononciation surtout des voyelles orales reste le souci et le point faible majeur des étudiants.

Mais le nombre d'étudiants en difficultés pour la situation de communication libre et individuelle est moins important que la situation de dialogue et de reformulation. Les étudiants ont beaucoup profité de la phase de préparation qu'on leur accorde avant chaque activité, ils préparent leur énoncé, le corrigent. Donc leurs prises de parole ne sont plus spontanées elles sont plutôt préparées, des textes conçues pour être lus.

Nous tenons à préciser une autrefois que le NO qui apparaît ne veut pas dire que les informateurs maîtrisent parfaitement les notions ou concepts en question mais tout simplement parce que ces derniers n'y ont eu recours.

Par exemple les phrases complexes se font très rares, la substitution grammaticale ne figure presque pas dans toutes les prises de parole. Cela n'empêche de dire qu'ils ont certaines compétences dans la mesure où ils arrivent à réfléchir en français et compléter des énoncés par leurs propres idées.

6.4 Exemples de confusion de sens

Dans ce qui suit, nous allons démontrer, avec des exemples concrets de notre corpus, que parfois la construction erronée des phrases ou l'utilisation de lexique inapproprié peut affecter le sens voulu. En effet, le recours à des phrases agrammaticales ou inacceptables peut détourner le cheminement de la communication ; il peut notamment créer d'énormes malentendus ou une incompréhension causant d'éventuels conflits communicatifs entre les interlocuteurs.

Prenons par exemple la phrase de l'étudiante 3 dans sa reformulation du premier document sonore « la pollution de l'eau » : « *On a aussi parlé des pesticides que les agriculteurs utilisent pour augmenter leur production en blé et qui **produisent** le cancer* ».

Une simple erreur de lexique, un mauvais choix de terme engendre une confusion. Autrement dit, en écoutant ainsi l'interlocutrice on comprend que le cancer est une construction et non une mauvaise conséquence de l'utilisation de pesticide.

La phrase de l'étudiante 6 dans la reformulation du même document : « *Nos enfants nous accusons* », une erreur d'accord entre sujet et son verbe peut modifier le sens, alors avec une toute petite pause après le mot « nos enfants » nous comprendrons très bien que c'est nous qui accusons nos enfants de cet état de pollution auquel nous sommes arrivés, alors que le document sonore était bien clair en disant que ce sont nos enfants qui nous accusent avec le slogan suivant : « *Nos enfant nous accusent* ».

Le problème d'incompréhension communicative se pose encore plus dans les dialogues, il y a un échange entre les étudiants, question réponse, un seul mal entendu pourrait dévier la communication complètement.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Nous attirons l'attention sur la phase de préparation accordée aux étudiants dont le code était la langue maternelle pourtant nous leur demandons toujours d'utiliser la langue française pour parler entre eux en petits groupes. Mais ces derniers ne parlent en français, que si l'enseignant passe entre les groupes et communique avec eux. Une fois l'enseignant s'éloigne, ils commencent à s'exprimer en langue maternelle. Nous expliquons ce comportement par le sentiment de confiance que les étudiants ressentent en communiquant en arabe. Ils savent très bien qu'ils sont incapables de transmettre un message en français, par peur d'être jugés par le groupe et aussi l'absence de l'enseignant élimine la nécessité de parler en Français.

Pendant cette phase de préparation, ces derniers se mettent d'accord sur le cheminement de leur dialogue, sur tous les propos qu'ils vont prononcer. Donc même si les erreurs affectent le sens, les interlocuteurs l'ignorent. Ils continuent à reprendre systématiquement ce qui a été préparé car pour eux il n'y a pas d'erreur : Par exemple le deuxième dialogue fait par nos étudiants : « Un voyage dans l'espace », l'étudiant 4 dans sa phrase : « *Cette occasion devient une fois dans la vie* », provoque une attente de suite chez son interlocuteur, *devient quoi ?* Alors que celui-ci continue à poser ses questions et à jouer son rôle comme si le mal entendu n'existe pas et c'est là que nous comprenons que la première étudiante voulait dire que « *cette occasion vient une fois dans la vie* » (c'est ce qu'elle a expliqué à son interlocuteur (étudiant 3) lors de la phase de préparation et en langue maternelle).

Egalement l'étudiante 2 dans le dialogue 1 du même thème, répond par « *A ce moment-là était difficile* » à la question « *est-ce que vous êtes prêt à refaire l'expérience...* ».

Un mauvais choix de l'indicateur de temps et du temps de conjugaison nous laisse comprendre que les moments ou circonstances dans lesquels le voyage a été fait étaient difficiles, alors que l'étudiant veut bien sûr dire qu'actuellement (ce moment-là) c'est difficile de refaire l'expérience de ce voyage.

Nous avons également, l'étudiante 42 dans le dialogue 4 du document "les vacances" qui commence son discours par la question "*comment tu as fait pendant les vacances*", une question correcte sur le plan syntaxique mais elle nécessite une suite ou

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

bien une introduction. Autrement dit, l'étudiante pose cette question pour savoir ce qu'a fait sa camarade pendant les vacances, avec le pronom interrogatif "comment" elle doit préciser *comment elle a fait pour quoi ? donc la question devrait être "qu'est -ce que tu as fait pendant les vacances"*. Dans le dialogue en question cela ne pose pas problème de compréhension car il a été déjà préparé et tous les interlocuteurs savent ce qu'ils vont dire, mais dans d'autres contextes cela peut poser des malentendus.

Il y aussi l'étudiante 38 dans le dialogue 2 du même document, qui est censé également dire au passé ce qu'elle a fait pendant les vacances ; elle fait appel au présent de l'indicatif : "on passe des moments inoubliables, je fais beaucoup de choses ?", ainsi son interlocutrice qui communique avec elle par téléphone, comprendra qu'elle lui raconte ce qu'elle fait là tout de suite.

Ce sont des exemples pris de notre corpus pour démontrer que parfois les erreurs grammaticales ou même de prononciation peuvent créer des malentendus et des incompréhensions entre les interlocuteurs. Certes la phase de préparation leur a permis de préparer tous leurs discours , mais la présence de telles erreurs prouve clairement qu'ils ne sont pas conscients des insuffisances dont ils souffrent .

6.5 Interprétations des résultats obtenus

Comme nous l'avons déjà précisé, pour réaliser cette analyse, nous avons adressé des questionnaires aux enseignants et aux étudiants de 2ème année de l'ENS de Constantine. Nous avons placé également nos informateurs dans trois situations de communication : situation de reformulation, communication avec échange (dialogue) et communication sans échange (discours/monologue), nous les avons enregistrés en train de produire oralement et nous avons dénombré en premier lieu les difficultés rencontrées par chaque apprenant et dans chaque situation, et en deuxième lieu nous avons compté le nombre d'étudiants en difficulté.

Les résultats obtenus des questionnaires, sur lesquels nous avons quelques réserves, montrent que généralement les enseignants sont satisfaits du programme du module PTO, et pensent que leurs méthodes sont adéquates. En effet, les erreurs que rencontrent les étudiants proviennent de la non maîtrise de la langue française. Cette

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

dernière revient à la pratique qui se fait très rare chez eux : **Ils ne communiquent pas en français**. D'après les avis des enseignants, et pour répondre à l'une des questions de notre problématique : les apprenants rencontrent des difficultés d'ordre phonétique, syntaxique et davantage le plan de la morphologie et la conjugaison.

En effet, en reprenant les résultats de l'analyse des enregistrements, nous avons obtenu un nombre plus élevé de difficultés de prononciation, de conjugaison et d'accord dans les trois différentes situations de communication que nous avons sélectionnées. Bien évidemment le contexte dans lequel l'informateur ou l'interlocuteur est mis n'est pas le même d'une situation à l'autre.

La première situation « **Reformulation** » exige un style, des expressions et des mots personnels tout en s'inspirant du document sonore qu'ils doivent reformuler. Les locuteurs sont en sécurité, ils possèdent le bagage linguistique nécessaire pour produire : les idées sont là, le lexique thématique également mais la reconstruction des phrases et les tournures syntaxiques doivent émaner de l'apprenant, et justement c'est là où nous remarquons plus de difficultés et d'erreurs. En faisant abstraction du modèle accordé, le produit des apprenants proprement dit contient beaucoup de défaillances.

La deuxième situation « **Dialogue** » nécessite encore plus d'attention de la part des interlocuteurs, ils sont moins en sécurité, car tout simplement il n'y a pas de modèle à suivre, le prototype n'existe pas, ils doivent entrer en contact avec leur interlocuteur, parlant ou débattant un sujet quelconque, tout est à produire sauf que chaque locuteur est limité par le message de son interlocuteur. On peut dire que ce dernier se cache, ou prend le courage et la force de parler à travers les propos de l'autre ; il construit son énoncé notamment ses phrases, sa conjugaison, ses idées, son vocabulaire en fonctions des constructions syntaxiques et grammaticales de l'énoncé de son partenaire ; il ne fait parfois que redire les phrases, puisque c'est correct et il est en confiance, sûr de ne pas commettre des bêtises.

Pratiquement nous avons les mêmes résultats, le nombre de difficultés de prononciation et de morphologie est le plus élevé, puis celui des erreurs syntaxiques qui est aussi d'une fréquence considérable par rapport au nombre d'étudiants enregistrés.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

La troisième situation « **monologue** » ou discours ; avec moins de sécurité et de confiance, le sujet parlant doit produire sans aucun modèle et seul sans l'aide et l'apport de l'autre, ici l'autre ne fait qu'écouter. En effet , le locuteur est libre de choisir les tournures syntaxiques et grammaticales par lesquelles il doit construire son produit, nous avons été témoins de beaucoup d'hésitations et de recherche de mots mais surtout à beaucoup de refus de participation, raison pour laquelle, nous les avons guidés par de petits énoncé, en leur demandant de les insérer dans leur produit.

Il n'y a pas eu de changements dans les résultats, nous avons toujours un taux de difficultés élevé, mais ici, il est important au niveau des constructions syntaxiques.

Comme les apprenants n'ont pas un prototype de phrases déjà prêt, ils construisent individuellement des expressions personnelles, c'est là où se manifestent leurs capacités réelles.

Toutefois nous tenons à préciser que les contraintes des activités orales choisies influent sur les productions orales des étudiants et affectent leur construction ainsi qu'elles les amènent à adopter différentes stratégies. Par exemple l'absence de l'autonomie notamment dans les reformulations exige des stratégies de mémorisation et de reproduction et met l'apprenant dans un seul contexte tout en limitant sa production. L'apprenant est obligé de faire appel à telle ou telle structure, à utiliser tel ou tel mot, à traiter des idées bien précises. C'est ce qui minimise le taux de participation même si cette situation de reformulation offre plus de chance à commettre moins d'erreurs.

Il faut noter aussi que la phase de préparation accordée ou non aux apprenants joue un rôle important dans l'efficacité des énoncés oraux produits. Certes, plus ils préparent leurs expressions plus nous avons beaucoup de participants et moins d'erreurs, mais cette stratégie de préparation et de planification donne des locuteurs automatés qui

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

s'expriment dans une certaine rigidité ; on ne vit pas avec eux ce qu'ils racontent. Ils ne font que lire systématiquement ce qu'ils ont écrit dans un ton lourd et monotone.

Par contre lorsque ces derniers improvisent, nous arrivons à sentir un dynamisme et une vivacité ; ils s'expriment au fur et à mesure qu'ils réfléchissent, ils donnent de la vie à leurs propos, bien sûr en commettant beaucoup d'erreurs. Aussi cette non préparation donne naissance à des stratégies d'évitement que nos apprenants pratiquent bien. Autrement dit, les apprenants évitent les phrases longues et les structurent complexes et se limitent à des réponses par oui ou non ou des phrases très courtes dans le but d'éviter l'erreur.

6.6. Présence des modes de production de l'oral

Nous pensons qu'il est nécessaire de traiter la présence ou non des modes de production de l'oral dans les prises de parole de nos informateurs, certes leur présence ne peut apporter de modification au sens. C'est -à-dire ces modes ne sont en aucun cas liés à la grammaire, et ne peuvent affecter la finalité communicative, mais il nous semble important d'en parler dans la mesure où ils constituent une partie prenante de l'oral.

Nous pouvons dire que généralement, ces spécificités de l'oral se font rares dans notre corpus, on peut même dire que dans certains enregistrements, elles sont inexistantes. En ce qui concerne le côté sociolinguistique de la communication, et selon notre observation, nous constatons clairement, que nos apprenants n'éprouvent aucun désir de communiquer (excepté quelques apprenants), ayant un regard timide, une voix basse¹¹⁵, ils respirent mal et essayent de parler rapidement, sans marquer de pauses pour en finir, parfois ils adaptent leur voix et le ton avec les situations de communication choisies et parfois ils s'expriment avec le même rythme dans tous les contextes communicatifs.

¹¹⁵ Il faut noter que ce n'est pas le même ton qu'on reçoit en classe ; la voix paraît haute et forte dans les enregistrements tout simplement parce que les interlocuteurs se rapprochent du magnétophone

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Nous remarquons l'absence de contact physique également, ils ne font pas appel aux gestes et mimiques. Ils sont là debout, sur l'estrade de la classe, se mettant face à leur interlocuteur qu'ils ne regardent pas par crainte d'être perturbés, ou de perdre le fil conducteur du discours. Ils évitent au maximum le public classe, leurs camarades qui sont si nombreux et face d'eux ; et surtout qui constituent une menace pour eux.

En outre les spécificités de l'oral qui caractérisent la forme des énoncés, apparaissent plus au moins dans les prises de paroles de nos apprenants, en particulier les appuis du discours marquent leurs propos dans les trois situations de communications ; les « heu » et les « hein » sont pratiquement présents partout. En focalisant notre attention sur les reformulations et les monologues, nous voyons la présence :

- Des redites : comme par exemple la prise de parole de l'étudiante 7 pour le deuxième document reformulé : « *mais celui-ci ne se contentait pas, ne se contentait pas d'un seul œuf* ». ou le monologue 4 (étudiante 24) pour le document « la météo » : « *donc tous nos affaires, tous nos affaires se seront mouillées,je jejeje me balade sur le bord de la mer* ». Aussi le monologue incitatif 3 : « *voulez-vous aller, voulez-vous aller, voulez-vous sortir de votre Wilaya.* »

- Des hésitations et des phrases incomplètes comme par exemple l'étudiante 8 du deuxième document reformulé : « *une fois il a fait...* », Étudiante 9 pour le même document : « *à cause d...,on peut ...à cause de la nature de l'homme* », l'étudiante 2 pour le premier document reformulé qui marque beaucoup d'hésitations , de recherches de mots : « *on a vu quelques témoignages de personnes qui ont perdu* », « *des produits qui ont...qui ont...qui ont toxiques* », « *ils ont interdé de conso...de conso...la consommation de l'eau* ».

Il faut noter que les reprises du premier documents sonore la pollution de l'eau », sont marquées beaucoup plus par des pauses , des hésitation et des recherches de mots et de phrases incomplètes que le deuxième documents « la poule aux œufs d'or ». Parce que le deuxième document est narratif et n'est pas étranger pour les étudiants, ils se sont habitués à ce genre textuelle dès l'école primaire, quant au premier il s'agit de reprendre

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

un document informatif, scientifique, donc les informateurs trouvent du mal à se rappeler toutes les informations mais surtout se rappellent difficilement de l'ordre dans lequel ils ont été cités. On se retrouve face à des phrases juxtaposées, selon un ordre qui n'est pas vraiment respecté, surtout pour l'étudiante 2, 3 et l'étudiante 4.

Les monologues également mettent en valeur la présence des hésitations et beaucoup de recherches de mots comme le monologue 3 du document « la météo » : « *Il faut pas sortir, c'est hein ... la route est ...il faut prendre des parapluies.* »

- Nous avons des reprise pronominales immédiates par l'étudiante 10 du deuxième document reformulé « la poule aux œufs d'or »: « *alors celui-ci, le fermier a cru qu'elle possède un trésor* ».et une autre pour le monologue 4 du document « MAMA » : « *parce que mama elle, elle en a de l'expérience* »

- L'éliision de l'adverbe « ne » de négation comme l'étudiante 8 du deuxième document reformulé: « il a rien trouvé », ou l'étudiante 10 : « qu'elle avait rien dans son ventre ». aussi une grande présence de cette éliision dans les monologues :comme par exemple le monologue 4 du document « MAM A» : « *alors elle hein elle sait tout ce qui concerne hein la préparation et , et ///aussi hein ;; la préparation les invités , ce qu'on doit servir , ce qu'on doit pas servir, hein qui hein qui doit-on inviter qui on doit pas inviter* ». ou le monologue 1 du document « la météo » : « *je veux pas que tu prenne un rhume* »ou le monologue 2 pour le même document : « *...je peux pas, j'aime pas la pluie pour les rendez-vous* »

Toutes ces caractéristiques citées viennent appuyer une cohérence et un fil conducteur respectés. Car dans ces deux situations (reformulation et monologue), l'interlocuteur n'est pas influencé par la présence d'un autre participant à la communication, il est seul face au public classe, autant que ce contexte crée du stress autant qu'il lui procure de la liberté, de dire et de redire ces phrases, mais surtout de respecter le fil conducteur qu'il s'est tracé avant de commencer. Il faut préciser que plus l'apprenant parle beaucoup et longtemps, plus son discours est pleins de pause, de redites et d'hésitations.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO

Pour le deuxième contexte, celui du dialogue, les productions sont plutôt marquées par des intonations interrogatives et exclamative, présence des appuis du discours : « heu », « hein », quelques pauses marquées qui signifient une tentative de se rappeler ce qui a été préparé avant de passer à l'acte¹¹⁶, absence de redites et de phrases incomplètes, et d'hésitation car ce sont des dialogues préparées, question réponse, claires et précises, donc les étudiants ne recherchent pas mais lisent tout simplement, cela devient quelque part de l'écrit oralisé. Dans cette situation en particulier il y a un respect exagéré des tours des rôles au point de faire perdre à l'interaction sa spécificité. Il n'y a pas de chevauchements de parole d'interlocuteurs, l'un attend l'autre, il n'y a pas d'imprévu ou de phrases surprises inattendues, chacun sait ce que l'autre va dire. En fait ici l'apprenant n'est mis en situation problème.

Pour conclure, nous dirons qu'en dépit des éléments meilleurs des classes de l'ENS, ceux qui ne manifestent aucune difficulté d'ordre syntaxique ou morphologique, ceux qui maîtrisent la langue française, il existe une majorité qui souffre de beaucoup de difficultés grammaticales ; rien n'empêche de reconnaître leurs capacités et compétences en langue française, mais elles restent insuffisantes surtout pour de futurs enseignants de la langue française.

Pourquoi ces difficultés ? En se fiant aux réponses des apprenants, nous dirons que c'est à cause de la non pratique de la langue française, ils ne font pas d'efforts supplémentaires pour apprendre ou maîtriser le français. Il faut noter qu'il existe également une maîtrise erronée à la base dont laquelle ils ne sont pas conscients.

Nous insistons aussi sur leur volonté d'apprendre le français, autrement dit nous relierions parfaitement ces manques et ces insuffisances au dégoût d'apprentissage, la plupart des étudiants de l'ENS optent pour la langue française juste pour satisfaire leurs parents ou pour avoir un poste de travail. Le facteur de l'environnement familial est social joue également un rôle important dans la maîtrise de la langue française, plus l'environnement favorise la langue plus son apprentissage et sa maîtrise sont meilleurs.

¹¹⁶ Car les étudiants préparent leurs dialogues sur des bouts de papier parfois ils passent avec ses feuilles au tableau mais parfois ils préfèrent apprendre par cœur et passer sans les feuilles ce qui engendre certains oublis manifestés par des pauses et des silences.

Chapitre 7 :

Proposition et

application de

solutions

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 7 : proposition et application de solutions

« La motivation des apprenants est un des facteurs décisifs quand il s'agit de surmonter les difficultés d'apprentissage et d'obtenir ainsi de meilleurs résultats dans l'enseignement d'une langue étrangère. Pour cela il ne faut pas négliger le rôle des méthodes qui devraient éveiller l'intérêt et la curiosité des apprenants, être adaptées au niveau des élèves et tenir compte des difficultés provenant des particularités de la langue maternelle afin de faciliter le processus d'apprentissage et rendre le travail plus efficace et motivant » (Christina Angélova)

7.1. Propositions de solutions générales

Nous présentons ici une réflexion sur les remédiations probables pour dépasser les difficultés grammaticales que rencontrent les étudiants de 2^{ème} années de l'Ecole Normale Supérieure.

Cette réflexion tourne autour de trois catégories complémentaires et qui constituent trois éléments principaux de la classe de FLE : des propositions concernant le contenu d'enseignement (programmes et supports), des propositions pour les méthodes d'enseignement (enseignant) et enfin des propositions quant aux méthodes d'apprentissage (apprenant).

Nous tenons à préciser que notre réflexion se nourrit de tout le travail qui a été réalisé sur le terrain notamment de nos entretiens avec les enseignants et les étudiants. Elle a été également inspirée du triangle didactique¹¹⁷.

Le contenu :

Le programme que propose l'ENS est un programme construit en fonction des normes de l'université¹¹⁸, en fonction des programmes censés être enseignés à ce niveau avancé mais ne convient pas à certains étudiants de cette Ecole.

Il convient peut-être à ceux dont l'entourage favorise l'apprentissage de la langue française qui se font rares dans nos classes. Comme nous l'avons déjà précisé, la plupart des apprenants de l'Ecole viennent des régions de l'Algérie où le français est moins présent dans les établissements scolaires. Ces derniers ont une connaissance limitée de la langue et de la culture française. Or le programme s'appuie sur ces deux notions. Les cultures scolaire et sociale françaises sont très présentes, ce qui éloigne l'étudiant algérien de sa propre culture et provoque chez lui beaucoup de méconnaissances et de manque de confiance. Les étudiants n'arrivent pas à s'identifier et à se reconnaître, ils n'arrivent pas à bien reconnaître les thèmes, les textes, les discours des leçons.

¹¹⁷ Selon le schéma de Michèle Dabène

¹¹⁸ Voir annexe N° 2 p30

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

Certes, on ne peut séparer langue et culture dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère, et c'est à travers la culture qu'on peut découvrir les valeurs et les civilisations de l'autre. Selon GAOUAOU (2009) :

La langue et la culture sont en étroites corrélations, la langue est à la fois un élément qui compose la culture d'une communauté et l'instrument à l'aide duquel l'individu va verbaliser sa vision du monde. Elle porte en elle tous les éléments et les traces culturels d'une société, c'est à travers les mots qu'on peut découvrir les valeurs des peuples et c'est la langue qui concrétise la pensée. Plusieurs éléments du système culturel, tels que les traditions ou les règles morales, se manifestent par le biais de la langue. En d'autres termes, la langue matérialise la culture en la rendant active, elle assure sa mise en mouvement et c'est du côté de l'activité sociale que la langue acquiert sa pertinence. (Gaouaou 2009 :p211)

Mais nous insistons d'abord sur la reconnaissance et l'identification de sa propre culture à travers sa mise en valeur dans des supports pédagogiques. Ensuite confrontation avec la culture de la langue étrangère. En effet l'apprenant s'appuiera sur son identité, sa propre vision, ses valeurs et ses traditions pour découvrir celles de l'autre. C'est à travers cette confrontation que l'apprenant arrive à non seulement s'ouvrir au monde , à accepter l'autre mais aussi donner plus de sens à sa propre culture comme l'affirme Gaouaou. M :

C'est dans la confrontation avec une autre culture que les apprenants vont mieux prendre conscience de leur identité tout en réactualisant leurs connaissances de leur propre culture. L'apprenant va connaître une autre perception du monde à travers ce qu'il sait déjà dans sa culture étant donné qu'il ne peut aborder l'apprentissage d'une culture étrangère, vierge de tout savoir culturel. Sa langue maternelle porte déjà une première culture. (2009 :p212 -213)

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

Il conviendrait peut-être mieux de puiser dans leur quotidien, dans leur vie afin de les impliquer de plus en plus dans l'apprentissage.

Par exemple lorsque nous leur avons demandé de rejouer la scène du « restaurant » qui ne contenait que de la gastronomie française, nos étudiants essayaient à tout prix d'insérer des plats algériens. Pourtant l'objectif était de les familiariser avec cette cuisine et ces coutumes françaises (desquelles ils s'éloignent de plus en plus).

Donc la mise en place des supports faisant référence à tout ce qui est algérien ou plus ou moins oriental¹¹⁹ est nécessaire, et surtout prendre en considération l'âge du public en question pour choisir les thèmes qui les motivent, qui les intéressent, dans lesquels les étudiants ont des capacités pour produire, dans lesquels ils peuvent investir un bagage linguistique et ou des idées.

Ces propositions peuvent aider l'apprenant à combattre son trac et son manque de confiance mais ne peuvent pas résoudre tous les problèmes notamment ceux de la grammaire. Ces erreurs grammaticales de conjugaison ou de morphologie que les étudiants commettent ne peuvent se résoudre qu'à travers une pratique constante. En effet, nos étudiants doivent insérer les règles de grammaire qu'ils maîtrisent dans leur discours oral :

En ce qui concerne la formation linguistique des futurs enseignants du FLE, on a ressenti d'une part, la nécessité de la variation des supports et des pratiques pédagogiques et, d'autre part, l'implication active des étudiants dans l'acquisition et dans la fixation de leurs connaissances. Il faut y ajouter l'idée d'une grammaire réflexive par une analyse implicite des règles du fonctionnement de la langue dans un texte /discours afin qu'ils puissent produire des phrases dans une situation de communication. Une autre idée qui en dérive est la nécessité d'une grammaire de référence (...) Mettre en relation l'étude grammaticale avec la communication et l'énonciation (...) articuler le contenu grammatical sur des tâches communicatives, ce qui procurerait aux apprenants un savoir faire à manipuler les structures grammaticales au service de la communication dans les différents contextes de la vie sociale... (Dinca,2013 :p80)

¹¹⁹ Faire appel aux auteurs algériens, donner l'exemple des régions algériennes, hôtels, restaurant....

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

Autrement dit, il est temps de mettre fin à cet apprentissage aveugle des règles grammaticales ou des terminaisons de conjugaison, il est évident que les recherches en didactique l'ont dépassé il y a bien longtemps, mais l'application par nos enseignants reste loin d'être parfaitement réalisée.

Donc, du côté de **L'enseignant** il serait mieux de s'éloigner un peu de cette Norme de la langue écrite, c'est-à-dire, ne pas insister sur les variétés de langue soutenues, sur le lexique et les formules littéraires et poétiques ; vouloir tant avoir des étudiants qui parlent comme des livres est dépassé et surtout empêche d'avancer. Il est préférable de faire appel à une langue courante puisant dans des documents authentiques simples touchant le vécu des étudiants et leur réalité¹²⁰, d'accepter réellement et non théoriquement la langue orale avec ses spécificités.

Savoir sélectionner et structurer les éléments de son cours, pour traiter par exemple comme sujet « l'immigration », un reportage motiverait beaucoup mieux les apprenants qu'une image ou un texte politique. Choisir également le moment propice pour intervenir ; favoriser les prises de parole des étudiants, leur accorder plus de temps et leur offrir tous les moyens pour s'exprimer, ne pas les interrompre même pour une simple correction qui pourrait bien évidemment attendre.

Quant à l'apprenant pour, apprendre une langue, il faut, avant tout, l'aimer et non l'apprendre par obligation ou pour garantir l'avenir.

La plupart des étudiants arrivent à l'ENS car elle leur assure le poste de travail une fois qu'ils terminent leurs études supérieures. Ces étudiants n'ont pas d'autres choix, ayant suivi des études scientifiques, espérant continuer leurs études supérieures en Médecine ou en pharmacie mais leur moyenne ne leur permet pas. En revanche elle leur donne le droit d'accéder à l'ENS, donc ils finissent par accepter un choix imposé.

¹²⁰ Par exemple traiter leur vie à la cité universitaire, leur point de vue sur les études à l'ENS, la musique qu'ils préfèrent,.....

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

En effet, nous proposons de rajouter ou de compléter l'entretien (oral et écrit) de la rentrée à l'ENS par un entretien psychologique et ou psychopédagogique afin de mieux cerner les besoins des candidats et de l'ENS. Autrement dit, enrichir la grille d'évaluation que les enseignants utilisent pour évaluer les candidats.

En effet, nous proposons de trier les étudiants au départ par rapport à leur niveau mais également par rapport à leurs objectifs, besoins, rêves et surtout leur volonté. Ceci donnera des résultats meilleurs en fin de cursus.

Il est évident que l'apprenant a une grande part, il faut qu'il se responsabilise, qu'il prenne en charge sa formation : faire des efforts supplémentaires l'aiderait à maîtriser de plus en plus la langue française. Se limiter à ce qu'offre l'enseignant en classe limite ses capacités et ses compétences.

Adopter plusieurs stratégies d'apprentissage, et en chercher de nouvelles plus efficaces ; prendre note, s'enregistrer en s'exprimant en français afin de reconnaître ses erreurs et les corriger éventuellement. Ne pas avoir peur de l'erreur, bien au contraire s'appuyer sur ses erreurs et les considérer comme un point de départ pour apprendre de nouvelles connaissances et non une fin d'apprentissage.

Penser aussi à intégrer le français dans leur quotidien : s'exprimer en français en dehors de la classe et dans toutes les situations de communication que rencontre l'apprenant.

7.2 Propositions d'applications en classe

Dans ce qui suit, nous allons compléter nos propositions théoriques citées précédemment par des applications concrètes en classe. Nous allons tout d'abord proposer un document d'accompagnement pour l'enseignement du module PTO à l'ENS qui pourrait éventuellement compléter le programme proposé par la tutelle et accompagner l'enseignant dans la réalisation de ces tâches pédagogiques en classe. Ce document contiendra des précisions en ce qui concerne la progression annuelle des contenus de ce module. Ensuite nous allons appliquer quelques propositions qu'ont citées nos informateurs interrogés à savoir enseignants et étudiants. Nous tenons à

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

préciser que nous appliquons uniquement deux propositions dans deux situations de communication ou type de discours différents ; nous avons opté pour :

Premièrement des dialogues et des prises de parole entre les apprenants, traitant des sujets d'actualité **en dehors de la classe** pour simuler plusieurs scènes dans le but de vérifier l'aisance, la sécurité la liberté de parler sans l'enseignant ou la situation pédagogique (enseignant, classe apprenant, évaluation, jugement...)

Deuxièmement une solution impliquant les apprenants de manière à leur demander **de détecter leurs erreurs** de leurs prises de parole que nous avons déjà analysées et **de les corriger**, le but est de voir s'ils **reconnaissent** leurs fautes, s'ils sont conscients ou pas de leur niveau ou pas et surtout s'ils arrivent à corriger ces erreurs.

7.2.1. Proposition de document d'accompagnement

Suite aux manques constatés dans les programmes et les méthodes adoptées par nos enseignants pour enseigner le module de PTO, nous avons jugé important de mettre en place un document ou un petit référent (en se référant au CECR et à d'autres référentiels de compétences) aidant et accompagnant les enseignant de l'ENS, surtout ceux qu'on recrute chaque année.

Nous avons pris en considération la particularité de l'ENS par rapport à l'université, celle de former des enseignants, ainsi que le niveau des apprenants algériens et l'hétérogénéité des classes. Nous tenons à préciser que ce document est né d'un travail collaboratif et d'une concertation avec plusieurs de nos collègues enseignants à l'ENS, qui nous ont aidée par leurs orientations et propositions ainsi que leurs points de vue critiques.

En effet notre guide se compose d'une partie test qui identifie à quel niveau du CECRL (A1/A2/B1/B2/C1/C2) correspondent les niveaux des étudiants en questions

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

(1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années). Donc nous proposons aux enseignants d'appliquer un test en classe pour tous les étudiants dans le but de les classer mais surtout pour que les enseignants mêmes puissent anticiper, prévoir et choisir les méthodes et les supports convenables pour chaque niveau, dans le but également d'adopter une différenciation d'apprentissage appropriée.

Ensuite nous dressons un échantillon de planification d'activités et de tâches avec des objectifs propres aux étudiants de l'ENS à savoir des objectifs communicationnels, objectifs linguistiques, objectifs culturels et objectif professionnels. Celui-ci se termine par une proposition d'activités d'évaluation formative et sommative, quant à l'évaluation diagnostique, elle se fait à travers l'identification des niveaux.

Notre document d'accompagnement se présente de la façon suivante :

1- Partie test : Classement des étudiants (selon le CECRL) :

Nous dirons que les apprenants, les nouveaux bacheliers qui viennent à l'ENS généralement correspondent au niveau A2/B1, une minorité correspond au A1/B2, mais il est nécessaire d'effectuer ce test au début d'année d'apprentissage (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années) pour cerner les capacités et les compétences acquises et délimiter celles à installer au cours de l'apprentissage. En effet le test que nous proposons est structuré selon les normes du CECRL, nous nous sommes inspirée de la grille d'évaluation du niveau B1 :

a- Vérifier la compréhension orale: faire écouter plusieurs enregistrements audiovisuels d'un niveau plus au moins avancé(B1), et évaluer la compréhension globale de ces documents.

b- vérifier la production orale à travers les points suivant:

Parler avec aisance : on demandera à l'apprenant par exemple de se présenter, présenter son entourage, parler de sa vie, de son quotidien. L'objectif ici est de vérifier ses compétences et capacités de base, pour voir si l'apprenant possède un minimum de bagage linguistique pour communiquer.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 7 : proposition et application de solutions

Interagir, débattre et justifier ; donner un point de vue et le défendre, on pourrait demander à l'apprenant d'expliquer ses choix par rapport à l'ENS et surtout de justifier ce choix, l'objectif ici est à la fois communicationnel, linguistique et professionnel , car nous allons non seulement vérifier les acquis , et cerner les lacunes concernant la maîtrise de certains actes de parole , les plus fréquents à savoir argumenter, persuader ou dissuader , convaincre, expliquer, mais aussi le sensibiliser l'étudiant à sa futur fonction, de vérifier le taux de conscience qu'il a de son choix, ou dans le cas contraire, éveiller sa conscience concernant l'objectif principal de ses études à l'ENS.

Mettre l'apprenant dans une situation problème, situation inhabituelle et voir sa réaction, arrive –t-il à se débrouiller ? si oui comment le fait-il ?

L'attribution de notes à l'apprenant après ce test ne serait pas autant importante et nécessaire autant que cerner les véritables lacunes de chaque classe et chaque apprenant, et préparer ses cours on se basant sur ces dernières.

2- Les activités et les tâches du document :

- 1- Mettre en place des activités et des tâches selon les objectifs spécifiques de nos apprenants :
 - Objectifs communicationnels : écouter/comprendre /parler et produire
 - Objectifs linguistiques : Outils linguistiques.
 - Objectifs universels et culturels : se baser sur la compétence socioculturelle, l'apprenant devrait maîtriser des compétences, on va s'appuyer sur la culture des apprenants pour inculquer la culture de la langue cible
 - Objectifs professionnels : préparer le futur enseignant.

Nous pensons qu'il est impératif d'associer les apprenants dans le choix des tâches, activités et thème à traiter en classe. Il est nécessaire également d'avoir leur point de vue sur leurs propres lacunes, points faibles et obstacles. D'une part ils seront conscients,

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

responsables et de l'autre ils deviendront de plus en plus autonomes dans la mesure où ils contribuent à la remédiation de leurs erreurs.

- 2- Mettre en place des méthodes et stratégies pour gérer l'interaction et la communication en classe : choisir les dispositions d'espace qui donneraient plus de confiance et de liberté à l'étudiant, ne pas monopoliser la parole et donner le temps à l'apprenant pour parler, s'exprimer, tomber dans l'erreur et la corriger ; lui donner l'occasion d'animer, de gérer un débat en classe. Veiller à ce que la participation soit volontaire et non trop sollicitée. Il s'agit de favoriser un bon climat d'échange.
- 3- Planifier des activités d'évaluation : l'évaluation devrait porter sur les objectifs cités précédemment. Nous insistons sur la suppression de l'évaluation notée de l'oral au cours des séances, il serait meilleur d'encourager les participants par des appréciations, ceci pourrait même motiver les non participants à prendre la parole en classe. Car nous voulons que les apprenants de L'ENS trouvent le moyen de s'évader du stress hebdomadaire à travers le module de PTO, pour que l'apprentissage ne soit pas conditionné. Que le module de l'oral soit une occasion pour améliorer les compétences orales mais aussi un lieu où l'apprenant puisse s'extérioriser, ne pas se sentir inhibé. Nous dirons aussi qu'il faut penser à laisser l'évaluation notée pour l'examen semestriel de l'oral pour garder une certaine crédibilité et validité de son enseignement ; surtout que ce dernier s'enseigne au cours de tous les cycles (primaire /moyen /secondaire/université) mais il n'est réellement évalué qu'aux études supérieures.

Il serait meilleur de fournir à l'apprenant un grille d'autoévaluation après chaque activité de production orale dans le but d'évaluer ses prises de parole et ce pour l'impliquer et le sensibiliser quant à ses manques et lacunes.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 7 : proposition et application de solutions

7 .2.2. Proposition d'une progression annuelle du module PTO pour la 2^{ème} année à l'ENS

Nous allons dans un second temps proposer une petite progression annuelle qui pourrait correspondre au programme proposer par la tutelle, mais qui contiendrait plus de précision et de détails guidant et orientant le nouveau formateur. Accompagnée d'une proposition de la réalisation d'une séance selon à travers le théâtre comme support.

Nous tenons à préciser que nous avons gardé les mêmes volumes hebdomadaires et annuels et que cette progression s'étale sur deux semestres, l'équivalent de 30 semaines par année, l'apprenant fait 3 heures par semaine d'oral, nous avons veillé à la variété des activités et des supports. Aussi nous avons pris en considération les périodes des contrôles et des vacances.

Il faut noter également que nous proposons une même progression pour les TC2 (B4/B5) et pour les 2B3 (B3). L'enseignant qui prendra en charge ces classes peut adapter les supports et les tâches en fonction de sa classe des résultats du test.

Nous précisons qu'il est impératif de passer par une séance d'écoute, donc chaque séance de 3h doit être décomposer comme suit : 1H30 pour l'écoute, la compréhension et l'imitation ; et 1H30 pour l'interaction et la production.

D'après ce que nous présentons, les séances de compréhension orale s'arrêteraient à la 20^{ème} semaine et nous ne consacrerons le reste des semaines (21/30) qu'à la production libre. Certes notre proposition contient plus de détails et consacre beaucoup de séances aux types discursifs, mais avec les cultures algériennes¹²¹, parfois on ne peut en réaliser que certaines.

En effet nous commençons par une séance de mise en voix de différents supports pour vérifier et corriger l'articulation et la prononciation qui est censé être acquise en première année.

¹²¹ Des fêtes religieuses et fête nationales qui constituent des jours fériés et donc beaucoup de point peuvent être supprimés involontairement.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

Nous présentons, ensuite nos objectifs communicationnels à travers les types de discours suivants : **le narratif** sur cinq semaines (narration au présent et au passé) / **le descriptif** sur quatre semaines (différentes description d'objets et de personnages) / **l'explicatif et informatif** sur quatre semaines / **l'argumentatif** sur cinq semaines tout en y insérant le dialogue et le débat et en fin à partir de la 20^{ème} semaine. Et donc le mois d'Avril et après les vacances de printemps, nous jugeons nécessaire et impératif de favoriser la production libre. L'enseignant peut rappeler les notions traitées précédemment mais de manière brève, il doit plutôt vérifier les acquis de ses apprenants en leur donnant l'occasion de parler tous, de leur laisser la liberté des choix en matière d'activités et de tâches. De les responsabiliser pour prendre en charge une classe.

Concernant nos objectifs culturels, ils sont bien évidemment en relation avec les supports choisis à chaque séance, toutefois nous présentons quelques exemples dans notre progression. Nous insistons que le point de départ soit la culture de l'apprenant dans le but de la lui faire connaître d'abord, ensuite de la comparer avec d'autres cultures

Pour les objectifs professionnels, nous débutons par une reconnaissance et sensibilisation de l'apprenant à l'espace classe et à ses participants (enseignant/apprenant/contenus), puis après, l'apprenant devra prendre en charge concrètement une classe (virtuelle : avec ses camarades), en simulant des scènes différentes.

Quant aux activités et tâches que nous dressons, sont toutes puisées de ce qui est familier à l'apprenant, les chaînes algériennes, les émissions algériennes ; auteurs et personnages algériens, traditions et coutumes algériennes ; nous sollicitons l'insertion de support littéraire qui sont à notre sens porteur de « la norme » et d'une grande richesse linguistique et culturelle mais cela n'exclut pas de donner à l'apprenant une idée sur les cultures étrangères pour une ouverture sur le monde. L'objectif est de l'amener petit à petit à apprendre la langue en commençant par ce qui est connu pour aller à l'inconnu.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 7 : proposition et application de solutions

Aussi nous proposons à l'enseignant quelques pratiques afin de rendre l'apprenant de plus en plus autonome, mettre en place des situations problème inhabituelles et voir les réactions des apprenants, leur apprendre à savoir réagir, nous sommes allées même à lui proposer de mettre en place des situations problèmes pédagogiques pour le préparer à les affronter au futur. Il est nécessaire que l'enseignant par exemple s'éclipse et laisser l'apprenant prendre en charge des activités entières.

Le tableau ci-dessous présente notre progression :

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| Mois | Semaines et unités | Objectifs communicationnels | Objectifs Linguistiques | Objectifs culturels et universels | Objectifs professionnels | Exemple de supports |
|------------------------|-------------------------------|--|---|---|--------------------------------------|--|
| Septembre | S1 Test | Test | Test | Test | Test | Le test |
| Adapter sa voix | S2 La mise en voix | Écouter différentes lectures ; identifier les lectures pertinentes lecture à voix haute. | Phonétique : prononciation, rythme, pauses, intonation | Sociolinguistiques : se tenir debout, regard confiant, porter sa voix | Apprendre à porter sa voix en classe | Roman algériens/ Poème/ instructions /notice/chanson ... |
| Octobre | S3 La narration au présent | -Reprise et reformulation d'une histoire | L'intonation narrative Reconnaitre Le présent de narration | Dépendra du thème de l'histoire | / | Ecouter une petite histoire au présent : Raconter un fait divers / Témoigner |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | | |
|------------------|---|--|---|--|-----------------------|---|
| | | -rapporter et Raconter des faits au présent Focalisation externe de l'auteur | Les articulateurs chronologiques Identifier Les temps du présent Accord pronoms sujets La troisième personne du singulier : pluriel | | | (insertion de la littérature oralisée) |
| | S4 Raconter oralement Au présent | Raconter des faits au présent (focalisation interne) | Utiliser le présent de narration La structure et l'intonation narrative accord sujet verbe | Dépendra du thème choisi : certaines cultures et traditions sociales d'une société donnée | Idem | Raconter des aventures personnelles d'actualité |
| Narration | S 5 Raconter Oralement | Histoire au passé : | Identification des temps du passé | Dépendra du choix du | Apprendre à partir de | Les contes universels (travailler plusieurs contes) Les dessins animés |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | | |
|------------------|---|--|---|--|--|---|
| | Au passé (| écoute et imitation Reformulation (imaginaire) -inventer une histoire imaginaire (focalisation externe) | Les indicateurs de temps | support de l'enseignant | Souvenirs scolaires D'un enseignant | Un récit de voyage |
| Narration | S6 Raconter oralement Au passé | Histoire au passé écoute et d'imitation raconter une histoire personnelle au passée (réelle) (focalisation interne) | -Situer une histoire dans le temps -L'utilisation des temps du passé -La concordance des temps -Les indicateurs de temps | -L'histoire de l'Algérie - Autobiograph ie d'un joueur célèbre, acteur, écrivain... | idem | Des évènements marquants l'histoire de l'Algérie/ le monde. Des autobiographies ex : le joueur Madjer/ Assia Djebar/Ahlem Moustaghanemi |
| Novembre | S7 Passage du passé au présent | Transformer une histoire du passé au présent et inversement. | Indicateurs de temps Conjugaison des verbes... Discours directe et indirecte | / | / | -faits divers -Incident personnel - Une bande dessinée |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | | |
|--|----------------------|---|--|--|--|---|
| | | Passage de l'image à l'oral | Les verbes introducteurs... | | | |
| | S8 Décrire | Reconnaitre la description Décrire un paysage /une ville/une classe | Les adjectifs qualificatifs. Le lexique de la description Présent L'imparfait Les prépositions | Avoir un aperçu sur les différentes régions de l'Algérie : comparer avec d'autres pays | Identifier l'espace classe Se situer entant qu'acteur pédagogique dans cet espace | Une description de la ville d'Alger, de Constantine ..., d'autres pays Décrire la classe en question |
| | Semaine 9 décrire | Décrire un personnage : un portrait | Le lexique de la description des portraits | Faire connaître des auteurs ou des | Décrire les qualités d'un bon enseignant | Portrait d'un auteur/peintre/chanteur |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | | |
|-----------------|--------------------------|---|--|---|--|---|
| | | -Se décrire | Les verbes de possession | poètes algériens ou des personnes célèbres : Ibn Badis/ Elemir Abdelkader... | | vidéo d'un enseignant donnant son cours |
| | S10 Décrire | Décrire et interpréter une image | Description subjective Les verbes d'opinion Les adjectifs qualificatifs... | Comparer le taux de présence des phénomènes traités dans les différentes sociétés | Sensibilisation sur La culture scolaire : la violence scolaire La posture d'un enseignant | Choisir une image représentant une culture/ un phénomène social |
| DECEMBRE | S11 Narrer et décrire | Raconter et décrire une histoire de son Vécu (avec détails) | Le lexique de narration et de description. | Les différentes cultures | Idem | une scène Souvenirs scolaires |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | | |
|---|---------------------------------------|--|--|---------------------------------------|---|---|
| | | Expression orale en continue | Le présent/ le passé composé/ l'imparfait Les verbes d'action Les verbes de perceptions Les figures de style La substitution. | scolaires en Algérie et dans le monde | | |
| | S12 L'informatif /L'explication | Rapporter une information/ fournir des informations précises sur un sujet Présenter un journal télévisé /la météo Registre courant | Les paramètres de communication : qui ?/quoi ?/comment ?... Le discours direct et indirecte Les présentatifs : c'est/il y a Le présent de vérité générale | Les informations universelles | Savoir structurer l'information pédagogique et la présenter | Reportage Journal télévisé Les documentaires de la chaîne 3 algérienne/ Dzair Tv ... |
| <p>Semaine Vacances d'Hiver</p> | | | | | | |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| Semaine | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|--|--|---|--|---|
| Vacances d'Hiver | | | | | | |
| Janvier | Semaine 13 L'explication | Expliquer en profondeur un sujet/ un fait/ un phénomène Registre de langue soutenu | Lexique thématique et technique Nous/on L'effacement du je Articulateurs logiques et chronologiques Les subordonnées | Formule de politesse Culture gastronomique Aperçu sur le monde | L'objectivité La prise de position | Notice /recette/instructions Les réseaux sociaux |
| | Semaine 14 L'explication | Expliquer une affirmation ou une position | Les verbes d'opinion Le subjonctif présent | Les positions de certains scientifiques, littéraires/ ministre/président | Avoir une position en tant qu'acteur pédagogique | Journal télévisé / documentaire :reportage... |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | | |
|--|--------------------------------|--|--|---|---|--|
| | Semaine 15 L'explication | Expliquer et exposer un phénomène scientifique Expliquer un texte : Un contenu ou un programme scolaire | Le lexique thématique Les temps du présent Les verbes d'opinion Cohérence et cohésion des idées | Culture générale Reconnaitre les contenus d'enseignement en Algérie Comparer avec d'autres contenus scolaires | Avoir une idée sur les programmes Que les apprenants vont enseigner au futur | Article de presse Des extraits du manuel scolaire du cycle en question |
| Semaine : Evaluation contrôle compréhension et expression | | | | | | |
| Semaine : Evaluation contrôle compréhension et expression | | | | | | |
| Février | Semaine 16 dialoguer | Rejouer des scènes vues ou écoutées Converser et discuter (registre courant/familier/soutenu) | Les temps du présent Les pronoms Les verbes de volontés Le conditionnel | Dépendra du thème | Prendre la parole en classe | Exploiter différentes situations de conversation et dialogue Mettre l'apprenant dans des situations problèmes universelles :ex :problème à la poste : imprévu dans un magasin.... |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | | |
|--|---------------------------------|--|---|---------------------------|---------------------|---------------------|
| | | Exprimer ses sentiments / Ses désirs / souhaits... | Le subjonctif | | | |
| | S17 Dialoguer et interviewer | Comprendre des entretiens et des interviews reconnaître les participants et leurs points de vue. | L'interrogation : directe et indirecte Les pronoms interrogatifs | En relation avec le thème | Débats pédagogiques | Emission télévisées |
| | S18 Idem | Réaliser des entretiens et des interviews en classe et en dehors de la classe (réelles) Poser des questions | idem | Idem | / | Travaux dirigés |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | | |
|--------------------|--|--|---|--|---|--|
| <p>Mars</p> | <p>Semaine 19 Argumenter</p> | <p>Donner et rapporter des opinions</p> <p>Reconnaitre des arguments, des justifications et des exemples</p> | <p>Articulateurs logiques</p> <p>Verbes d'opinion</p> <p>Subjonctif</p> <p>L'impératif</p> <p>L'interrogation directe et indirecte</p> <p>Les pronoms interrogatifs</p> <p>Les Adverbes</p> <p>Conjonctions de coordination et de subordination</p> | <p>Différentes cultures/ la place de la femme dans la société...</p> | <p>Savoir séduire/ convaincre et persuader ses élèves dans la mesure de les mettre en confiance</p> | <p>Traités des thèmes d'actualité : des documents sur le sport/ le travail de la femme/l'égalité Homme/femme</p> |
| | <p>Semaine 20 Argumenter et débattre des idées</p> | <p>-Donner son point de vue</p> <p>-Justifier son choix</p> <p>-Exprimer ses motivations</p> | <p>Les verbes d'opinion</p> <p>Les propositions subordonnées</p> <p>Les conjonctions</p> | | <p>Sensibilisation des apprenants à la future mission</p> | <p>Son choix par rapport à l'ENS/le palier/la filière</p> <p>parler de ses motivations</p> |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | | |
|-----------------------|--|---|--|--|--|---|
| | | | | | | |
| Semaine | | | | | | |
| Vacances de printemps | | | | | | |
| Semaine | | | | | | |
| Vacances de printemps | | | | | | |
| AVRIL | Semaine 21 Argumenter et débattre des idées | Savoir écouter l'autre Répondre de manière pertinente Entrer en contact et transmettre des informations | | Différentes cultures Les comportemen ts pédagogiques en classe | Se préparer concrètement à la gestion et l'animation d'un cours en classe | Regarder des émissions et des débat en classe Déclencher des débat sur différents sujets d'actualité et qui motivent les apprenants : que faites-vous face à une situation problème en classe : le refus de lire/ absence d'affaires scolaires ... |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|--|
| <p style="text-align: center;">AVRIL</p> | <p style="text-align: center;">S22 Autonomie</p> | <p style="text-align: center;">Débattre des idées Accepter le regard extérieur et les différents points de vus Convaincre son adversaire</p> | <p style="text-align: center;">idem</p> | <p style="text-align: center;">Idem</p> | <p style="text-align: center;">Idem</p> | <p>Associer les apprenants dans le choix des thèmes</p> <p>L'enseignant s'éclipse. Les apprenants animent et gèrent le débat</p> <p>Les étudiants peuvent réaliser des entretiens en dehors de l'école avec de véritables personnes et venir les présenter</p> |
| <p style="text-align: center;">AVRIL</p> | <p style="text-align: center;">S23 Autonomie</p> | <p>Rapporter Raconter un récit de voyage</p> <p>Raconter une expérience personnelle</p> | <p>Rappel et vérification des acquis en ce qui concerne le narratif</p> | <p>Ça dépend</p> <p>Sensibilisation sur différentes cultures</p> | <p>/</p> | <p>Absence de support</p> <p>Il est nécessaire d'écouter l'ensemble de la classe pendant 3H</p> |
| | <p style="text-align: center;">S24</p> | <p style="text-align: center;">Rendre compte d'un film</p> <p style="text-align: center;">D'un livre de manière objective</p> | <p>Rappel et vérification des acquis concernant</p> | <p>/</p> | <p>/</p> | <p style="text-align: center;">Idem</p> |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | | |
|------------|-------------------------------------|--|--|---|--------------------------|--|
| | | | l'expression du point de vue subjectif | | | |
| MAI | S25 Expression en continu | Rendre compte de manière subjective | Vérification concernant les outils linguistiques de l'expression du point de vue subjectif | / | / | Idem |
| | S26 Expression en continu | Exposer un fait ou un thème avec préparation | Vérifications des acquis de l'explication | / | / | |
| | Semaine 27 | Exposer spontanément et sans préparation | Idem | | | Travaux dirigés : L'enseignant demande aux élèves de présenter un fait /qu'ils connaissent ou maîtrisent sans préparation |
| | Semaine 28 | Simuler le rôle d'un enseignant Cours de CO | Vérification : structuration de l'information | | Se préparer à prendre en | |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | | |
|---|-------------------|--|--|--|----------------------|---|
| | | | Maitrise Présentation Gestion des débats Se positionner Utilisations et mise en place des acquis | | charge une classe | |
| JUN | S 29 autonomie | Simuler le Rôle d'un enseignant Cours de PO | Idem | | Idem | |
| | Semaine 30 | S'exprimer spontanément sur n'importe quel sujet sans préparation Crée /inventer / improviser | Autonomisation | | Autonomisation | L'enseignant s'éclipse Les étudiants prennent en charge la classe, ils décident du thème, des tâches ; de la disposition |
| Semaine : Evaluation contrôle production orale | | | | | | |
| Semaine 2 : Evaluation contrôle production orale | | | | | | |

Tableau 69 : Répartition annuelle proposée

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 7 : proposition et application de solutions

7.2. 3 Application de propositions des informateurs

Ce qui est présenté ici est une application concrète de certaines propositions qui ont été avancées par nos informateurs : enseignants et apprenants que nous avons interrogés pendant cette recherche. Nous avons réalisé deux activités que nous résumons ainsi :

Première proposition : Dialogues en dehors de la classe

Pour effectuer cette proposition nous avons demandé aux étudiants de simuler des dialogues et des jeux de rôles loin de la situation classe, l'objectif est de vérifier l'aisance de la pratique orale seuls sans l'enseignant, c'est de vérifier si la présence de l'enseignant entrave la fluidité et la correction des énoncés ; c'est notamment de voir comment se débrouillent les apprenants sans guide sans orientation.

Nous allons analyser trois documents selon notre première grille dont nous comparons les résultats dans un deuxième temps avec ceux obtenus en pratique pour voir la différence. Nous tenons à préciser que la comparaison ici ne peut s'effectuer que sur l'existence ou non des erreurs ; on ne peut pas comparer le nombre des difficultés car le nombre d'étudiants et des dialogues n'est pas le même.

Premier document les réseaux sociaux :

Il s'agit dans ce document d'une petite simulation de Radio trottoir faite par les apprenants en dehors des classes, et des heures d'étude. Ils ont choisi comme sujet les réseaux sociaux, un sujet d'actualité et qui les préoccupe beaucoup à cet âge.

Nous allons analyser le document à travers notre analyse linéaire uniquement ensuite comparer les résultats avec ceux du document semblable effectué en classe.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
 Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|--------------------|-------------------------|--|---|---|---|
| Etudiante 1 | Absence d'erreur | 1 Erreur sur le gérondif : En dirant que la vie est rose/ en disant que la vie est rose | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 2 Phrase incomplète : Que pensez-vous ?/ qu'en pensez-vous ? ou que pensez-vous de cet avis ? Insertion inutile du pronom en : Qu'il y en a aucun problème/ qu'il y a aucun problème |
| Etudiante 2 | Absence d'erreur | 1 Mot impropre : Medias sociaux / réseaux sociaux | 1 Choix de l'auxiliaire : Ils ont devenu/ ils sont devenus | 2 Accord nom et adjectif (marque du masculin pluriel) : Les domaines sociales/ domaines sociaux Déterminant et nom : Différents statistiques/ différentes statistiques | 2 Construction de phrase interrogative (erreur de pronom interrogatif) : Qui est pousse les internautes.../qu'es t-ce qui pousse les internautes ... Choix de préposition : A partir des ces différentes statistiques/ à partir de ces différentes statistiques. |

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

| | | | | | |
|-----------|---|-------------------------|-------------------------|---|-------------------------|
| E3 | <p>2 Prononciation de voyelle orale : Strécture [strektyr]/ structure [styktyr] Attérer [atere]/attirer [atire]</p> | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| E4 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur |
| E5 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | <p>1 Accord adjectif et nom : Ils sont les premiers victimes / ils sont les premières victimes</p> | Absence d'erreur |

Tableau 70 : classement des difficultés du dialogue hors classe1

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 7 : proposition et application de solutions

Deuxième Document: la lecture de livres imprimés

Dans cet enregistrement les étudiants traitent le phénomène de la baisse de la lecture de livres imprimés et rassemblent les avis de leurs camarades sur ce phénomène.

| | Nombre ERO | Nombre ERL | Nombre ERC | Nombre ERM | Nombre ERG |
|-----------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|---|--|
| E1 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | 2 Accord déterminant et nom : Le tablette/ la tablette | 2 Choix de préposition : Etudiante à deuxième année français/ étudiante en deuxième année français |
| E2 | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence d'erreur | Absence de déterminant : C'est vraiment résumé/ c'est vraiment un résumé |

Tableau 71 : classement des difficultés du dialogue hors classe 2

Commentaire :

Après observation de ces résultats nous constatons qu'il y a 6 étudiants sur 7 qui ont commis au moins une erreur ; au total nous avons 17 erreurs ; un nombre assez important vu le contexte ; donc l'existence des erreurs fait toujours son apparition.

Il y a peut-être moins d'erreurs par rapport aux prises de parole effectuées en classe et en présence de l'enseignant.

Nous constatons également une richesse remarquable du lexique : les étudiants font appel à une variété de mots nouveaux, adéquats, propres au contexte dans lequel ils sont utilisés. Les phrases longues font leur apparition dans ces productions extra classe, nous assistons à une animation très bien gérée, des tours de parole respectés et des simulations réussies.

Ceci s'explique évidemment par la disparition de ce sentiment d'insécurité linguistique qui s'est faite grâce à l'absence de l'enseignant, l'absence du détenteur de

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

savoir , du maître, du modèle, du juge, de celui qui sait tout, qui ne se trompe jamais et qui capte l'erreur quel que soit son type¹²². Il y a aussi l'absence de contraintes et de *ligne rouge* que pose d'habitude l'enseignant : les étudiants ne sont pas limités par tel ou tel sujet, par tel ou tel rôle ni par le temps, ils prennent le temps qu'il faut pour parler. Ce qui est bénéfique également c'est que nous arrivons à distinguer les erreurs commises par incompetence et méconnaissance de celles d'inattention. Mais en parallèle il y a absence de correction immédiate de celles-ci une fois insérées dans les productions¹²³.

Nous confirmons à travers cette activité aussi le rôle primordial de la phase de préparation, autant qu'elle aide les apprenants à s'auto corriger en amont de la production autant qu'elle les rend des automates qui s'expriment de manière rigide. Nous sentons clairement à travers ces expressions que les étudiants lisent ce qu'ils ont préparé. Encore plus, qui pourrait dire que ces expressions sont les siennes, elles peuvent même être le produit d'un seul étudiant qui a été exposé par plusieurs. Certes travailler en groupe est bénéfique mais ça ne doit pas effacer les capacités de certains étudiants devant les autres.

Enfin nous pensons que l'application de ce type d'activités de temps en temps avec les étudiants pourrait améliorer leur niveau, dans la mesure d'avoir plus de volontaires car ses derniers peuvent s'exprimer en liberté et sans aucune contrainte, ce qui fera extraire le plus leurs véritables erreurs et donnera l'occasion à l'enseignant de les corriger.

¹²² Selon le point de vue des étudiants bien évidemment, pour eux l'enseignant est le seul et l'unique modèle auquel ils se réfèrent ;

¹²³ L'enseignant ne pourra réagir qu'après l'exposition du travail des étudiants

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 7 : proposition et application de solutions

Deuxième proposition : les apprenants s'auto corrigent et s'entre corrigent

Dans cette partie nous avons distribué aux apprenants leurs premières productions que nous avons déjà analysées, nous leur avons demandé de corriger et de détecter leurs erreurs, dans le but de vérifier la conscience des étudiants vis à vis de leurs fautes, c'est de voir s'ils reconnaissent leurs erreurs ou les considèrent-ils comme des constructions correctes. Nous allons reprendre leur grille d'analyse et la comparer avec la nôtre et noter la différence.

Document : Au restaurant dialogue 3

Nous avons fait écouter aux étudiants le document, puis nous leur avons demandé de détecter les erreurs et de les classer, nous avons sélectionné les réponses les plus compréhensibles et qui correspondent à la consigne¹²⁴, elles sont au nombre de 10 et nous allons reprendre dans ce qui suit:

Grille 1:

| L'erreur | Son type |
|--|------------------------------|
| - Bienveni / menu | Difficultés de prononciation |
| -vous êtes besoin /vous aurez pas | Erreur de conjugaison |
| - besoin de prendre à l'entrée... | Mal dit |
| - Qu'est-ce que vous allez servir aujourd'hui | Mal dit |

Tableau 72 : grille de classement de l'étudiant1

¹²⁴La plupart des étudiants ont rendu des feuilles vides ou incompréhensibles, d'autres contiennent des réponses incomplètes

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 7 : proposition et application de solutions

Grille 2:

| Conjugaison | Lexique | Prononciation | Construction de phrase |
|--------------------|---|-------------------------|--------------------------------------|
| Vous serez servir | Un /une hors d'œuvre Un plat spécial / un plat principal | Menu Venu Légumes | Vous serez servir/ vous serez servis |

Tableau 73 : grille de classement de l'étudiant 2

Grille 3:

| Conjugaison | Prononciation |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| Serez servir / vous aurez servis | Menu - u -é |
| Vous êtes besoin / vous aurez besoin | Bienvenu - u-é Légumes -u-é |

Tableau 74 : grille de classement de l'étudiant 3

Grille 4:

| La prononciation | La conjugaison |
|-------------------------|--------------------------------------|
| Bienvenu [bjɛ̃vəni] | Vous êtes besoin / vous avez besoin |
| Chez nous [ʃinu] | Vous serez servir/ vous serez servis |

Tableau 75 : grille de classement de l'étudiant 4

Grille 5 :

| Orthographe | Lexique |
|--------------------------------------|---------------------|
| Vous êtes besoin. Un hors d'œuvre | Bienvenu Le menu |

Tableau 76 : grille de classement de l'étudiante 5

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques

Chapitre 7 : proposition et application de solutions

Grille 6:

| Lexique | Conjugaison | Construction de phrases |
|------------------------------------|--|---|
| Un hors d'œuvre / une hors d'œuvre | Vous serez servis dans un instant / vous allez être servis dans un instant | Bienvenu chez nous / soyez les bienvenus (chez nous mal prononcé) |

Tableau 77 : Grille de classement de l'étudiant 6

Grille 7:

| Prononciation | Lexique | Conjugaison | Construction de phrase |
|------------------|--|-------------------|------------------------|
| Menu Bienvenu | Vous êtes besoin Un hors d'œuvre Un entrée | Vous serez servir | / |

Tableau 78 : grille de classement de l'étudiant 7

Grille 8:

| Erreur | Nature | Rectification |
|------------------------|---------------|-------------------|
| Meni [mimi] | Prononciation | [mɛny] |
| Vous êtes besoin | Construction | Vous avez besoin |
| Bienvenu [bjɛ~vini] | Prononciation | [bjɛ~vɔny] |
| Vous serez servir | Conjugaison | Vous serez servis |

Tableau 79 : grille de classement de l'étudiant 8

Grille 9

| Prononciation | Lexique | Conjugaison | Construction de phrases |
|------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Menu Bienvenu | Vous êtes besoin Un hors d'œuvre | Vous aurez besoin d'autres choses | Vous serez servir dans un instant |

Tableau 80 : Grille de classement de l'étudiant 9

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 7 : proposition et application de solutions

Grille 10:

| Les fautes d'orthographe | Prononciation |
|------------------------------------|----------------------|
| Un odeur /une odeur | Légumes |
| Vous êtes besoin/ vous avez besoin | Bienvenus |
| Un entrée / une entrée | Menu |

Tableau 81 : Grille de classement des erreurs réalisée par l'étudiant 10

Commentaire

Après observation de ces grilles des étudiants, et en comparant avec notre grille, nous remarquons que la majorité des étudiants a détecté la plupart des erreurs, pourtant ces erreurs ont été commises par eux- mêmes. Pas forcément ceux qui ont produit le dialogue en question, mais ce sont des éléments du même niveau, du même groupe classe. Certes ces derniers classent les erreurs de manière erronée, surtout la grille N° 5 et la grille N°10 qui ont attiré notre attention car ils contiennent une colonne de fautes d'orthographe ; les étudiants classent des erreurs d'accord et conjugaison dans cette colonne, pour d'autres ces erreurs sont plutôt d'ordre lexical. Aussi, les étudiants sont allés même à corriger les erreurs et généralement de manière correcte. Il serait meilleur de leur proposer une grille simple des erreurs avec des exemples, les résultats de leur classement seront meilleurs

Nous constatons qu'ils peuvent reconnaître l'erreur mais ils ne reconnaissent pas son type, autrement dit les étudiants ne sont pas conscients de la fonction des éléments de la phrase, cela confirme encore mieux que nos apprenants maîtrisent les règles, ou le fonctionnement des règles de la langue française mais quand et pourquoi utiliser ces règles est moins bien assimilé.

Donc nos apprenants possèdent assez de connaissances déclaratives (quoi ?), mais en ce qui concerne les connaissances procédurales (pourquoi et comment) et conditionnelles (quand) ne sont pas maîtrisées.

Deuxième partie : Analyse du corpus et propositions didactiques
Chapitre 7 : proposition et application de solutions

Toutefois, la reconnaissance de l'erreur constitue déjà un pas en avant pour l'amélioration de leur niveau, nous pensons que multiplier ce genre d'activité en cours de production de l'oral apportera des résultats meilleurs. Encore mieux, les enseignants peuvent accorder plus de temps à ces activités et insister sur l'élément erroné de la phrase, amener l'étudiant peu à peu à découvrir la nature de l'erreur, comprendre d'abord pourquoi c'est faux, ensuite chercher la réponse correcte qu'il trouvera probablement car ils maîtrisent les notions de base.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

Le métier que nous exerçons depuis huit ans nous a donné l'envie et le goût de cette recherche, l'enseignement tente de former des générations. Quant à notre tâche particulièrement, elle consiste à former des générations qui vont former d'autres générations. Nous sommes des formateurs de formateurs.

En effet, voir ses formateurs s'abstenir de la parole en classe, se priver du goût de la participation et de l'interaction, ne pas profiter du plaisir de l'échange, garder ses pensées pour soi, ne pas exposer ses manques et ses points faibles nous a tant inquiétée. En nous rapprochant de ces étudiants, nous avons compris que c'est la peur et le complexe des erreurs qui les empêchent de parler en classe.

C'est cette curiosité qui a donné naissance à ce travail qui a pour objectif principal décrire et expliquer les difficultés grammaticales que rencontrent à l'oral les étudiants de 2^{ème} année de l'ENS de Constantine. L'objectif secondaire est d'essayer de proposer des solutions pour remédier à ces difficultés. Nous nous sommes posée les questions suivantes : Quels types de difficultés grammaticales rencontrent nos apprenants ? Pourquoi rencontrent-ils ces difficultés? Y a-t-il des solutions possibles pour y remédier?

Pour apporter des éléments de réponse à nos questionnements, nous avons adressé des questionnaires à des enseignants du module de Pratiques et Techniques de l'oral et aux enseignants de Pratique systématique de la langue. Ces questionnaires ont comme objectif général de trouver des confirmations à notre hypothèse de la non-participation des apprenants en classe, d'avoir une idée sur le niveau et ou la qualité des prises de parole des participants, de savoir quels types de difficultés rencontrent les étudiants de L'ENS et quelles sont les éventuelles solutions qui peuvent améliorer leur niveau.

Conclusion générale

Nous avons également sélectionné deux groupes de 2^{ème} année que nous avons enregistré en train de produire oralement et ce, dans trois situations de communication différentes : dans une première, ils reformulent des propos écoutés, dans la deuxième ils simulent des rôles de la société en effectuant des dialogues et la troisième, ils produisent librement et individuellement. Dans le but de faire le tour de toutes les situations qu'un locuteur non natif peut confronter et de détecter les différentes difficultés qu'il peut rencontrer également.

Avant de réaliser l'analyse proprement dite, nous avons fait appel à quelques théories qui nous ont inspirées, éclairées et qui ont appuyé notre réflexion. En effet pour notre première partie « Approches linguistique et didactique de l'oral » nous avons traité trois chapitres où nous avons repris les travaux de CLAIR BLANCHE-BENVENISTE, de BRUNO MAURER, MONIQUE LEBRE-PYTARD, EVELYNE CHARMEUX, JEAN CHRISTOPHE PELLAT, RENE RIOUL, MARTIN RIEGEL, PATRICK CHARAUDEAU, JEAN CLAUDE BEACCO, JEAN ALBRESPIT, ROLAND ELUERD...

Dans le premier chapitre « L'oral et ses caractéristiques face à l'écrit » nous avons apporté une précision schématique de ce qu'est l'oral tout en mettant en valeur sa relation avec l'écrit, et en citant toutes ses caractéristiques, spécificités et compétences. Le chapitre s'est terminé par une petite présentation des situations et types du discours oral.

En ce qui concerne le deuxième chapitre « la grammaire et l'oral », il était question de prouver ou plutôt de répondre à la question y a-t-il une grammaire de l'oral ? ». Nous avons tout d'abord commencé par une définition de la grammaire ensuite la relier avec la notion de l'oral en prouvant que les modes de productions de ce dernier¹²⁵ peuvent constituer une grammaire propre à l'oral. Nous sommes passée après à un

¹²⁵ Les spécificités de l'oral que Clair Blanche Benveniste appelle modes de production de l'oral

Conclusion générale

classement de difficultés grammaticales que nous avons réalisé à travers les classements des grammairiens et linguistes cités précédemment ainsi que les différentes erreurs que nous avons l'habitude de remarquer chez nos apprenants à l'ENS. Nous avons clôturé ce chapitre par une partie sur la relation entre les finalités communicatives et les formes grammaticales, en mettant en valeur la grammaire du sens de PATRICK CHARAUDEAU et en démontrant que dans certaines situations la forme grammaticale erronée peut modifier l'intention communicative ou altérer le sens de la communication.

Les techniques et les démarches de l'enseignement de l'oral ont fait l'objet de notre troisième chapitre, nous avons parlé des différentes méthodes adoptées pour l'enseignement de l'oral particulièrement dans le contexte Algérien. Les programmes ministériels, les manuels, les répartitions annuelles nous ont beaucoup aidée dans la réalisation de cette partie ainsi que les travaux de BRUNO MAURER. Nous avons donc traité les cycles de l'enseignement en Algérie, les objectifs, les contenus et tout ce qui concerne la compréhension et l'expression orales dans les classes algériennes. Ensuite nous avons rappelé les contraintes de l'enseignement de l'oral : le temps qu'il faut lui accorder, les différentes dispositions de classe qui peuvent favoriser son apprentissage, sans oublier la difficulté de l'évaluation, quand et comment évaluer la compétence de l'oral ? La réalisation de ce chapitre nous a amenée à constater que théoriquement parlant toutes les démarches et les techniques de l'enseignement sont puisées des recherches de la didactique des langues mais sur le terrain, les enseignants sont encore loin de les appliquer réellement, et ce, suite aux contraintes citées précédemment.

Dans la deuxième partie, et avant de commencer l'interprétation des résultats, nous avons tout d'abord présenté tous les éléments de notre enquête dans un quatrième chapitre. Il s'agissait d'expliquer et justifier nos choix, d'exposer de manière très claire les outils et les moyens auxquels nous avons fait appel pour réaliser cette étude. La linguistique du corpus s'est imposée, la méthode mixte (qualitative et quantitative) et l'observation participante se sont manifestées tout au long de notre enquête.

Conclusion générale

Cerner les difficultés grammaticales dans les productions orales des étudiants de l'Ecole Normale Supérieure était le souci majeur de cette recherche, l'un des moyens primordiaux pour se faire, nous semble-t-il, c'était bien de se rapprocher de cette population. Découvrir les points de vue des apprenants et des enseignants nous a permis de confirmer nos **deux premières hypothèses**, les apprenants refusent de participer et de parler parce qu'ils ont peur de se tromper, Ils sont totalement conscients que leurs interventions en classe se font très rares. Pourtant ils considèrent les activités orales comme un moyen pour améliorer leur niveau.

Ils ne savent pas que ce refus est l'un des causes de la construction incorrecte des énoncés oraux. Ils ne parlent pas parce qu'ils ont peur d'être jugé par l'enseignant, ce dernier qui prétend les mettre en confiance mais insiste sur le fait que la participation est sollicitée et non volontaire. Mais pourquoi ? Parce que tout simplement l'apprenant ne se sent pas en sécurité. Il se sent dans une situation de jugement et d'évaluation tout au long de sa présence en classe. Il considère toute intervention de l'enseignant comme correction et non comme un étayage. Le sentiment d'insécurité linguistique est très fort au point où ils préfèrent se taire au lieu de se lancer pour mieux apprendre.

En outre, l'enseignant certifie que les prises de parole des étudiants sont mal construites, pleines d'erreurs de conjugaison, de grammaire et de manque de vocabulaire. Ils estiment que la faute revient uniquement à l'étudiant qui ne prend pas en charge son apprentissage, et refuse de se remettre en question. Pour eux, leur rôle est pragmatique et bénéfique dans la mesure où ils accomplissent leur tâche convenablement. Ils pensent que leur intervention en classe est très enrichissante surtout qu'ils se mettent parfois à proposer et ou rajouter d'autres activités et exercices¹²⁶ pour aider l'apprenant à dépasser cet échec.

¹²⁶ Cas des enseignants qui ne se limitent pas aux programmes proposés et rajoutent des activités.(exercices de renforcement)

Conclusion générale

Notre perspective de description a mis en valeur les caractéristiques des productions orales des étudiants de l'ENS, des productions marquées par les hésitations, les pauses remplies et vides, les phrases inachevées mais surtout les erreurs grammaticales. Des discours qui dépendent aussi des facteurs personnels et sociolinguistiques¹²⁷.

En parallèle, notre analyse quantitative a démontré, encore une fois et en dépit de la différenciation des contextes et situations de communication, le nombre important des apprenants en difficultés. Plus de la moitié des étudiants enregistrés maîtrisent peu le fonctionnement grammatical et syntaxique de la langue française. Ils prononcent mal surtout les voyelles nasales, ils se trompent sur le choix du temps de conjugaison qui convient au moment de l'action. Ils souffrent de problèmes énormes quant à la flexion nominale et la flexion verbale, ils n'accordent pas correctement le sujet et son verbe, le non et son adjectif et doutent beaucoup sur le genre des noms. Leurs phrases sont courtes ou inachevées parfois même mal construites, ils insèrent des éléments inutiles et suppriment des éléments importants ce qui affecte le sens de leur message.

Nous dirons même qu'il existe un écart assez important entre la grammaire que maîtrisent les étudiants et celle qu'ils utilisent pour communiquer à l'oral. S'il est question de règles grammaticales il s'agit donc de processus systématisé et de maîtrise, plus ou moins, exemplaire, mais c'est le passage à l'action qui pose problème. Au sein d'un contexte bien déterminé, la pratique et l'application sont détruites. Voilà pourquoi ils ne parlent pas le français en classe.

Pour fuir l'erreur, les étudiants adoptent plusieurs stratégies ; ils font appel à des phases de préparation avant de passer à l'acte pour minimiser les lacunes, cette phase

¹²⁷ Cas des étudiants qui viennent de régions différentes de l'Algérie, leur français parlé est influencé par leur entourage familial et social.

Conclusion générale

qui semble être une arme à double tranchants. D'un côté elle les aide à s'exprimer et favorise leur volonté, ils mémorisent et reformulent. Mais de l'autre côté ils s'expriment avec une rigidité qui crée des automates. Ils ne font que relire ou redire ce qui a été préparé ou écouté. L'énoncé est ennuyeux, sans aucune vivacité. On ne peut ni remarquer, ni sentir les caractères d'un échange.

Mais si ces derniers se jettent à l'eau et décident de s'exprimer spontanément, ils commettent plusieurs erreurs. Pour se protéger ils ont recours aux stratégies d'évitement, autrement dit, ils évitent les phrases longues, et se limitent à des *oui* et *non*. Sinon ils adoptent des déplacements en classe pour fuir le regard du groupe classe. Surtout qu'à l'ENS la seule et unique disposition adoptée dans les classes est la disposition *autobus*. Donc se mettre face à une trentaine d'étudiants et parler sans aucun complexe n'est pas évident.

L'analyse a également affirmé que les étudiants aiment bien rejouer des scènes ou des jeux de rôle vus ou écoutés à travers des documents authentiques. On peut remarquer cet amour de ce genre d'activités à travers leurs regards, sourires, dynamismes mais cette envie est bloquée par la timidité, par le trac et surtout par le sentiment d'insécurité linguistique.

D'après l'analyse des contenus des programmes des deux modules de **Pratiques et Techniques de l'oral** et de Pratique **systématique de la langue**, nous avons constaté que l'insatisfaction des enseignants est due au manque de précision d'objectifs, au manque de prise en considération des spécificités et des particularités des classes ou des apprenants. Les programmes sont trop ambitieux et manquent d'orientation pour l'enseignant.

En somme, il est peut-être temps de tout remettre en question à l'Ecole Normale Supérieure, l'enseignant et sa méthode, l'apprenant et ses stratégies ainsi que les

Conclusion générale

programmes et leurs contenus. En effet, l'enseignant doit revoir ses rôles en classe, préparer ses cours en puisant de documents authentiques favorisant la culture des apprenants pour les impliquer, de leur part, dans leur apprentissage.

Entant que formateur de formateurs, il devrait préciser et bien cibler les objectifs et les compétences à installer en fonction du niveau de son groupe. Il est important de revoir la structuration des programmes, d'oser changer et développer les contenus et les activités selon ses besoins et ceux de ses apprenants. Ceci nécessite le passage impératif par des tests chaque début d'année.

Entant que maître, guide et animateur il faut penser à favoriser les moments d'écoute en classe, de laisser le temps et donner l'occasion à ses étudiants de parler, de se tromper, de reconnaître leur erreur et surtout de se corriger. Le fait d'accepter l'erreur de son étudiant et de l'amener à l'accepter lui aussi pourrait, bien évidemment l'aider à s'améliorer. Il faut penser également à accorder le temps pédagogique nécessaire aux activités orales, trois heures par semaine peuvent largement suffire mais si l'enseignant les consacre beaucoup plus à l'écoute et la production orale, plutôt que d'insérer des activités de l'écrit. Bien évidemment l'écrit pourrait servir mais non pas être l'objet et l'objectif des séances de l'oral. Il est important aussi d'avoir le courage d'adopter des dispositions de classe différentes pour attirer le plus les étudiants et que pour que ces derniers donnent plus de sens aux activités et à leur apprentissage.

Il faut comprendre et faire comprendre que l'erreur est un moyen constructif et ne doit pas être vue comme un moyen destructif. C'est un point de départ pour de nouvelles connaissances, pour une acquisition d'un savoir et non une fin d'apprentissage. C'est pourquoi nous nous sommes proposée de mettre en place un document d'accompagnement pour l'enseignant de PTO à l'ENS dans l'espoir que ce dernier aiderait à apporter de bons résultats au futur.

Conclusion générale

Notre étude a démontré, bel et bien que la majorité des apprenants de l'Ecole Normale Supérieure sont des acteurs passifs. Des apprenants hantés par le sentiment de dégoût d'apprentissage, qui manquent de volonté surtout que ce choix d'étudier à l'ENS est imposé par leurs parents pour la majorité ou fait uniquement pour garantir le poste de travail au futur. Des apprenants qui souffrent de plusieurs difficultés, et à plusieurs niveaux que ce soit au niveau de la grammaire, la syntaxe et ou le lexique. Le sentiment d'insécurité linguistique, la perte d'idées et le souci de l'évaluation sont à l'origine de leur passivité.

Notre travail a également prouvé, à travers l'applications des activités que nous avons proposées et que les étudiants eux-mêmes ont proposées, qu'il est encore possible de dépasser ces difficultés et de faire passer les apprenants de participants inactifs en difficulté à des participants actifs qui construisent le savoir en classe et se construisent avec, à des apprenants qui identifient, reconnaissent, corrigent et s'autocorrigent dans le but d'améliorer leurs performances en matière de langues étrangère. Nous avons aussi essayé de démontrer que l'application du français en classe avec un certain effacement de l'enseignant aide les apprenants à prendre la parole d'un côté et aide l'enseignants à découvrir leurs erreurs et les corriger.

Notant surtout que la pratique constante de la langue étrangère habitue les étudiants à parler correctement en français, les amène à se familiariser avec sa grammaire, ses structures phrastiques et son lexique. Avec cette pratique constante, que ce soit l'écouter, la lire ou la parler les étudiants sauront choisir quelle forme grammaticale utiliser et pour quelle finalité communicative. Plus ils s'expriment en français, plus ils se détachent du sentiment d'insécurité linguistique.

En effet cette recherche ouvre une perspective sur l'amélioration de l'enseignement /apprentissage du français à l'Ecole Normale Supérieure ; certes la

Conclusion générale

didactique offre une variété de modèles opératoires qui ont été soigneusement révisés et restent révisable, mais si, les intervenants à l'acte pédagogique et didactique ne développent pas des capacités à adapter ces modèles selon leur contexte, ces modèles restent, à notre avis, des modèles hermétiques.

En outre cette description et analyses des difficultés grammaticales des apprenants, aide et incite à lancer de nouvelles recherches dans le but de chercher à doter l'Ecole Normale Supérieure de tous les atouts qui permettent de réussir mais aussi de mettre en place des liens entre l'Ecole et le monde extérieur. Il est question d'instaurer une communication constante entre didactique et enseignement/apprentissage ; il faut qu'il y ait un échange entre les programmes que propose la didactique, les programmes officiels de l'ENS et la réalité de l'enseignement/ apprentissage en classe de langue. Ainsi qu'une prise en considération de la vie sociale des apprenants.

A travers cette recherche nous invitons nos collègues enseignants de l'ENS à tenter d'appliquer nos propositions quant à la progression et programme de l'enseignement de l'oral. Nous nous invitons également à lancer d'autres recherches pour revoir les contenus des autres modules et les compléter. Mais surtout de revoir le contenu de l'entretien oral par lequel passe les candidats avant d'accéder à l'ENS. Dans la mesure d'en rajouter un ou des critères prenant en considération la motivation et les choix des apprenants.

Nous dirons que pour réussir l'acte pédagogique en classe de langue sur tous les plans, il est nécessaire qu'ensemble enseignant et apprenant songent à dépasser l'esprit négatif qui les côtoie depuis toujours et penser à installer une culture d'Enseignement /apprentissage positive associée de confiance, de rapports enrichissants, d'échange, de communication et d'entraide. Ceci permettra à l'enseignant d'accomplir sa tâche à bon escient, et à l'apprenant de donner du sens à son apprentissage.

« Explorer le fonctionnement d'une langue ce n'est donc pas uniquement se l'approprier, c'est également prendre conscience que cette exploration transforme l'individu dans son rapport au monde et à l'autre. » (Chiss, David, 2011 : 101).

Résumé

Cette recherche essaie de mettre le point sur les difficultés grammaticales dans les productions orales des étudiants de 2^{ème} année de l'ENS de Constantine. Aussi de mettre en place quelques propositions didactiques pour l'enseignement de l'oral à cette école, dans l'espoir d'atteindre une maîtrise de la langue française et d'avoir de futurs enseignants s'exprimant correctement en français.

A travers une première partie nous rappelons plusieurs théories traitant l'oral, les spécificités et les marques de sa grammaire et son enseignement dans les différents cycles. Une deuxième partie expose les éléments pratiques de ce travail dans la mesure de mettre en valeur les difficultés rencontrées par les étudiants.

La description et le classement de ces difficultés dans trois situations de communication différentes amène à constater que les erreurs de conjugaison et de flexion verbale et nominale sont nombreuses. Les causes semblent être plusieurs et différentes, d'après l'enquête par questionnaire, les étudiants remettent en cause leurs propres efforts mais aussi ceux des enseignants. Quant à ces derniers, ils relient les lacunes au manque d'activités et de supports adaptés et manque d'implication de l'apprenant.

En effet l'aboutissement de cette thèse approuve les points de vue des enseignants et des apprenants et ajoute l'absence de la volonté d'apprendre la langue étrangère par les étudiants comme l'une des causes. L'écart entre ces derniers et le français s'accroît avec le recours massif aux supports véhiculant la culture française. Mettre en valeur leur propre culture et leur identité pourrait apporter de bons résultats.

Mots clés : difficultés grammaticale, grammaire de l'oral, enseignement, expression orale, accord.

Abstract

This research tries to highlight the grammatical difficulties in the oral productions of the 2nd year students of the ENS de Constantine. Also to put in place some didactic proposals for teaching oral at this school, hoping to achieve a mastery of the French language and to have future teachers speaking correctly in French.

Through a first part we recall several theories dealing with the oral, the specificities and marks of his grammar and his teaching in the different cycles. A second part presents the practical elements of this work in order to highlight the difficulties encountered by students

The description and classification of these difficulties in three different communication situations leads to the conclusion that there are many errors in conjugation and verbal and nominal bending. The causes seem to be many and different, according to the questionnaire survey, the students question their own efforts but also those of the teachers. As for the latter, they link the gaps to the lack of appropriate activities and supports and lack of involvement of the learner.

Indeed, the outcome of this thesis endorses the views of teachers and learners and adds the lack of willingness to learn the foreign language by students as one of the causes. The gap between these and the French is increasing with the massive use of media conveying French culture. Emphasizing their own culture and identity could bring good results.

الثانية للمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة. أيضا وضع بعض المقترحات التعليمية للتدريس الشفهي في هذه المدرسة على امل تحقيق اتقان اللغة الفرنسية وان يكون المعلمون في المستقبل يتحدثون بشكل صحيح اللغة الفرنسية

من خلال الجزء الأول نذكر العديد من النظريات التي تناولت اللغة الفرنسية الشفوية و خصوصياتها وكذا علاماتها و تعليم قواعدها في مختلف اطوار التدريس ويعرض الجزء الثاني العناصر العملية لهذا العمل من اجل تسليط الضوء على الصعوبات التي يواجهها الطلبة ويؤدي وصف وتصنيف هذه الصعوبات في ثلاث حالات اتصال مختلفة الى استنتاج ان هناك أخطاء كثيرة في النحو الصرف ويبدو ان الأسباب كثيرة مختلفة وفقا لاراء الطلاب فهم يؤكدون على نقص جهودهم الخاصة وكذا جهود المعلمين اما هؤلاء فهم يربطون الثغرات مع افتقار الانشطة والدعم المناسب و عدم مشاركة المتعلم

والواقع ان نتيجة هذه الاطروحة تؤيد اراء المعلمين والمتعلمين وتضيف عدم الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية من قبل الطلاب كأحد الأسباب كما ان الفجوة بين هؤلاء و الفرنسية في ازدياد متواصل مع الاستخدام الهائل لوسائل الاعلام التي تنقل الثقافة الفرنسية و الاطروحة تؤكد أيضا على ان التأكيد و الرجوع الى ثقافة وهوية الطلبة يمكن ان يحقق نتائج جيدة

Bibliographie

Ouvrage :

ARRIE, M., 1999, *Bescherelle La conjugaison pour tous*. Hatier, p.167

BEACCO, Jean- Claude, 2010, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues, savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*, Didier, Paris, P.273.

BEAUD, M. 1999, *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, de magister ou un mémoire de fin de licence*. Alger : Casbah éditions.P.172

BESSE .H ,1992 : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier .Paris.183P

BESSE. H, Porquier .R, 1984 : *Grammaire et didactique des langues*, Hatier-Crédif. Paris.

BLANCHE BENVENISTE Claire, 1990 : *Le français parlé études grammaticales*, édition CNRS. Paris

BLANCHE BENVENISTE, C, JEANJEAN, C (1987) : *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier Érudition.

BLANCHE BENVENISTE, C., ROUGET, C., SABIO, F., (Éds.) 2002 : *Choix de textes de français parlé. 36 extraits*. Paris, Honoré Champion

BOUHAROUR Moussa : 1996, *Pratique de la grammaire*

CHARAUDEAU, P. ,1992 : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

CHARMEUX. E, 1996, *Apprendre la parole*, Edition SEDRAP, Toulouse, 286 P

CHARMEUX. E, MAIRIL. C et BLOCHET.P, 1998 (Apprendre la parole). Maîtriser l'oral, Magnard.

CHISS. J.L et DAID. J, 2011 : Didactique du Français et étude de la langue, édition Armand Colin.

Conseil de l'Europe ,2001 : "Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues", Paris, Les Éditions Didier

COURTILLON, J, 2003 : Élaborer un cours de FLE, Hachette, Paris.

CUQ J.P et GRUCA. I 2002 : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

CUQ, J.P, 2004 : Une introduction à la didactique de la grammaire en français langues étrangères, DIDIER. 127P

Cuq, J.P. 2003 : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, CLE International.

DOLZ, J. SCHNEWLY, B, 2000 : Pour un enseignement de l'oral, édition ISBN.

ELUERD. R, 2002 : Grammaire descriptive de la langue française, Edition Nathan, Paris, P. 250.

FEREOL GILLES, FLAGEUL NOEL, 1996 : Méthodes et techniques d'expression écrite et orale », édition Armand Colin. P191.

GARCIA-DEBANC .C, DELCAMBRE.I, 2003 : Enseigner l'oral. Recherche en didactique du français langue maternelle. N° 24/25

GREVISSE.M 1969 : Le Bon Usage. Grammaire Française. Avec des remarques sur la langue Française d'aujourd'hui. Paris, édition Hatier.

GUIMBRETIER, E., 2004, Phonétique et enseignement de l'oral. Paris : Didier/Hatier.
P102

HALTE.J .F, RISPAIL.M : (2005), L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités. Edition L'Harmattan, P.297

LAGANE .R, 1995 : Difficultés grammaticales, Larousse, 160 P.

LEBRE-PLAYTARD Monique, 1990 : Situations D'oral : documents authentiques : analyse et situation. Clé international, Paris, P.174

LESCURE.R, GADET .E et VEY .P, 2006 : DELF A2. 200 activités. Édition CLE.
PARIS.

MAURER Bruno, 2001 Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée, édition Bertrand-Lacoste, Paris, 220P.

NIQUET. G (1991) : Enseigner le français pour qui ? Comment ?, Hachette, 224P

PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René et RIEGEL M : 2009, Grammaire Méthodique du français Edition PUF. P. 1107

PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René et RIEGEL M : 2016, Grammaire Méthodique du français Edition PUF p. 1110

PELLAT.J.C ,2017 : De Quelle grammaire enseigner, Hatier, P.286

RAYMOND Robert Tremblay et Yvan Perrier : 2006, *Savoir plus :Outils et méthodes de travail Intellectuel*, les Edition de la Chenelière

TREVILLE M.C et DUQUETTE. L, 1996 : *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Edition Hachette, P.191

VION, R, 2002 : « *La communication verbale, analyse des interactions* », Hachette, 302P

Articles et revues :

ALRABADI Elie, 2011 « *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement /apprentissage de l'oral* », *Didactica.Lengua y Literatura*, Vol23, 15-34.

ALBERSPITT, Jean, 2007, « *Y' a-t-il une grammaire pour l'oral ?* », CCDP de la Gironde – journée des langues.

BILLIERE, M, 2014 : « *L'oral c'est quoi au fait ?* » .Oral. (En ligne) consulté le : DECEMBRE 2015.

BLANCHE BENVENISTE, c, BILGER, M, « *Français parlée, oral spontané, Quelques réflexions* », 1999, *l'Oral spontané*, *Revue française de linguistique appliquée*

CALONNE.M, 2000: « *Côté prof, côté élèves : l'oral interrogé* », *Recherches*, Numéro 33, PP.91-100.

CHARAUDAU .P : « *De l'enseignement d'une grammaire du sens* », revue *Le Français aujourd'hui*, N°135, Paris, 2001, sur le site de Patrick Chraudeau-livres, articles, publications. RTL :<http://www.patrick-charaudeau.com/del-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html>.

CREISSELS, D 2015, « MORPHOLOGIE », *Initiation à la linguistique de terrain*
Laboratoire LLACAN P26, consulté le
10 /06 /2017 http://llacan.vjf.cnrs.fr/fichiers/cours/Creissels/ling_ter_Morphologie.pdf

DINCA .D, 2013 : « Enseigner la grammaire autrement pourquoi et comment ? »,
Synergies Roumaine N°8p.67-81

DELAHIE. J , 2008 »la grammaire du français parlé en classe de FLE, un problème
d'enseignement ou un problème de contenu. Gramm-r.ulb.ac.be. Université PARIS-X-
Nanterre.

GADET. F , 2008, « de quelques textes fondamentaux sur l'oral », Construire une
problématique de l'oral. Séminaire Doctoral de Sciences de langage du 3 Juin.

GAOUAOU .M 2009 : « l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère et
la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures », sybergies Algérie N°4
P.209-216

GREGORY.M, 1967: « Aspects of varieties Difirentiation », *Journal of linguistics*,3,
p ;177-198

GERMAIN .C , 2013, « Grammaire de l'oral et Grammaire de l'écrit dans l'approche
neurolinguistique (ANL), synergies Mexique N° 3 p.15-29

JAYEZ .J , 2003 : « Introduction à la syntaxe », Notes de cours, Décembre.

KOCH,P et OESTERREICHER .W., 2001 : « langage parlé et langage écrit », in Lexikon der Romanistischen Linguistik, tome 1, 584-627.

LAKS.B, 2002: « description de l'oral et variation. La phonologie et la norme », l'information grammaticale. Numéro 94

MIONI.A, 1983, « Italianotendenziale :Osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione », in Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini, 2vol,pisa, Pacini,P. 495-517.

NONNON .E, 2000 : « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation », Recherches, Numéro 33 : pp .75-90

SIMMARD. Y, : « La description du français parlé en guinée » , université de Franche-comté, Université de Conakry. 75-89. www.unice.fr/bcl/ofcaf/Simard

TAMINE .J 1981 :« Introduction à la morphologie », *L'information Grammaticale* , Volume 10, Numéro 1 : pp. 37-39.

WUEST, J. 2009 :La notion de diamésie est-elle nécessaire ?. *Travaux de linguistique*, 59,(2), 147-162. doi:10.3917/tl.059.0147. APA

Thèses et mémoires :

BOUGUERRA. F, De la grammaire du sens au sens de la grammaire : la grammaire en lycée professionnel. Linguistique. Université Jean Monnet-Saint-Etienne, 2013. Doctorat en didactique des langues et cultures.

TAMBOURGI Sandra, « L'enseignement de la grammaire dans le premier cycle du secondaire », chapitre 2 méthodologie et recueil de données mémoire présenté pour l'obtention du grade maître ès arts (MA), à la faculté des sciences de l'éducation, université LAVAL, Québec, 2008 p39)

LAREAU .F, 2008, Vers une grammaire d'unification Sens-texte du français :le temps verbal dans l'interface sémantique –syntaxe , thèse de Doctorat. PH, université de Montréal.

Programmes et curriculum :

Programme officiel de l'enseignement du FLE en Algérie 2005

Curriculum du cycle primaire 2005

Curriculum du cycle secondaire 2005

Curriculum du Cycle Moyen 2005

MEZILI. A, DJILALI. K : 2008/2009 , Livre de français de 4^{ème} année moyenne, O.N.P.S ;

Sites

<https://arlap.hypotheses.org/6617>

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14/html

Liste des tableaux :

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : Représentation schématique de la distinction Oral/écrit par Koch et Oesterreicher..... | 32 |
| Tableau 2 : Grille de classement des difficultés du GN de la phrase simple..... | 62 |
| Tableau 3: Grille de classement des difficultés du GV de la phrase simple | 64 |
| Tableau 4: Grille de classement des difficultés du GP de la phrase simple..... | 64 |
| Tableau 5: Grille de classement des difficultés de la PSR..... | 65 |
| Tableau 6 : Grille de classement des difficultés de la morphologie flexionnelle... .. | 67 |
| Tableau 7: Compétence et contenus de l'enseignement au cycle primaire..... | 88 |
| Tableau 8: Compétence et contenus de l'enseignement au cycle moyen..... | 94 |
| Tableau 9: Compétence et contenus de l'enseignement au cycle secondaire..... | 100 |
| Tableau 10: Représentation de l' objectif du module PTO | 140 |
| Tableau 11: Représentation des compétences visées par PTO..... | 141 |
| Tableau 12: Représentation de la satisfaction des enseignants du programme de PTO..... | 142 |
| Tableau 13: Représentation des interventions des étudiants de l'ENS..... | 143 |
| Tableau 14: Représentation des méthodes d'incitation à la parole en classe..... | 144 |
| Tableau 15 : Représentation des productions orales..... | 145 |
| Tableau 16: Représentation des types des difficultés..... | 145 |
| Tableau 17 : Représentation des méthodes de la correction des fautes..... | 146 |
| Tableau 18: Représentation de la méthode de l'évaluation de l'oral..... | 147 |
| Tableau 19 : Représentation de la capacité des apprenants à construire un énoncé oral..... | 148 |
| Tableau 20 : Représentation des propositions des enseignants..... | 149 |
| Tableau 21 : Représentation de la satisfaction des enseignants du programme du module PSL..... | 154 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 22 : Représentation du taux des enseignant se limitant au programme de PSL..... | 155 |
| Tableau 23 : Représentation du niveau des étudiants..... | 156 |
| Tableau 24 : Représentation du point de vue des enseignants concernant la rencontre des difficultés | 156 |
| Tableau 25 : Représentation du point de vue des enseignant concernant les erreurs oral /écrit..... | 157 |
| Tableau 26 : Représentation du taux de tolérance des erreurs par les enseignants..... | 158 |
| Tableau 27: Représentation des méthodes de correction des erreurs | 159 |
| Tableau 28: Représentation du niveau des étudiants entre début et fin d’année selon les enseignants..... | 159 |
| Tableau 29 : Représentation des avis des enseignants sur la capacité des apprenants à enseigner..... | 160 |
| Tableau 30 : Les Représentations du module de PTO pour les étudiants..... | 165 |
| Tableau 31 : Représentation du taux de préférence des étudiants des activités orale.. | 166 |
| Tableau 32 : Représentation du taux de la prise de parole en classe | 167 |
| Tableau 33: Représentation du mode de la prise de parole en classe..... | 167 |
| Tableau 34 : Représentation des préférences des étudiants entre oral et écrit | 168 |
| Tableau 35 : Représentation des différents points de difficultés des étudiants..... | 169 |
| Tableau 36 : Représentation des causes des difficultés selon les étudiants..... | 170 |
| Tableau 37 : Représentation des avis des étudiants sur les méthodes d’enseignement | 171 |
| Tableau 38 : Présentation de la grille de classement linéaire des difficultés..... | 177 |
| Tableau 39 : classements des difficultés de la reformulation 1.1 | 180 |
| Tableau 40 : classements des difficultés de la reformulation 1.2..... | 183 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 41 : Synthèse classement des difficultés des reformulations..... | 186 |
| Tableau 42 : Total difficultés des reformulations..... | 190 |
| Tableau 43 : classement des difficultés du dialogue 1.1..... | 190 |
| Tableau 44 : classement des difficultés du dialogue 2.1..... | 192 |
| Tableau 45 : classement des difficultés du dialogue 1.2..... | 194 |
| Tableau 46 : classement des difficultés du dialogue 2.2..... | 195 |
| Tableau 47 : classement des difficultés du dialogue 3.2..... | 196 |
| Tableau 48 : classement des difficultés du dialogue 1.3... .. | 198 |
| Tableau 49 : classement des difficultés du dialogue 2.3..... | 200 |
| Tableau 50 : classement des difficultés du dialogue 3.3..... | 202 |
| Tableau 51 : classement des difficultés du dialogue 4. 3..... | 204 |
| Tableau 52 : classement des difficultés du dialogue 1.4..... | 205 |
| Tableau 53 : classement des difficultés du dialogue 2.4 | 206 |
| Tableau 54 : classement des difficultés du dialogue 3.4..... | 207 |
| Tableau 55 : classement des difficultés du dialogue 4.4..... | 208 |
| Tableau 56 : classement des difficultés du dialogue 1.5..... | 211 |
| Tableau 57 : classement des difficultés du dialogue 1.6..... | 213 |
| Tableau 58 : classement des difficultés du dialogue 2.6..... | 215 |
| Tableau 59 : classement des difficultés du dialogue 3.6..... | 216 |
| Tableau 60 : classement des difficultés du dialogue 4.6..... | 217 |
| Tableau 61 : Synthèse difficultés dialogues..... | 220 |
| Tableau 62 : Total difficultés des dialogues..... | 221 |
| Tableau 63 : Classements des difficultés monologue 1..... | 224 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 64 : Classements des difficultés monologue 2 | 228 |
| Tableau 65 : Classements des difficultés monologue 3..... | 231 |
| Tableau 66 : Classements des difficultés monologue 4..... | 233 |
| Tableau 67 : synthèses classement des difficultés des monologues..... | 238 |
| Tableau 68 : Total difficultés des monologues..... | 239 |
| Tableau 69 : Répartition annelle proposée | 270 |
| Tableau 70 : classement des difficultés du dialogue hors classe1..... | 273 |
| Tableau 71 : Classement des difficultés du dialogue hors classe 2..... | 274 |
| Tableau 72 : Grille de classement des erreurs réalisée par l'étudiant 1..... | 276 |
| Tableau 73 : Grille de classement des erreurs réalisée par l'étudiant 2..... | 277 |
| Tableau 74 : Grille de classement des erreurs réalisée par l'étudiant 3..... | 277 |
| Tableau 75 : Grille de classement des erreurs réalisée par l'étudiant 4..... | 277 |
| Tableau 76 : Grille de classement des erreurs réalisée par l'étudiant 5..... | 277 |
| Tableau 77 : Grille de classement des erreurs réalisée par l'étudiant 6..... | 278 |
| Tableau 78 : Grille de classement des erreurs réalisée par l'étudiant 7..... | 278 |
| Tableau 79 : Grille de classement des erreurs réalisée par l'étudiant 8..... | 278 |
| Tableau 80 : Grille de classement des erreurs réalisée par l'étudiant 9..... | 278 |
| Tableau 81 : Grille de classement des erreurs réalisée par l'étudiant 10..... | 279 |

Liste des figures et des schémas

Listes des schémas

| | |
|---|-----|
| Schéma 1: Représentation schématique de l'oral | 26 |
| Schéma 2: Représentation schématique de la phrase simple | 61 |
| Schéma 3 : Représentation schématique des programmes d'enseignement à l'ENS | 106 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1 : Objectif du module PTO..... | 140 |
| Figure 2 : compétences visées..... | 141 |
| Figure 3 : Satisfaction des apprenants | 142 |
| Figure 4 : les interventions des étudiants | 143 |
| Figure 5 :Méthodes d'incitation | 144 |
| Figure 6 : La qualification des productions..... | 145 |
| Figure 7 : Type de difficultés..... | 145 |
| Figure 8 : Méthodes de correction des fautes | 146 |
| Figure 9 : Mode d'évaluation..... | 147 |
| Figure 10 : Capacités à construire un énoncé oral..... | 148 |
| Figure 11 : Satisfaction du programme de PSL..... | 154 |
| Figure 12 : Suivre le programme de PSL..... | 155 |
| Figure 13 : Niveau des étudiants | 156 |
| Figure 14 : Rencontrer des difficultés..... | 156 |
| Figure 15 : Différence erreur oral/écrit..... | 157 |

| | |
|--|-----|
| Figure 16 : Tolérance des erreurs..... | 158 |
| Figure 17 : Méthodes de correction des fautes..... | 159 |
| Figure 18 : Niveau des étudiants début/fin d'année..... | 159 |
| Figure 19 : Capacité à enseigner..... | 160 |
| Figure 20 : Représentations des âges et sexes des informateur..... | 162 |
| Figure 21 : Représentation des régions des informateurs | 163 |
| Figure22 : Représentation des filières des informateurs..... | 163 |
| Figure 23 : Représentation des critères de choix de l'ENS par les informateurs | 164 |
| Figure 24 : Que représente pour vous le module PTO..... | 165 |
| Figure 25 : Aimez-vous les activités orales..... | 166 |
| Figure 26 : Vous prenez la parole en classe..... | 167 |
| Figure 27 : Aimez-vous que votre prise de parole se fasse..... | 167 |
| Figure 28 : Préférez-vous l'oral ou l'écrit..... | 168 |
| Figure 29 : Types de difficultés à l'oral..... | 169 |
| Figure 30 : raisons des difficultés..... | 170 |
| Figure 31 : les méthodes d'enseignement sont-elles suffisantes..... | 171 |
| Figure 32 : Nombre d'étudiants en difficultés en situation de reformulation..... | 187 |
| Figure 33 : Nombre d'étudiants en difficultés en situation de dialogue..... | 221 |
| Figure 34 : Nombre d'étudiants en difficultés en situation de monologue..... | 237 |

Index des auteurs

Angélova . C : 249

Alberspit J .p : 27-79

Alarbadi. E : 113

ARIIVE .M : 63-66

Beacco .J.C : 52-53

Bernstein. B : 80

Billières .M : 28

Blanche Benveniste C :11- 29-30 -32- 33- 37-55-57-58- 60-129-175-184

Boarour. M : 65

Charaudeau. P : 71-72-73

Charmeux E : 24-38-39-41-42

CUQ.J.P : 108-109- 110

Ducrot .O : 48

Duquette .L : 42

DOLZ .J, : 112

FEREOL : 13

FLAGEUL : 13

Gadet. F : 29 -32

Gaouaou. M : 251

GERMAIN.C : 58

Gregory. M : 31

GREVISSE.M : 62-183

GRUCA .I : 108- 109-110

Gumperz : 80

JAYEZ .J : 61

Koch et Oesterreicher : 29-32

LAGANE. R : 62- 63-66

Laks B : 51

Labov .W : 80

LEBRE-PLAYTARD. M : 47

LOPEZ. J.S : 151

MAURER .B : 28-45-78-80-81

Menier .C :annexe : 5

Michel .B : 118

Mioni . A.M : 31

Pellat J.C : 27- 30- 31- 32-34-35-36-52-53-58-61-66-74-75

Perrenoud . P : 111-114

Raymond. R.T : 125

Rigel .M : 30- 31- 32-34-35-36-52-53-58-61-66-74-75

Rioul.R : 30- 31- 32-34-35-36-52-53-58-61-66-74-75

SCHNEWLY.B :112

SIMMARD .Y : 129

Tambourgi. S 132

Tréville. M.C : 42

YVAN .P : 125

Sommaire

| | |
|--|------------|
| Introduction générale..... | 11 |
| Première partie : l'oral : un regard linguistique et didactique..... | 22 |
| Chapitre 1 : l'oral et ses caractéristiques face à l'écrit..... | 23 |
| Chapitre 2 : la grammaire et l'oral..... | 50 |
| Chapitre 3 : l'enseignement de l'oral en Algérie..... | 77 |
| Deuxième partie : Analyse du corpus..... | 116 |
| Chapitre 4 : Le corpus et la méthodologie de recherche..... | 117 |
| Chapitre 5 : Analyse et interprétation des résultats des questionnaires..... | 135 |
| Chapitre 6 : Analyse des difficultés grammaticales en cours de PTO..... | 174 |
| Chapitre 7 : Proposition et application de solutions..... | 249 |
| Conclusion générale..... | 287 |
| Résumé..... | 289 |
| Bibliographie..... | 301 |
| Liste des tableaux..... | 308 |
| Liste des schémas et figures..... | 312 |
| Index des auteurs..... | 314 |
| Sommaire | 317 |