

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Batna 2



Faculté des Lettres et des Langues Etrangères
Département de langue et littérature françaises
Ecole Doctorale Algéro-Française de français

Thème

Modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans l'Enseignement/Apprentissage du FLE en contexte algérien

Thèse de Doctorat Es Sciences

Option : Didactique

Sous la direction de :

Pr MANAA Gaouaou

Présentée par :

M. BOUHECHICHE Arezki

Membres du jury :

Pr ABDELHAMID Samir

Pr MANAA Gaouaou

Pr DAKHIA Abdelouahab

Dr KHARCHI Lakhdar

Président

Rapporteur

Examineur

Examineur

Université de Batna 2

Université de Batna 2

Université de Biskra

Université de M'sila

Année académique 2015/2016

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Batna 2



Faculté des Lettres et des Langues Etrangères
Département de langue et littérature françaises
Ecole Doctorale Algéro-Française de français

Thème

**Modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans
l'Enseignement/Apprentissage du FLE
en contexte algérien**

Thèse de Doctorat Es Sciences

Option : Didactique

Sous la direction de :

Pr MANAA Gaouaou

Présentée par :

M. BOUHECHICHE Arezki

Membres du jury :

Pr ABDELHAMID Samir

Pr MANAA Gaouaou

Pr DAKHIA Abdelouahab

Dr KHARCHI Lakhdar

Président

Rapporteur

Examineur

Examineur

Université de Batna 2

Université de Batna 2

Université de Biskra

Université de M'sila

Année académique 2015/2016

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à mes co-directeurs de recherche le Professeur MANAA Gaouaou de l'Université de Batna, du côté algérien, et Mme. CAMENISCH Annie, Docteur à l'Université de Strasbourg (Site de Colmar), du côté français, pour leur disponibilité, leur soutien et leurs inestimables orientations. Je témoigne ma gratitude pour leurs encouragements.

Je remercie le responsable et les enseignants de l'Ecole Doctorale Algéro-Française de français Pôle-Est de Batna pour leurs aides gratuites.

Un grand merci à mes relecteurs.

Mes remerciements vont également à toutes les personnes qui m'ont soutenu tout au long de mes études.

M.BOUHECHICHE Arezki

DÉDICACE

Je dédie ce modeste travail



Mes parents

Ma femme *Razika*

Mes trois enfants : Louai, Lioua, Lina et Maria.

Mes frères et sœurs

Ma belle famille

Mes collègues et amis

Tous mes étudiants

Introduction générale

Dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, des erreurs se manifestent dans l'interlangue de l'apprenant. Jacques FIARD et Emmanuèle AURIAC montrent dans leur ouvrage intitulé *L'erreur à l'école (2007)* que l'apprenant « poursuit un itinéraire sinueux, qui comporte souvent les détours onéreux de l'erreur ou de l'échec ou, du moins, des approximations provisoires, des confusions, des représentations insatisfaisantes ou insuffisantes, etc. »¹. Albane CAIN atteste aussi que l'erreur est toujours présente en situation d'apprentissage. D'après lui, « quels que soient la langue (allemand, anglais, chinois, français) et le domaine (linguistique ou culturel), les erreurs sont là »².

Ces affirmations qui prouvent que l'erreur est inévitable ont suscité l'attention des didacticiens et celle des praticiens. Ils se sont interrogés sur la démarche dont il faut s'imprégner face aux erreurs des apprenants. Dans son ouvrage intitulé *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean Pierre ASTOLFI a pris en considération cette question et s'est intéressé à ce fait pédagogique : « Nous nous demanderons comment nous comporter face à elles, en tentant de réfréner les allergies qu'elles nous causent, tout en évitant la permissivité »³. Ce sujet a également préoccupé Jacques FIARD et Emmanuèle AURIAC qui se sont posés, eux aussi, une question relative au traitement des erreurs de façon générale. Ils se demandent si elles constituent « un insuccès, qui humilie l'apprenant, ou une faute qui le culpabilise ou sont-elles des étapes par lesquelles l'humanité dans sa globalité, comme la personne, dans sa singularité, ne peuvent éviter de transiter et qui conduisent vers des savoirs plus validés ? »⁴. Ils voulaient voir si l'erreur est d'une connotation morale qui signifie faiblesse et impuissance ou elle est une partie intégrante du processus d'apprentissage.

Notre recherche s'inscrit dans cette perspective, mais elle est focalisée sur les erreurs des apprenants à l'oral. Dans notre expérience de 12 ans dans l'enseignement secondaire, nous avons remarqué que la plupart des apprenants des classes personnelles commettent des erreurs linguistiques quand ils se mettent à parler en français langue étrangère. Les productions orales de la majorité des lycéens étaient pourvues d'erreurs

¹ Jacques FIARD et Emmanuèle AURIAC, " L'erreur à l'école, petite didactique de l'erreur scolaire", France, Septembre 2007, p.9.

² Albane CAIN, " Les langues modernes, Les erreurs des élèves : qu'en faire ? ", n°5, 1987, p.9

³ Jean Pierre ASTOLFI, " L'erreur, un outil pour enseigner ", ESF éditeur, coll., Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997, p.8.

⁴ Jacques FIARD et Emmanuèle AURIAC, Op.cit, p.9.

phonétiques, morphosyntaxiques et lexico-sémantiques. Ce constat qui confirme la présence de l'erreur même à l'oral nous a poussé à soulever la problématique suivante : Comment intervenir sur les erreurs linguistiques des apprenants à l'oral ? En d'autres termes, quelle est la stratégie de prise en charge la plus efficace à adopter pour vaincre les erreurs orales des apprenants ?

Cette question va tout d'abord nous obliger à nous interroger sur les erreurs orales à corriger. Pourrions-nous tout corriger ? Faudrait-il être permissif ? Où pourrions-nous corriger les unes et laisser passer les autres ? Selon quels critères faudrait-il faire un tri ? A qui devrions-nous corriger, quels seraient les facteurs qui entrent en jeu ? En somme, devrions-nous choisir une correction systématique ou une correction sélective ? Cette même problématique va également nous pousser à chercher le moment d'intervention le plus adéquat sur les erreurs orales des apprenants : la correction immédiate, c'est-à-dire dès que l'erreur apparaît, ou la correction différée à l'aide d'activités de remédiation ? Ou serait-il possible de faire appel à ces deux types de correction en fonction de la nature du cours ? Nous essaierons donc de voir quelle en est celle qui favorise l'apprentissage du français langue étrangère sans nuire à la communication orale) ? Enfin, nous nous mettrons à la recherche de l'acteur de correction le plus efficace qui pourrait aider l'apprenant à se débarrasser progressivement de ses erreurs orales. L'autocorrection, l'intercorrection (la correction mutuelle) et la correction faite par l'enseignant auraient-elles le même impact dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ? L'apprenant, qui commet l'erreur quand il se met à parler, pourrait-il se corriger ? Si c'est oui, à l'aide de quoi ? De même pour les camarades de classe, pourraient-ils intervenir pour lui venir en aide ? Et en dernier lieu, nous verrons quand l'enseignant devrait-il intervenir ? C'est-à-dire, En quelle position serait-il préférable que l'enseignant intervienne.

Une didacticienne qui s'appelle Christine TAGLIANTE a répondu à toutes ces questions. Elle privilégie la correction sélective, la correction en différé et l'intégration des apprenants dans le processus de prise en charge de l'erreur à l'oral. Il nous semble que cette démarche de prise en charge de l'erreur proposée dans son ouvrage intitulé *La classe de langue* (2006) pourrait permettre aux apprenants de vaincre leur peur de l'erreur, d'apprendre à prendre en main leurs erreurs et par conséquent de susciter la prise de parole chez eux. Ces orientations aideraient donc les apprenants à

communiquer oralement en classe avec « pertinence, intelligibilité, efficacité et correction de la langue »⁵.

Nous nous sommes permis de traiter ce fait pédagogique car nous avons bien compris qu'il s'agit pratiquement d'un phénomène commun auquel la plupart des apprenants sont confrontés. De plus, nous sommes convaincu que la compétence de communication orale est la première fonction dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et que l'oral est un nouvel axe de recherche. Nous voulons donc sonder dans cette thèse un domaine d'études encore peu exploré qui est le traitement de l'erreur à l'oral pour développer, chez l'apprenant, la compétence orale et lui permettre de communiquer en utilisant une langue correcte avec une bonne prononciation et articulation. Nous avons ainsi jugé très utile de le doter d'un outil linguistique performant qui, à notre avis, ne peut s'acquérir que par la prise en considération des erreurs linguistiques commises en situation d'apprentissage. Nous avons ainsi l'envie de participer par la présente recherche au développement de l'habileté à communiquer oralement en français langue étrangère. L'objectif que nous visons donc dans ce travail de recherche est celui de trouver une démarche d'intervention sur les erreurs linguistiques à l'oral et de l'appliquer dans une classe pour vérifier sa validité. Il sera ainsi question de mettre en œuvre, c'est-à-dire d'expérimenter la démarche de Christine TAGLIANTE comme modèle didactique pour savoir si elle pourrait contribuer à la diminution des erreurs orales des apprenants. Nous voulons montrer comment, en partant des erreurs orales des apprenants, l'enseignant peut définir des obstacles pédagogiques importants, les traduire en objectifs d'apprentissage et faire ainsi évoluer les conceptions erronées des apprenants et les aider à construire leurs savoirs.

En ce qui concerne le plan de la recherche, nous allons mener une recherche qui s'inscrira dans deux paradigmes: l'approche qualitative/interprétative et la recherche exploratoire. En d'autres termes, nous opterons pour le plan descriptif et expérimental à visée pragmatique parce qu'il est le plus scientifique. Dans notre thèse, nous allons nous inspirer du courant praxéologique comme domaine de référence dans la recherche en didactique des langues. C'est un courant qui s'est imposé après des années en réclamant

⁵Marie-Françoise NARCY-COMBES, "Précis de didactique, Devenir professeur de langue", France, ellipses, janvier 2005, p.101.

le retour au terrain comme point de départ dans toutes les recherches didactiques. Il s'agit d'un courant qui s'appuie sur l'observation des applications pédagogiques qu'il analyse pour proposer une action sur ces pratiques. Il s'agit également d'un type de recherche qui se veut positive, ancrée dans le terrain. Cette recherche a été qualifiée de réflexive dans la mesure où elle a pour objectif d'agir sur les situations de classe pour résoudre les problèmes rencontrés. Le didacticien s'intéresse aux différents faits pédagogiques et aide à construire des conduites pour y faire face.

Pour ce faire, nous proposerons un plan de travail composé de cinq principaux chapitres : le premier intitulé *cadre méthodologique et conceptuel* sera réservé à la mise au point du plan de recherche et à la problématisation des concepts ayant un rapport avec notre thème. Le deuxième intitulé *Les erreurs linguistiques à l'oral des apprenants algériens: enquête*, sera consacré à notre point de départ qui est l'état des lieux en nous basant sur l'observation directe de quatre classes de troisième année secondaire. Nous enregistrerons des productions orales, puis nous les analyserons pour recenser les différents types d'erreurs linguistiques à l'oral. Ce chapitre est conçu pour que notre constat soit scientifiquement fondé. Dans le troisième chapitre intitulé *Les erreurs linguistiques à l'oral : qu'en faire? Vers des modalités d'intervention*, nous tenterons de trouver des solutions aux problèmes rencontrés en nous référant aux fondements théoriques, c'est-à-dire d'apporter quelque chose de nouveau et qui sera mieux pour remédier aux difficultés rencontrées. Dans le quatrième chapitre intitulé *Erreurs à l'oral : représentations des apprenants*, nous essaierons à partir d'un questionnaire de connaître les images que les apprenants se font de l'erreur à l'oral pour évoluer les représentations erronées. Dans le cinquième et dernier chapitre intitulé *Mise à l'épreuve de la démarche d'intervention sur l'erreur à l'oral de Christine TAGLIANTE*, nous mettrons à l'épreuve les solutions trouvées. L'objectif est celui de vérifier l'efficacité de cette stratégie d'intervention, c'est-à-dire de vérifier si les orientations de Christine TAGLIANTE aideraient les apprenants à tirer profit de leurs erreurs orales et par conséquent à donner à l'erreur « le statut d'étape vers le succès plutôt que celui d'impasse terminale»⁶.

⁶ Benoît RAUCENT, Caroline VERZAT et Louise VILLENEUVE, "Accompagner des étudiants", Paris, Editions de Boeck, 2010. p.293.

Pour ce qui est de l'observation, notre échantillon sera composé de quatre classes de troisième année secondaire toutes filières confondues. Nous enregistrerons 10 productions orales dans chaque classe pour constituer un corpus de 40 enregistrements. Des transcriptions orthographiques et phonétiques seront faites pour mettre l'accent sur les différents types d'erreurs linguistiques commises à l'oral par les apprenants.

En ce qui concerne le public visé dans notre expérimentation, nous allons prendre comme échantillon une classe de première année secondaire. La sélection de la classe se fera en fonction de la motivation, du niveau et de l'intensité des erreurs des apprenants. Nous assisterons pendant une période bien déterminée aux cours dispensés par des enseignants dans différentes classes pour remplir nos grilles d'observation. Une fois la classe est choisie, nous la prendrons telle qu'elle est pour appliquer cette stratégie d'intervention sur les erreurs à l'oral. Le souci est celui de savoir grâce à la comparaison des résultats si cette démarche de prise en charge des erreurs orales pourrait aboutir à de bons résultats.

Pour ce qui est des outils méthodologiques pour la recherche, nous nous inspirerons de l'approche ethnographique parce qu'elle a une préférence manifeste pour les données empiriques dans les contextes naturels. L'observation de classes est l'une des méthodes couramment employées chez les ethnographes. Elle consiste à observer l'interaction orale pour recueillir des données. M. C. GINE, par exemple, montre dans son approche que « L'ethnographie éducative utilise l'observation directe avec prise de notes, en une immersion prolongée du chercheur dans le contexte objet d'étude qui exige un engagement qualitatif »⁷.

Cependant, il faut s'assurer que ces observations ne seront pas faites de façon superficielle. L'interaction en classe de langue est si dynamique, complexe et éphémère qu'une simple observation à l'œil nu s'avère insuffisante, mais nous pouvons compter sur les possibilités que nous offre la technique comme par exemple l'enregistrement audio pour disposer d'un registre de données sur lesquelles faire une analyse posée et réfléchie. Nous utiliserons donc un matériel d'enregistrement audio et vidéo parce qu'il nous permettra de tenir compte des aspects verbaux et non verbaux.

⁷ M.C.GINE, " Une approche ethnographique de la classe de langue ", Paris, éditions Didier, 2003. p.97

L'enregistreur audio sera notre outil d'enregistrement dans la première phase du travail qui consiste à observer des classes de différents niveaux (voir l'état des lieux en expression orale en fonction de notre problématique) en enregistrant un nombre déterminé de productions orales. Dans la deuxième phase réservée à l'expérimentation, nous nous aiderons du caméscope pour filmer les différentes séances de cours. L'enregistrement Audio et vidéo nous permettra certainement de bien réécouter et regarder les productions orales des apprenants.

Cependant, pour réussir à rendre ce matériel plus rentable et plus efficace, il sera impératif de maîtriser les effets que provoquent l'enregistreur et le caméscope. Alors, pour que ces derniers ne soient pas des éléments modificateurs en situation d'apprentissage et pour ne pas perturber le déroulement habituel des cours et laisser les apprenants se comporter si comme s'il n'y a rien, qu'il soit avec leur enseignant ou entre eux-mêmes, nous ferons appel à un caméraman du lycée. Mais, il faut le dire, pour rester honnête dans ce travail de recherche, notre enregistrement ne serait possible, bien sûr, que si nous demandions l'autorisation de la Direction de l'Education de la wilaya de Sétif, l'autorisation du proviseur du lycée et celle des enseignants et des apprenants

C'est avec la transcription orthographique et phonétique que commence le processus d'analyse, car nous opérerons des choix, nous ne transcrivons pas tout : nous ne transcrivons pas toutes les séances et nous ne consignerons jamais tout ce qui se passe – tâche impossible !- mais seulement ce qui nous intéressera, à partir des objectifs que nous nous sommes fixés. Il sera donc possible de réduire ce travail harassant par une sélection de segments à transcrire. Nous ne transcrivons que les segments qui nous intéresseront, c'est-à-dire des segments où il y aura des événements communicatifs qui resteront à délimiter en tenant compte des critères d'activités, de thème et de constellation de participants et de ne pas investir des efforts inutiles à transcrire ceux qui ne présenteront pas d'intérêt ; dans ce cas, la segmentation devra se faire avant la transcription en fonction des séances de classe qui sont des unités naturelles sur lesquelles s'étale une séquence d'apprentissage dans un projet pédagogique de classe.

Chapitre 01

Cadre méthodologique et conceptuel

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous expliquerons tout d'abord notre méthode de recherche en mettant l'accent sur le domaine de référence (le courant didactique) qui nous inspire dans ce travail portant sur l'erreur à l'oral, ensuite, nous consacrerons une partie à la précision de certains concepts ayant une relation directe avec notre thème de recherche.

Le premier volet de ce chapitre sera consacré à la mise au point des principes et des implications pédagogiques du courant praxéologique. Il s'agira de préciser et de justifier notre démarche de recherche que nous qualifions d'empirique et de qualitative.

Dans le second volet, nous clarifierons certains concepts en allant du général vers le particulier : nous mettrons l'accent sur la didactique du français langue étrangère, la didactique du français oral, la compétence de communication orale, la composante linguistique, l'erreur, l'erreur linguistique à l'oral, la faute et la norme.

1.1 Cadre méthodologique

En didactique des langues, on croit beaucoup à la pratique. Beaucoup de didacticiens se sont intéressés à ce point. En 1990, Jean Pierre CUQ, par exemple, l'a bien précisé dans son dictionnaire de spécialité en disant que la didactique est une discipline qui « manifeste un va-et-vient de la pensée, un mouvement de confrontation et de dépassement enrichissant entre théories et pratiques »⁸. Pour lui, c'est dans cette logique, c'est-à-dire que c'est par la réflexion et le retour au terrain que peut se fonder une théorie d'enseignement.

En 2005, Marie Françoise NARCY-COMBES a fait allusion au même sujet en précisant qu' « une didactique qui ne débouche pas sur des applications pédagogiques pratiques tourne à vide »⁹. Cela veut dire que l'enseignement/apprentissage des langues n'appartient pas seulement au domaine du savoir savant mais il appartient aussi au domaine de la pratique et de l'intervention.

Cette nouvelle conception de la didactique nous a poussé à chercher à notre travail un modèle d'analyse qui s'appuie sur l'action et qui privilégie la pratique. Notre objectif est celui de rapprocher les données théoriques des réalités de classes. Nous voulons sortir un petit peu du cadre théorique et nous pencher beaucoup plus sur l'aspect pratique.

1.1.1 Courant praxéologique : domaine de référence adopté dans cette recherche

Dans notre thèse, nous allons nous inspirer du courant praxéologique comme domaine de référence dans la recherche en didactique des langues. C'est un courant qui s'est imposé après des années en réclamant le retour au terrain comme point de départ dans toutes les recherches didactiques.

1.1.1.1 Principes du courant praxéologique

Il s'agit d'un courant qui s'appuie sur l'observation des applications pédagogiques qu'il analyse pour proposer une action sur ces pratiques. Il s'agit également d'un type de recherche qui se veut positive, ancrée dans le terrain. Cette

⁸ Jean Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Clé International, 1990, P.99.

⁹ Marie-Françoise NARCY-COMBES, Op.cit, P.46.

recherche a été qualifiée de réflexive dans la mesure où elle a pour objectif d'agir sur les situations de classe pour résoudre les problèmes rencontrés. Le didacticien s'intéresse aux différents faits pédagogiques et aide à construire des conduites pour y faire face.

D'après les praxéologues, une réflexion didactique ne se contente pas seulement des objets d'enseignement, mais elle intègre à son champ d'intérêt les conditions d'appropriations des contenus et l'intervention didactique. Ils montrent que dès le moment où un chercheur, en essayant de résoudre et comprendre une situation problématique, s'efforce d'observer l'effet de ses propres actions pour le modifier au moment de faire de nouvelles actions, il devient un praticien réflexif. « La praxéologie se définit donc comme une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace »¹⁰. Ce courant trouve un écho certain dans la littérature professionnelle et serait porteur, au dire de ses promoteurs, d'un renouveau important des pratiques professionnelles. En didactique des langues étrangères, ce courant est utile parce qu'il permet aux apprenants d'être confrontés à leurs représentations et d'aller devoir apprendre pour mieux faire. Son mode de recherche fondamental est la recherche-action. Marie-Françoise NARCY COMBES le qualifie d'un courant ou le didacticien « part d'une observation des problèmes qui se posent sur le terrain et va chercher dans les théories des sciences de fondement des réponses à ces problèmes qu'il mettra à l'épreuve de la réalité du terrain »¹¹. Les caractéristiques de la recherche-action imposent qu'on les détaille avec précision.

La recherche-action est exigeante, en effet, quel que soit son degré de « scientificité », elle demande une préparation, une organisation, un suivi, et donc des prises de mesure, d'éventuelles réorganisations, un bilan et une publication. Toutes ces exigences imposent une rigueur et un effort accrus par rapport à la simple action.

Pour ce qui est de la durée d'une recherche-action, malgré le besoin de permanence, cette durée doit rester courte. Il vaut mieux éviter d'aller au-delà de trois ans, parce qu'il est difficile à une même équipe de fonctionner à l'identique plus longtemps. Par contre, toute recherche sera chronophage en raison de son exigence.

¹⁰<http://www.erudit.org/revue/nps/2000/v13/n1/000010ar.html?vue=integral> consulté le 14/05/2012.

¹¹Marie-Françoise NARCY-COMBES, Op.cit, p.17.

L'objectif d'une recherche-action doit être ciblé avec précision. Il ne saurait être trop vaste, ni trop général. Le degré de scientificité ne peut dépasser les compétences des intervenants sauf s'il fait appel à un consultant scientifique. Cet objectif ne relève pas de la connaissance fondamentale, mais plutôt de l'application ou de la validation. Les contraintes expérimentales ne sauraient être trop lourdes. Pour être faisable, la recherche-action impose une certaine permanence.

Tout travail de ce type exige aussi des précautions éthiques, en particulier lors de la diffusion des résultats (anonymat, etc.), mais il importe que les acteurs ne se sentent en aucun cas remis en cause en tant que personnes, alors même qu'ils se soumettent à une observation permanente. De plus, toute recherche-action nécessite un suivi rigoureux et non menaçant pour les acteurs. Même si l'on garde des traces de ce qu'ils ont fait, c'est avec leur accord et ils doivent en être informés. Cette recherche exige également un compte-rendu dont l'absence la transforme en simple innovation sans suivi. Suivant le type de recherche-action, le compte-rendu sera local, professionnel ou scientifique.

La recherche-action est une méthodologie particulière, essentiellement démocratique, dont la finalité est le changement. Il s'agit avant tout d'une démarche de compréhension et d'explication de la praxis des groupes sociaux, par l'implication des groupes eux-mêmes, dans le but d'améliorer leur praxis. La recherche-action, à visée émancipatrice et transformatrice du discours, des conduites et des rapports sociaux, exige des chercheurs qu'ils s'impliquent comme acteurs et dès lors qu'ils s'imprègnent des fruits de leurs réflexions pour expliquer dans l'action et hors de l'action leur devenir en constante évolution. Elle est toujours liée à une action qui la précède ou qui l'englobe et s'enracine dans une histoire ou un contexte.

Le terme recherche-action a été quelque peu galvaudé. Employé pour un très grand nombre de recherches, il désigne cependant en général une étude visant une action stratégique et requérant une participation des acteurs. On l'identifie à une nouvelle forme de création du savoir dans laquelle les relations entre théorie et pratique et entre recherche et action sont significativement étroites. La recherche-action permet aux acteurs de construire des théories et hypothèses qui émergent du terrain, sont par la

suite testées sur le terrain et entraînent des changements désirables à la situation problématique identifiée. On parle d'un "cycle continu entre trois processus qui s'enchevêtrent: la planification et l'action, combinées à un constant recueil d'informations quant au groupe et son contexte propre. Quant à nous, nous la définissons en relation avec cinq dimensions qui sont liées opérationnellement et qui la décrivent comme celle qui vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle en une pratique collective efficace et incitatrice et d'un discours spontané en un dialogue éclairé, voire engagé. Elle exige qu'il y ait un contrat ouvert, formel (plutôt non structuré), impliquant une participation coopérative pouvant mener jusqu'à la cogestion.

Pour conclure, nous pouvons dire que la recherche-action exige d'abord de cerner d'une façon plus précise l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants en les soumettant à des éclairages théoriques. Autrement dit, on problématisé. La phase suivante peut être considérée comme une formation à la recherche par la recherche. Il s'agit « de concevoir de nouveaux outils qui permettent de décrire et d'analyser les besoins des apprenants pour développer ensuite des aides à l'apprentissage. L'expérimentation et l'évaluation de ces outils transforment donc le terrain d'origine en terrain d'action comme il a été confirmé dans le deuxième colloque International ACEDLE »¹². La praxéologie vise donc à dégager le savoir compris dans l'action, ou le savoir à inventer par l'action pour qu'elle soit plus performante. L'action est source de connaissance.

La démarche de recherche que nous allons adopter est empirique et qualitative. Elle est empirique dans la mesure où, d'une part, elle portera sur des données que nous allons recueillir en situation ; celles-ci vont correspondre à un corpus oral constitué par la transcription des séances qui seront enregistrées en contexte didactique. D'autre part, elle se caractérisera avant tout par l'observation et la description d'une réalité.

Elle est qualitative parce qu'elle se base essentiellement sur une analyse interprétative de données, en l'occurrence les conduites des interactants. Nous rejoignons ainsi A. MUCCHIELLI qui considère la méthode qualitative comme:« une

¹²Albert HAMM, « Recherche, terrain et demande sociale », colloque International ACEDLE, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 16-17 novembre 1990, p.p. 173.174.

succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données. [...] La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif). » (2004 : 212-213).

Pour notre étude des productions orales des apprenants après l'application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral telles qu'elles sont conçues par Christine TAGLIANTE, nous nous appuyons sur certains principes méthodologiques de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique. Nous lui empruntons d'abord la technique d'enregistrement et de transcription des productions orales. Cela permet en quelque sorte de "matérialiser" et de fixer sur le support papier la production orale qui est une réalité "fuyante", "volatile". Par ailleurs, cette technique permet comme l'affirme L. MONDADA, de conserver les caractéristiques fondamentales des interactions : « d'une part la temporalité de l'événement et son déroulement séquentiel, qui permettent de travailler sur les processus de coordination, de synchronisation, et d'articulation ordonné du déploiement des activités ; d'autre part les détails observables mais non imaginables (SACK, 1984) qui rendent disponible et descriptible cet ordre » (MONDADA, 2001 : 4).49

Nous nous appuyons également sur l'analyse conversationnelle pour décrire et analyser les productions orales des apprenants. Notre analyse des données se base essentiellement sur le repérage, la description et l'interprétation d'observables qui permettront d'appréhender nos modalités de prise en charge comme plus ou moins favorables à l'acquisition de la langue cible.

Nous ne prendrons pas en considération dans notre étude les aspects non verbaux de la communication (la kinésique et la proxémique). Conformément la perspective interactionnelle de l'analyse de discours, « ces observables sont constitués d'une part par la forme des productions linguistiques et la structure de l'interaction et, d'autre part, par le contenu et la fonction des énoncés et de l'interaction » (MATTHEY, 2003 : 127). Ainsi, pour l'évaluation du potentiel acquisitionnel, nous tenterons d'interpréter les différents observables comme des indices⁵³ d'un processus favorable à l'acquisition.

Notre analyse, essentiellement qualitative, n'exclut pas le recours à la quantification de certains phénomènes linguistiques ou conversationnels tels que, par exemple, le nombre de prises de parole par apprenant ou la longueur moyenne des énoncés. Cependant, les résultats statistiques auront pour nous la valeur d'un indice permettant de comprendre tel ou tel aspect du fonctionnement des activités communicatives en rapport avec notre objectif de recherche. Etant donné que l'appropriation d'une langue étrangère est un phénomène complexe et multidimensionnel, l'analyse peut être menée dans plusieurs directions et les résultats seront en fonction de l'approche théorique utilisée. Dans notre recherche, nous nous appuyerons essentiellement sur l'approche interactionniste de l'acquisition.

1.2 Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous essaierons de problématiser des concepts ayant une relation avec notre thème de recherche. Nous partirons du général vers le particulier : nous mettrons l'accent sur la didactique du français langue étrangère, la didactique du français oral, la compétence de communication orale, la composante linguistique, l'erreur, l'erreur linguistique à l'oral, la faute et la norme pour bien situer notre sujet.

1.2.1 Quelques définitions

Nous définirons des concepts pour mieux cerner celui de l'erreur à l'oral. Il s'agira de :

1.2.1.1 Didactique du français langue étrangère.

La didactique est un terme employé dans plusieurs discours qui cherchent à lui donner une définition et donc à la distinguer d'autres termes en usage, à limiter son champ d'intervention et à la légitimer en tant que nouvelle discipline.

Dans leur ouvrage intitulé *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, (1989), Henri BOYER, Michèle BUTZBACH-RIVERA et Michèle PENDAX définissent la didactique du français langue étrangère comme « une articulation plus ou moins idéale, plus ou moins effective de plusieurs types d'interventions : théoriques, méthodologiques et pratiques, qui, en interrelation, vont de la sollicitation de diverses disciplines(des sciences humaines et sociales tout

particulièrement) au seuil de la classe »¹³. Pour eux, la didactique, cette discipline en état d'émergence, est un ensemble de réflexions, de propositions et de réalisations sur tout ce qui se passe en classe.

Henri BESSE désigne par didactique du FLE « l'ensemble de discours plus ou moins raisonnés portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue étrangère quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants »¹⁴. D'après lui, il s'agit d'un ensemble de réflexions théoriques qui tournent autour de ce qui se déroule en situation d'apprentissage.

Daniel COSTE, quant à lui, la définit aussi comme « un ensemble de discours portant directement ou indirectement sur l'enseignement des langues (pourquoi enseigne-t-on cette langue ? Comment enseigner cette langue ? A qui ? En vue de quoi ?) »¹⁵. Selon lui, la didactique du FLE s'intéresse à la langue en tant qu'objet d'enseignement et pas comme un objet l'étude.

En 2002, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont apporté une autre définition à ce terme. Dans leur ouvrage titré *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, ils désignent par didactique de FLE la discipline qui a « pour objet l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'apprentissage du français en milieu non naturel. Cela veut dire que le champ d'investigation de la didactique du FLE est limité à l'enseignement conçu comme le guidage d'un ou plusieurs apprenant (e-s) dans son (leur) acte d'appropriation linguistico-culturel »¹⁶.

Trois ans plus tard (2005), Marie-Françoise NARCY-COMBES, une autre didacticienne, a attribué une définition à ce terme. Elle l'a défini comme « une réflexion théorique sur ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle est le fondement scientifique De la pédagogie, qui appartient au domaine de la pratique en tant que mise en œuvre de ces théories »¹⁷. Cela signifie que la

¹³ Henri BOYER, Michèle BUTZBACH-RIVERA et Michèle PENDAX, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE international, Paris, 1989, p.7.

¹⁴ Note de lecture.

¹⁵ Note de lecture.

¹⁶ J.P.CUQ et I.GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presses universitaires de Grenoble, 2002, p.131.

¹⁷ Marie-Françoise NARCY-COMBES, Op.cit, p.46.

didactique permet également de comprendre le pourquoi et le comment de la relation pédagogique et met l'enseignant à même de mieux vivre la relation pédagogique.

En 2008, dans son dictionnaire pratique de didactique du FLE, Jean Pierre ROBERT l'a défini comme étant « une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie, la sociologie, sciences auxquelles vient s'ajouter la linguistique »¹⁸. D'après lui, la didactique du FLE est une discipline carrefour. Autrement dit, un spécialiste de didactique serait à la fois un méthodologue, un pédagogue, un psychologue, un sociologue et un linguiste.

1.2.1.1.1 Champ d'intervention de la didactique du FLE

Nous voudrions savoir à quoi s'intéresse exactement la didactique du français langue étrangère ? Quel est son objet d'étude ? D'après les précédentes définitions, nous remarquons que la dénomination qui revient fréquemment chez les spécialistes est l'enseignement. Ce concept de base en didactique du FLE en fonction de l'apprentissage a été traité de différentes façons et sous différents angles.

Les recherches sur l'enseignement proprement dit reposent sur le postulat, contesté par certains, que l'appropriation d'une langue étrangère par un individu peut être facilitée par l'action d'un tiers et sur la transmissibilité des connaissances linguistiques et culturelles. L'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission verticale de savoir : l'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs.

L'enseignement est devenu tout un processus interactif ou un va-et-vient entre l'enseignant et les enseignés pour pouvoir leur rendre le savoir savant accessible (la transposition didactique). Ce n'est plus l'enseignement mécanique qui s'appuie sur un cours magistral. Il s'agit aujourd'hui d'un itinéraire durant lequel l'enseignant doit privilégier l'action de l'apprenant du contenu. Les cours d'animation sont donc fort demandés dans la nouvelle conception de l'enseignement.

¹⁸ Jean Pierre ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008, p.68.

Les recherches récentes en didactique comme le montre Jean Pierre CUQ dans son dictionnaire s'intéressent au moins autant à ce qui dépendrait en principe de l'apprentissage. Surtout dans la mouvance de la centration sur l'apprenant et son autonomisation. L'enseignement est donc conçu dans la relation didactique comme « un pôle symétrique à celui de l'apprentissage »¹⁹ tel qu'il est vu par Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA. Ce couple enseignement/apprentissage est devenu inséparable parce que la didactique du FLE s'est largement laissée fasciner par l'apprenant, particulièrement sous ses aspects psycholinguistiques. A cet égard, on s'accorde aujourd'hui sur le fait que s'approprier une langue, ce n'est pas seulement, et peut-être même pas du tout, accumuler des savoirs aux apprenants : enseigner une langue comme le français langue étrangère ne peut donc plus être conçu comme transmettre des savoirs. En revanche, on considère que l'enseignant doit être en mesure de fournir à l'apprenant les moyens méthodologiques d'accéder à des savoirs qu'il est susceptible de ne pas posséder lui-même.

Cette idée qui définit l'enseignement comme un guidage vers l'autonomie de l'apprenant a été soutenue par Jean-Pierre ROBERT qui, lui aussi, voit que l'enseignement repose sur des règles qui fondent conjointement méthodologie et pédagogie. Pour lui, un enseignement sans méthode est inconcevable et l'enseignant de FLE doit choisir des options qui vont déterminer à la fois le contenu de son enseignement, la manière de le dispenser et la façon de le recevoir. Ces options ne sont pas sans conséquences sur la relation apprenant-enseignant, relation qu'on représente sous la forme d'un triangle didactique et qui fait l'objet de multiples interactions. Cela montre aussi qu'il est logique que la didactique intègre à ses intérêts, la psychologie et la sociologie.

Pour conclure, on peut dire que l'objet majeur de la didactique du FLE est, comme son étymologie nous y invite, de théoriser l'enseignement/apprentissage de cette langue étrangère. Mais, en quoi consiste cet enseignement/apprentissage ?

¹⁹Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op.cit., p.117.

1.2.1.1.2 L'enseignement/apprentissage du FLE

Aussi longtemps que l'enseignement du FLE a eu comme cadre de référence celui étroit de la linguistique appliquée, cet enseignement a visé essentiellement l'acquisition d'une compétence linguistique. Apprendre une langue, jusqu'à tout récemment encore signifiait presque exclusivement apprendre la grammaire de cette langue, cette connaissance grammaticale constituant la garantie de l'habileté à comprendre et à produire des phrases.

Au cours des années précédentes, les recherches viennent ébranler les certitudes sur l'objet d'enseignement (la langue) et un nouveau concept s'impose, celui de compétence de communication, beaucoup plus large que celui de compétence linguistique. Dans cette perspective, on délaisse l'aspect formel de la langue au profit de l'aspect communicatif de cette dernière et dès lors, la grammaire, qui était au cœur de l'enseignement depuis toujours, se voit accorder une place toute relative. Elle devient un outil au service des messages à comprendre et à produire.

Certains tenants des principes de la didactique actuelle comme Anne-Marie BOUCHER, Monique DUPLANTIE et Raymond LEBLANC voient que « Dorénavant, l'enseignement du FLE vise à développer une habileté à communiquer et, dans ce cadre, les règles d'utilisation et les règles d'usage doivent être apprises simultanément »²⁰. Pour eux, il ne s'agit plus seulement de comprendre ou de produire des énoncés, mais aussi et surtout de savoir quand et où les utiliser.

On constate alors que la connaissance de la grammaire, à elle seule, ne suffit pas pour communiquer. Dans ce processus interactif ou tout est centré sur l'apprenant, l'enseignant va veiller à installer, chez lui, des compétences de base pour développer ses capacités langagières.

L'enseignement/apprentissage du FLE se définit ainsi par une double finalité : il doit être utile pour la vie immédiate des apprenants et surtout pour leur existence future ; il doit viser à les doter d'une capacité à communiquer oralement et par écrit. Il ne s'agit pas seulement d'un savoir abstrait du réel, mais d'un savoir-faire ; mieux, d'un

²⁰Anne-Marie BOUCHER, Monique DUPLANTIE et Raymond LEBLANC, *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, De Boeck, 1988, p.55.

savoir-opérer qui permet d'être acteur de la vie au lieu de le regarder passer. Ensuite, son utilité se caractérise par la capacité à communiquer, c'est-à-dire à comprendre et à se faire comprendre.

L'enseignement/apprentissage du FLE doit contribuer à la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une véritable capacité de raisonnement et de sens critique. A l'issue de cet enseignement, les apprenants auront acquis des compétences pour leur permettre d'accéder au sens des messages oraux et écrits et de s'exprimer simultanément oralement et par écrit dans différentes situations de communication.

Pour ce faire, et vu les transformations que connaît le monde (mondialisation des échanges, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication), certains didacticiens comme Louis PORCHER par exemple, ont insisté sur la nécessité de revoir certains points. Pour lui, dans l'état actuel de l'évolution de la didactique du FLE « il faudra examiner les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE, la place respective de l'enseignant, de l'apprenant et de la matière, les compétences à développer, les besoins des apprenants, leurs stratégies et celle des enseignants, le rôle des médias, la place de la culture dans la maîtrise langagière, l'autonomie de l'apprenant et sa prise en charge de sa propre démarche, la formation adéquate des enseignants, les modes d'évaluation, de certification et les niveaux atteints, les buts singuliers que vise chaque apprenant, bref tout ce qui fait d'une langue un instrument à une communication effective entre deux ou plusieurs êtres humains »²¹.

Il est donc temps de passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage en centrant le processus sur l'apprenant comme on l'exige dans certaines approches comme l'approche communicative, l'approche fonctionnelle-notionnelle et l'approche actionnelle. Cette dernière qui reprend les concepts de l'approche communicative et y ajoute le concept de tâche à accomplir insiste sur l'importance d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif et constructif dans son processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie.

²¹ Louis PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, France, 11/2008, p.10.

Dans ces approches, on exige la mise en œuvre de situations-problèmes que l'apprenant tâchera de résoudre pour apprendre à parler et à écrire dans différents contextes. Le principe organisateur du cours c'est l'apprenant, dans sa personnalité globale. Christine TAGLIANTE voit que « L'apport de la psychologie cognitive à la didactique des langues est d'avoir fait prendre conscience que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage, mais en est l'acteur principal. Il faut donc tenir compte des ses besoins afin de pouvoir lui donner les moyens nécessaires à son apprentissage »²². Elle précise que le cours est lié à l'apprenant et à son vécu : à sa connaissance du monde, à ses intérêts, à ses goûts, à ses désirs et à ses besoins de communication. L'apprenant doit être un partenaire actif dans la construction de son savoir. Il ne doit pas être l'individu qui reçoit passivement les connaissances.

De même pour l'enseignant, il faut qu'il change de son statut dans l'opération d'enseignement. Il n'est plus le maître qui détient les connaissances. Aujourd'hui, il est le facilitateur, l'accompagnateur et le guide des apprenants dans leur itinéraire d'apprentissage. L'enseignant du FLE doit assurer plus de souplesse et de flexibilité dans le déroulement du cours, mettre au point des traitements pédagogiques adaptés et aménager des programmes et des méthodes.

Pour qu'il réussisse à développer la capacité à communiquer, l'enseignant doit également être clair dans ses objectifs. En effet, chaque enseignement doit s'orienter vers un ou des objectifs, qui sont des buts transformés en visées opératoires. Pour ce faire, ses démarches doivent être étudiées dans un but de cohérence, de continuité et d'efficacité du cours. Mais, d'après Louis PORCHER, « pour que les démarches puissent se construire et se développer dans un enseignement, il faut évidemment qu'elles se basent sur des exemples. Il est donc nécessaire de trouver des thèmes de travail, qui doivent avoir une double caractéristique : intéresser les apprenants et leur être utiles »²³.

L'enseignant est appelé à amener les apprenants vers l'autonomie. Il faut qu'il leur donne les moyens d'exercer leur responsabilité sur leur apprentissage. C'est seulement ainsi qu'il apprendra et aura une attitude active à l'égard de cette langue étrangère. Mais, il est indispensable que l'enseignant achève ses cours par des activités

²²Christine TAGLIANTE, *La classe de langue*, CLE international, Paris, Septembre 2006. p.55.

²³Louis PORCHER, *Op.cit.*, p.55.

d'évaluation. Elle est un moment de mesure et de décision qui doit accompagner les cours. C'est un moment décisif dans le processus d'apprentissage du FLE.

On peut dire enfin que l'unique compétence visée par l'enseignement/apprentissage du FLE est la capacité à communiquer. L'objectif à atteindre dans ce processus est celui d'amener les apprenants à être capables de communiquer, c'est-à-dire de comprendre et de se faire comprendre par lui. Mais, pourrait-on dire que la communication orale et la communication écrite sont mises au même pied d'égalité ? Autrement dit, n'y a-t-il pas la primauté de l'écrit au détriment de l'oral ? En d'autres termes, l'oral, dans ses objectifs et techniques, a-t-il une place en didactique du FLE ?

1.2.1.2 Didactique du français oral.

« L'oral fait partie depuis quelques années déjà des questions vives du champ de la didactique du français langue étrangère. Le temps du règne de l'écrit n'est bien sûr pas terminé, mais une prise de conscience se fait jour peu à peu du fait que des enjeux forts se trouvent dans le rapport oral au langage, aussi bien pour ce qui est de la scolarisation, de la lutte contre l'échec scolaire, que de la socialisation »²⁴. L'enseignement de l'oral revient au premier plan : la maîtrise de l'oral est un facteur de réussite scolaire et d'intégration sociale.

Beaucoup de didacticiens disent qu'il est important d'apprendre à parler aux apprenants de la même façon qu'on leur apprend à lire et à écrire. D'après Bruno MAURER, « il est nécessaire de leur apprendre le français dans toutes ses dimensions, orale y compris »²⁵.

Certains didacticiens ont consacré des ouvrages entiers à l'oral. Jean François HALTE (L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités), François FREDERIC (Pratiques de l'oral), Bruno MAURER (Une didactique de l'oral-du primaire au lycée), Lizanne LAFONTAINE (Enseigner l'oral au secondaire), Ginette PLESSIS-BELAIR, Lizanne LAFONTAINE et Réal BERGERON (La didactique du

²⁴ Colloque sur les Didactiques de l'oral les 14 et 15 juin 2002, communication de MAURER Bruno, « Didaxis-Dipralang (Diachronie didactique et pratiques sociolinguistiques) » - Université Montpellier.

²⁵ Bruno MAURER, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, Editions BERTRAND-LACOSTE, 2001. P.08.

français oral au Québec) et tant d'autres se sont penchés sur des questions touchant à l'enseignement/apprentissage de l'oral.

D'autres comme Christine TAGLIANTE (La classe de langue), Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (Cours de didactique du français langue étrangère et seconde), Henri BOYER, Michèle BUTZBACH-RIVERA et Michèle PENDAX (Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère) y ont réservé des chapitres entiers. Ils reconnaissent l'importance de favoriser dans les classes une diversité de situations de communication authentique qui demeure au cœur du développement du français parlé à l'école et s'inscrit parmi les postulats ou les consensus retenus jusqu'à maintenant. Ces intéressements sont devenus les fondements solides d'une discipline qui vient d'apparaître et qui s'appelle la didactique du français oral.

Des articles ont également été publiés dans différentes revues comme *Le français dans le monde*, *Le français aujourd'hui* qui ont abordé la question d'oral dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Mokhtar SAHNOUN, par exemple, dans la revue *le français aujourd'hui*, a publié en 2006 un article intitulé *Didactique de l'oral : articulation et harmonisation*. Il s'y intéresse à certaines préoccupations relatives aux compétences de compréhension et d'expression orales. Françoise GADET et Emmanuelle GURIN ont aussi publié un article dans la même revue intitulé *Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique*. Ils y précisent qu'il n'y a pas de clivage oral/écrit et insistent sur l'impossibilité de dissocier l'un de l'autre en situation d'apprentissage. *Le français dans le monde*, elle aussi et à plusieurs reprises, a regroupé des articles sur la didactique de l'oral en mettant l'accent sur la nécessité de didactiser des connaissances relatives à l'oral, c'est-à-dire de les transformer en savoir à enseigner. Il y a même des revues de didactique comme celle intitulée *Revue de didactique et de pédagogie du français* qui essaye de répondre aux questions qui dépendent de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Ces didacticiens s'accordent à dire dans leur ensemble que travailler sur l'oral, c'est pour l'enseignant remettre en cause des modèles traditionnels de fonctionnement du cours. Les échanges des apprenants restent assez rares, c'est donc à un dialogue avec l'enseignant que se réduit le plus souvent la prise de parole. L'apprenant répond à la question de l'enseignant. Pour transformer ce mode classique de fonctionnement, l'oral

doit être l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'objectif d'apprentissage, afin de valoriser au mieux cette pratique au sein de la classe.

D'autres comme Bruno MAURER considèrent l'oral comme « un moyen important de communication, comme espace ouvert à la collaboration et/ou à l'affrontement dans l'espace de la classe. Ils insistent sur la nécessité d'amener les apprenants à prendre la parole dans des contextes variés, en vue d'enrichir leurs procédés d'expression et de contribuer à une maîtrise des structures syntaxiques nécessaire à la formulation précise d'une pensée qui doit devenir chaque jour plus complexe »²⁶.

L'oral est conçu comme un outil d'échange et d'interaction pour faire progresser les apprenants dans la maîtrise du français langue étrangère. Leurs écrits ont donc permis de créer un fondement théorique sur ce qu'est l'enseignement/apprentissage du français oral. Alors, en quoi consiste l'objet d'étude de la didactique de l'oral selon ces discours plus au moins raisonnés ?

1.2.1.2.1 La compétence de communication orale: noyau de la didactique de l'oral

L'expression qui revient fréquemment dans les ouvrages de didactique du français langue étrangère surtout chez les auteurs qui s'inspirent des approches communicatives, tel que Dell H. HYMES, est celle de la compétence de communication. A cette expression, vient s'ajouter le concept d'interaction utilisé à plusieurs reprises par certains didacticiens comme Elisabeth LHOTE et Christine TAGLIANTE et largement pris en compte par le CECR puisqu'il illustre, dans une approche communicative, une approche actionnelle de la langue. En didactique de l'oral, ils ajoutent le qualificatif orale à cette expression pour former ce qu'on appelle aujourd'hui la compétence de communication orale ou enseigner l'oral en interaction. Ce concept et cette expression sont l'élément central autour duquel tournent toutes les réflexions dans ce domaine. L'oral est donc envisagé dans une démarche communicative et interactive.

²⁶Bruno MAURER, Op.cit., p.11.

D'après Dell H. HYMES, « la communication, en tout état de cause, n'est pas un but mais un attribut du langage. Toute utilisation du langage met en jeu l'attribut de la communication »²⁷. Cela signifie qu'il conteste le modèle grammatical de CHOMSKY qui privilégie la compétence linguistique en le qualifiant d'inadéquat parce qu'il n'amène pas les apprenants à échanger en situations réelles. Le langage, pour lui, est l'aptitude à communiquer. Christine TAGLIANTE, elle aussi, insiste sur la nécessité d'un va-et-vient entre l'enseignant et les apprenants. Elle exige, dans la relation pédagogique, « le passage du sens unique à l'interaction »²⁸. Ainsi, l'interaction est, dans l'apprentissage du français langue étrangère, à la fois un but (savoir interagir, c'est savoir communiquer) et un moyen (pour apprendre à communiquer, à interagir).

1.2.1.2.2 L'installation de la compétence de communication orale.

L'installation, chez les apprenants, de la compétence de communication orale est le rôle primordial que chaque enseignant doit jouer en situation d'apprentissage. Elle exige une démarche dynamique et interactive : une démarche oralisée en situation d'interaction en vue de déterminer la capacité de l'écoute, de la perception et de l'analyse chez l'apprenant et celle de la production de messages oraux. La communication orale est donc cet échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages. Les interlocuteurs doivent être en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de paroles sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message, et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et produire des énoncés. Ceci signifie que la maîtrise de cette compétence de communication orale passe par la maîtrise de la compréhension et l'expression orales.

Il s'agit de faire en sorte que l'apprenant devienne un bon communicateur dans la langue, ce qui ne va pas de soi. Il faut pour cela devenir capable, d'abord dans le maniement de la langue parlée, aussi bien comme locuteur que comme auditeur, de

²⁷Dell H. HYMES, *Vers la compétence de communication*, Hatier-Credif, Paris, 1984, p.129.

²⁸Christine TAGLIANTE, *Op.cit.*, p.29.

s'adapter aux diverses situations. Alors, que signifient ces compétences de base à l'oral ?

1.2.1.2.2.1 La compréhension de l'oral (Objectifs, démarches, techniques (moyens), évaluation

Faire acquérir aux apprenants de façon progressive des stratégies d'écoute en premier lieu et de compréhension d'énoncés en second lieu constitue l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage de la compétence de compréhension de l'oral. Il s'agit de former des auditeurs à devenir au fur et à mesure plus autonomes et plus sûrs d'eux. Les apprenants vont revenir à leur savoir antérieur en réinvestissant ce qu'ils ont appris en situation d'apprentissage et ce qu'ils ont acquis à l'extérieur pour formuler des hypothèses sur ce qui est écouté et compris. Les séances de compréhension de l'oral vont donc permettre aux apprenants de repérer des informations, de les classer et restituer, de prendre des notes et de découvrir de nouvelles voix différentes à tous les niveaux de celle de l'enseignant.

Pour ce qui est des objectifs d'apprentissage, ils sont nombreux. Nous pouvons fixer des objectifs lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques...En effet, les activités de compréhension orale les aideront à : découvrir du lexique en situation, découvrir différents registres de langue en situation, découvrir des faits de civilisation, découvrir des accents différents, reconnaître des sons, repérer des mots-clés, comprendre globalement, comprendre en détails, reconnaître des structures grammaticales en contexte, prendre des notes...etc.

L'atteinte des objectifs cités ci-dessus dépendra des supports utilisés et de la démarche adoptée par les enseignants. Pour les supports, il ne s'agit pas par exemple de lire des textes écrits à plusieurs reprises comme le font certains enseignants sous prétexte que l'établissement auquel ils appartiennent manque de moyens. Les enseignants sont aujourd'hui incités à moderniser leurs supports. Ils peuvent utiliser des cassettes ou des CD enregistrés par des natifs ou des francophones, ou des documents sonores authentiques en français, et ce, pour permettre à l'apprenant « d'être exposé à des situations suffisamment diverses pour qu'il en dégage un comportement

linguistique adéquat »²⁹. On peut donc écouter un entretien, une chanson, une annonce, une publicité ou un dialogue sur une situation de la vie réelle. En ce qui concerne la démarche à suivre, il est utile d'écouter des supports sonores à maintes fois. Mais, chaque écoute doit être accompagnée d'une activité d'apprentissage. Nous pouvons imaginer une première écoute avec des questions d'ordre général, puis une deuxième écoute avec des questions de détail et pour confirmer ou infirmer toutes les hypothèses émises par les apprenants, l'enseignant peut proposer une troisième écoute. Et pour restituer toutes les informations retenues, il est possible de terminer par une activité d'évaluation.

Les activités d'apprentissage qui accompagnent les différentes écoutes doivent être variées. Il est important de varier la typologie d'exercices en compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants et afin de stimuler leur esprit. Des questionnaires à choix multiples (QCM), des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas, des tableaux à compléter, des exercices de classement, des exercices d'appariement, des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC) et des questionnaires ouverts peuvent donner l'envie d'écouter et de s'y intéresser.

1.2.1.2.2.2 La production/expression orale (Objectifs, démarches, techniques (moyens), évaluation)

L'expression est différente de la compréhension, mais les deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel. De plus, il y a gros à parier que l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler.

L'habileté langagière à développer progressivement quand on veut pratiquer une langue après une phase d'audition et de perception active est l'expression orale rebaptisée production orale. Les recherches effectuées récemment dans le domaine de la didactique de l'oral montrent que l'expression orale est une compétence qu'il vaut mieux traiter juste après la compréhension orale. Cela permet aux apprenants de se rappeler aisément de ce qu'ils viennent d'entendre et de le réutiliser.

²⁹Fabienne DESMONS et Françoise FERCHAUD, *Enseigner le FLE (français langue étrangère), Pratique de classe*, Editions Belin, Paris, Septembre 2009.

L'objectif principal de l'enseignement/apprentissage de cette compétence est de former un locuteur efficace, capable de prendre la parole en différentes situations pour exprimer des intentions énonciatives, c'est-à-dire de le rendre capable de se faire comprendre. En d'autres termes, il s'agit d'amener les apprenants à produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, plaider une cause ou la discréditer, ou bien raconter des événements, etc. Il s'agit également d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire qui fait appel à la capacité de comprendre l'autre. L'enjeu est donc communicatif, c'est-à-dire qu'il faut former les futurs citoyens à parler en public et non pas à apprendre à se taire.

En didactique moderne, comme le précisent certains auteurs tels que Fabienne DESMONS, Françoise FERCHAUD et Dominique GODIN, il n'est pas seulement question de recevoir des informations, mais d'en produire dans une situation de face-à-face en mobilisant toutes les ressources à savoir les capacités, les compétences et les savoirs. Alors, quels sont les outils indispensables à l'éducation des apprenants à la prise de parole ?

Pour favoriser la prise de parole en situation d'apprentissage, il convient de développer entre les apprenants des dialogues en contexte, et ce dès le début de l'apprentissage en choisissant des thèmes intéressants et motivants. En outre, l'organisation spatiale dans la classe ainsi que les activités de jeux de rôles et de simulation globale sont des opportunités de communications individuelles ou interindividuelles, car elles leur permettent de revêtir l'identité de personnages fictifs ou réels, d'exprimer leurs opinions et d'être de plus en plus impliqués.

Ce genre d'activités d'apprentissage va permettre à l'apprenant de faire appel à son savoir antérieur et de réinvestir ses pré-requis pour exprimer ses idées. De plus, il faut faire habituer les apprenants à s'écouter pour pouvoir se comprendre en rassurant la confiance en soi. Grâce à de tels outils, il sera fort possible de susciter la prise de parole chez les apprenants surtout quand il s'agit d'un enseignant qui sait s'y prendre.

En ce qui concerne les objectifs d'apprentissage que vise l'enseignant quand il s'agit de la production orale, nous pouvons dire que travailler et pratiquer la langue reste le grand enjeu. Pour cela, la tâche à accomplir consiste à mettre l'accent sur les aspects phonétiques et phonologiques en essayant d'améliorer la prononciation,

l'articulation, l'accentuation et l'intonation, sur l'aspect morpho-syntaxique et sur l'aspect lexico-sémantique. Cela constitue la composante de base qu'on appelle la composante linguistique et qui est incontournable dans tout échange sans négliger pour autant les autres composantes à savoir la composante socio-culturelle, la composante discursive et la composante pragmatique. Alors, qu'est-ce qu'on entend dire par la compétence linguistique à l'oral ?

1.2.1.3 La compétence linguistique à l'oral

Dans le cadre des approches communicatives et actionnelles, on distingue actuellement le système de la langue parlée comme un système autonome régi par ses propres lois, distinctes de celles de la langue écrite. A cet égard, nous entendons dire par la compétence linguistique à l'oral l'aspect qui regroupe les composantes vocales (articulation, timbre et portée de la voix, prononciation), prosodiques (accentuation, rythme, intonation), morphosyntaxiques (accords sonores, conjugaison, liaisons, lien entre les énoncés, maîtrise de la pronominalisation...) et lexicales. Sachant que ces composantes linguistiques se développent en interaction étroite et continue, un dysfonctionnement de l'une de ces composantes aura nécessairement des incidences sur l'ensemble du fonctionnement linguistique.

La compétence linguistique apparaît comme une compétence importante mais qui ne suffit pas à elle-même et doit se compléter par une compétence discursive, interactionnelle, situationnelle et culturelle. Cette idée est défendue par de nombreux didacticiens contemporains tels que Jean Pierre CUQ et Sophie MOIRAND. Cette dernière précise à maintes fois et voit dans « la compétence linguistique une composante, certes indispensable, d'une compétence plus générale, la compétence de communication »³⁰. Mais, que veut dire maîtriser la composante linguistique à l'oral ?

1.2.1.3.1 Aspect phonétique

Le premier aspect à maîtriser est la phonétique du FLE. L'apprenant doit connaître le système des sons du français par rapport à celui de sa langue maternelle

³⁰Sophie MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1990.p.17.

(arabe ou berbère dans notre cas). Il est indispensable de savoir prononcer les consonnes et les voyelles de cette langue.

Pour ce qui est des consonnes, il faut distinguer les traits articulatoires des occlusives des traits articulatoires des fricatives et de ceux des semi-consonnes. Les linguistes Pierre LEON, Monique LEON, Françoise LEON et Alain THOMAS se sont intéressés à ce fait et le détaillent comme suit:

« **Traits articulatoires des occlusives**

Lieux Modes	bilabiales	dentales	dorso-palatale	dorso-vélaire
Non voisées(sourdes)	P (pont)	T (tes)		K (cou, qui, écho)
Voisées(sonores)	B (bon)	D (dé)		G (goût)
Nasales	M (mon)	N (nez)	ɲ (agneau)	ŋ(camping)

Traits articulatoires des fricatives

Lieux Modes	Labiodentales	alvéolaires	Pré-Palatales-labiales	Apico-Alvéolaire (latérale)	Dorso-Uvulaire (friction)
Non voisées	F (fou)	S (seau)	ʃ (chou)		
Voisées	V (vous)	Z (zèbre, osé)	ʒ (joue, âge)	L (bal)	R (rat)

Traits articulatoires des semi-consonnes

	Médio-palatale	vélaire
Ecartées	J (hier, bien)	
Arrondies	ɥ (essuyer)	W (voyez)

Pour ce qui est des voyelles, les linguistes cités précédemment insistent sur la nécessité de faire la différence entre les traits phonétiques des voyelles orales et ceux des voyelles nasales. Ils les décrivent comme suit :

Traits phonétiques des voyelles orales

	Voyelles antérieures		Voyelles postérieures	
	Ecartées	Arrondies	Ecartées	Arrondies
Très fermées	I (si)	Y (su)		u (sous)
Fermées	E (ses)	ø (ceux)		o (seau)
Moyenne		ə (ce)		
Ouvertes	ɛ (sel)	œ (seul)		ɔ (sol)
Très ouvertes	a (pate)		ɑ (pâte)	

Traits phonétiques des voyelles nasales »³¹

Antérieures		Postérieures
Ecartées	ã (vin)	(vent)
Arrondies	(un)	(vont)

Cet aspect phonétique a intéressé également des didacticiens comme Ginette PLESSIS-BELAIR, Lizanne LAFONTAINE et Réal BERGERON. Sa maîtrise, d'après eux, réside dans « une articulation distincte et souple, avec un timbre plein et riche, et

³¹Pierre LEON, Monique LEON, Françoise LEON et Alain THOMAS, *Phonétique du FLE, prononciation : de la lettre au son*, Armand Colin, 2009, p9.

une prononciation socialement acceptable »³². Ces didacticiens paraissent moins normatifs par rapport aux linguistes cités dans la page 65 et qui exigent que la diction soit conforme à la norme pour éviter toute déviation au niveau du sens.

Pour qu'il y ait aussi une musicalité dans la chaîne parlée des apprenants, il faut également maîtriser l'aspect prosodique. L'accentuation, les allongements, le chuchotement ainsi que l'intonation sont des éléments à prendre en considération.

Les apprenants du FLE doivent savoir, par exemple, que toute voyelle accentuée est longue et qui peut former des allongements quand elle est suivie des consonnes telles que [R Z V ʒ], comme dans car, cause, sauve, cage [Ka : R], [Ko : Z], [So : v], [Ka : ʒ]. En général, Il faut qu'il y ait des accents toniques et d'insistance bien répartis avec un rythme caractérisé par un débit varié et des pauses appropriées sans oublier une intonation expressive et variée.

La maîtrise de ces traits phonétiques et ces faits prosodiques permettent aux apprenants du FLE de transmettre des messages intelligibles. Cependant, la non-maîtrise du système phonétique de cette langue-cible, peut mettre l'apprenant dans une situation très inconfortable : il n'est pas ou mal compris et vice-versa. De telles situations vécues fréquemment par l'apprenant le conduiront au découragement, à la crainte de prendre la parole, ce qui retardera d'autant son apprentissage.

1.2.1.3.2 Aspect lexico-sémantique

« Pour transmettre un message qui soit compris de son interlocuteur, le sujet parlant doit choisir le lexique et les faits de syntaxe, de morphologie, de phonétique et de prosodie pertinents »³³. Comme nous le remarquons ici, le choix du lexique est quelque chose d'important d'après Moshé STARETS. L'intelligibilité du message exige aussi l'emploi « des termes précis et d'un vocabulaire varié »³⁴.

³²Ginette PLESSIS-BELAIR, Lizanne LAFONTAINE et Réal BERGERON, « La didactique du français oral au Québec », Presses de l'Université, 2007, p.238.

³³Moshé STARETS, *Principes linguistiques*, Les Presses de l'Université Laval, 2008, p.3.

³⁴Ginette PLESSIS-BELAIR, Lizanne LAFONTAINE et Réal BERGERON, Op.cit., p.239.

La maîtrise de cet aspect consiste à éviter l'abus des termes vagues, la répétition des mêmes termes, les anglicismes, les impropriétés, les barbarismes, les pléonasmes, les archaïsmes et les incompatibilités sémantiques.

Ce linguiste trouve que le sens d'une phrase résulte de la conjugaison de plusieurs composantes à savoir la composante lexicale. Son déplacement peut altérer son sens. Mais, il souligne que la variation du sens du mot en fonction de ses contextes semble renforcer le principe pédagogique voulant que le mot s'enseigne en contexte. A cet égard, le contexte de la parole est particulièrement important parce qu'il fait ressortir les diverses nuances du mot.

Les apprenants doivent savoir que le mot ne vit que dans une phrase. Cela veut dire qu'il est nécessaire de distinguer la signification du sens. Il faut les sensibiliser de la fonction que remplit la polysémie. L'emploi est le plus important que l'usage, c'est-à-dire qu'il est intéressant de privilégier la valeur utilitaire d'un mot. Ce point de langue peut être clarifié en classe au profit des apprenants en les exposants à des situations de communication réelles et surtout grâce aux supports authentiques.

Le verbe « souffler », par exemple, change de sens en passant d'un contexte à un autre. Il signifie détruire dans « l'avion souffle une maison », allumer dans « souffler sur des braises », éteindre dans « souffler sur des bougies », se lève dans « le vent souffle », gonfler dans « souffler un ballon », et se réchauffer dans « souffler sur ses doigts ». De même pour le verbe « prendre » qui exprime différents sens selon les exemples qui suivent : sortir dans « prendre la porte », tenir dans « prendre un taxi », se reposer dans « prendre un congé », et déguster dans « prendre un café ».

Les prépositions sont également polysémiques et l'enseignant doit en tenir compte. Dans ces énoncés : *acheter un cadeau à quelqu'un* et *aller à Montréal*, la préposition *à* n'a pas le même sens. Dans le premier, elle renvoie au destinataire, alors qu'elle correspond à une direction dans le second.

L'enseignant qui se proposerait d'enseigner les signifiés des mots *souffler* et *prendre* et de la préposition *à* ne doit pas se contenter de décrire leurs sens habituels sans aucune référence aux contextes et situations éventuelles, mais il devrait tenir compte de toutes les situations possibles dans lesquelles ces mots peuvent apparaître.

De plus, il est important de faire enseigner aux apprenants des astuces pour ne pas tomber dans le piège de répétition. Les substituts lexicaux sont d'une grande importance pour ne pas répéter fréquemment les mots dans un discours oral. Par exemple, au lieu de répéter le mot « pétrole » à plusieurs reprises, on peut utiliser des substituts lexicaux comme « cette ressource naturelle », « l'or noir », « ce liquide », etc. Au niveau de la communication comme le précise Moshé STARETS, le substitut peut remplacer des mots ayant un sens plus spécifique, ce qui permet une grande économie, surtout aux apprenants dont le vocabulaire est relativement limité. Par exemple, dans un magasin de fruits, celui dont les connaissances du français sont limitées peut, en pointant vers des pommes, demander « combien coûtent ces fruits ? ».

Christian PUREN s'est intéressé à l'enseignement du vocabulaire. Il a précisé que le vocabulaire étant multiple et très varié, l'enseignement se doit de proposer une grande diversité de tâches et d'exercices qui permettent aux apprenants de découvrir et de se familiariser avec les différents aspects des UL qu'ils doivent connaître. Il a incité les enseignants à initier les apprenants à enrichir leur vocabulaire par leurs propres moyens. Pour lui, « il est important qu'ils soient entraînés à résoudre eux-mêmes les problèmes lexicaux qu'ils rencontrent lors de leurs lectures, pendant la composition d'un texte ou encore à l'occasion des conversations qu'ils ont »³⁵.

Nous déduisons que le meilleur moyen de s'approprier toutes ces techniques est la lecture. Rien ne peut la remplacer. Elle permet aux apprenants d'enrichir leurs lexiques et les aide à découvrir les différents emplois d'un mot dans différents contextes. L'enseignant doit aussi concevoir des stratégies didactiques pour enseigner le vocabulaire. Il peut exposer l'apprenant à une très grande variété de textes et de situations qui font ressortir, autant que possible, la variété des emplois des éléments lexicaux. En outre, il est nécessaire que le lexique soit travaillé dans des phrases ou des textes qui correspondent à une situation de communication simulée ou authentique.

³⁵Christian PUREN, Paola BERTOCCHINI et Edwige COSTANZO, *Se former en didactique des langues*, Ellipses, 1998, p.158.

1.2.1.3.3 Aspect morpho-syntaxique

La maîtrise de la compétence linguistique à l'oral exige aussi la maîtrise de l'aspect morpho-syntaxique. « L'apprenant doit être sensibilisé aux aspects phonétique, morphosyntaxique et lexico-sémantique qui sont à la base même de la communication et qui peuvent, s'ils ne sont pas maîtrisés et correctement employés, engendrer des confusions et, éventuellement, faire échouer l'interaction »³⁶. De ce passage, nous comprenons qu'il y a une grammaire de l'oral. Mais, ressemble-t-elle à celle de l'écrit ? Quels sont ses traits positifs ?

Ses traits positifs sont divers. En général, il est impératif qu'on assiste à « une grammaticalité des énoncés avec le respect du genre et du nombre et des accords et à une maîtrise de la conjugaison verbale et de la concordance des temps sans oublier pour autant d'insister sur des liaisons correctes »³⁷.

A la question, souvent posée, de savoir si le français parlé et le français écrit possèdent deux grammaires différentes, Claire BLANCHE-BENVENISTE dit : « on peut décrire l'écrit et le parlé avec les mêmes règles syntaxiques-compte non tenu du respect des normes ; mais les morphologies, avec ou sans orthographe, sont typologiquement très différentes »³⁸.

S'il y a des différences grammaticales importantes entre l'écrit et l'oral, c'est bien dans ce domaine de la morphologie, où l'orthographe impose, pour l'écrit, un ensemble de marques grammaticales sans équivalent dans le parlé : une partie des désinences de genre et nombre, et une bonne partie des désinences de conjugaison verbale. C'est ainsi que l'orthographe oblige à choisir entre quatre solutions de genre et de nombre, lorsqu'on écrit *je n'ai pas d'ami(e)(s)*, et à refuser l'idée que ces choix puissent être légitimement neutralisés en français parlé, comme c'est le cas dans quantité de langues. Les formes et les significations des deux morphologies sont en ce cas typologiquement différentes.

³⁶Mokhtar SAHNOUN, « Didactique de l'oral : articulation et harmonisation », Le français aujourd'hui, n° 154, Septembre 2006, p.53.

³⁷Ginette PLESSIS-BELAIR, Lizanne LAFONTAINE et Réal BERGERON, Op.cit., p.239.

³⁸Claire BLANCHE-BENVENISTE, « Approches de la langue parlée en français », collection l'essentiel français, Ophrys, 2000, p.165.

La langue parlée a une autre spécificité morphologique : elle est caractérisée par un moins grand nombre de marques et surtout par une répartition différente de ces marques. A l'écrit, le pluriel des noms et des adjectifs est indiqué par une désinence graphique, S ou X, sur chacun des mots d'un groupe nominal. Dans l'exemple suivant donné par Claire BLANCHE-BENVENISTE :

« *-la vieille petite ville bretonne embrumée*
-[le-s] [vieille-s] [petite-s] [ville-s] [bretonne-s] [embrumée-s], on assiste à six désinences de pluriel, alors que la langue parlée contemporaine ne fait entendre qu'une marque de pluriel pour tout le syntagme :
-la / les [vieille petite ville bretonne embrumée] »³⁹.

Mais il faut souligner qu'il est possible d'ajouter des marques de pluriel dans la langue parlée grâce aux liaisons comme c'est le cas dans l'exemple suivant : *-les-z-autres-z-anciennes-z-amies*.

L'apprenant du français langue étrangère doit aussi savoir que la conjugaison des verbes montre des répartitions différentes dans le français écrit et parlé. Les six personnes du présent des verbes du type parler ont, par écrit, cinq désinences différentes :

-parl-e, parl-es, parl-ent, parl-ons, parl-ez.

Alors qu'à l'oral, seules trois formes distinctes s'entendent. Nous déduisons que le français parlé ne marque pas la personne dans le mot verbal lui-même, mais au niveau du syntagme.

L'accord en genre est un autre point de différence entre la morphologie de l'écrit et celle de l'oral. A l'écrit, le féminin est marqué par un suffixe additif, *petit-e, court-e*, etc. A l'oral, il n'y a aucun suffixe, mais il y a un radical long, terminé par une consonne qu'on retrouve dans le reste de la famille de mots.

En outre, la différence entre les troisièmes personnes du singulier et du pluriel se marque en français parlé par un morphème soustractif : le pluriel a une forme longue, terminée par une consonne, alors que les trois personnes du présent de l'indicatif ont une forme courte, sans la consonne :

ils battent il bat

³⁹Claire BLANCHE-BENVENISTE, Op.cit., p.142.

[bat] [ba].
 Ils suivent il suit
 [syiv] ⁴⁰ [sɥi]

Dans d'autres cas, comme le précise Claire BLANCHE-BENVENISTE, « les trois premières personnes du présent de l'indicatif emploient un radical court, amputé de sa consonne finale. La description vaut, oralement, pour tous les verbes à l'infinitif en –re, –oir, –ir : ils disent – il dit [diz] [di], Ils dorment – il dort [dorm] [dor], les seuls verbes qui ne raccourcissent pas leur radical aux premières personnes du singulier du présent sont les verbes terminés par [r-], comme cour-ir (ils courent, il court) »⁴⁰.

Sur le plan syntaxique, Comme nous l'avons déjà signalé, il n'y a pas de différence entre la syntaxe de l'écrit et celle de l'oral. D'après Claire BLANCHE-BENVENISTE, les locuteurs doivent assurer une cohérence dans leurs syntagmes en respectant, dans la majorité des cas, les mêmes règles syntaxiques qui régissent la langue écrite. Mais il souligne qu'il ne faut pas confondre entre « la syntaxe de l'oral et les différents modes de production de la langue parlée tels que les hésitations, les répétitions et les bribes et qui pourraient être à l'origine d'incohérence »⁴².

Mis à part les modes de productions de l'oral, nous pouvons dire que les moyens utilisés pour la syntaxe de l'écrit conviennent parfaitement à celle de l'oral à condition de prévoir une grande souplesse d'articulation dans le domaine des relations entre le lexique et grammaire, où se font la plus grande partie d'innovations. A l'oral et à l'écrit, le verbe qui accompagne une construction adjectivale suivie de *que* se met au subjonctif. Les exemples sont nombreux : *on était heureux qu'il vienne, on était ravi qu'il vienne, on était content qu'il vienne*. Nous remarquons ici que l'innovation n'est pas dans la construction syntaxique, mais dans le lexique dans lequel elle est appliquée. De même, elle peut être dans l'extension donnée au fonctionnement syntaxique comme c'est le cas dans cet exemple : parce que *malheureusement* les gens vont chez leur médecin-ils leur-le client dit au médecin je veux ça ça ça. Ce qui est jugé *malheureux* c'est le fait que les gens aillent chez le médecin et lui disent ce qu'ils disent.

⁴⁰ Claire BLANCHE-BENVENISTE, Op.cit., p.144.

⁴¹ Claire BLANCHE-BENVENISTE, Op.cit., p.90.

Si beaucoup d'approches didactiques s'accordent à dire que la l'apprentissage de la compétence de communication orale passe par l'apprentissage de la composante linguistique, nous nous demandons si ce dernier se fait sans erreurs et sans fautes.

1.2.1.4 L'erreur linguistique à l'oral

Nous verrons d'abord la différence entre l'erreur et la faute puis nous chercherons à savoir si elles sont évitables ou non.

1.2.1.4.1 Erreur, faute et norme ? Quelques définitions

Erreur vient du latin « error », mot de la famille de « errare » qui signifie « s'écarter, s'éloigner de la vérité ». Telle est la définition que l'on trouve da le dictionnaire Le nouveau Petit Robert.

En 1976, Robert GALISSON et Daniel COSTE se sont accordés à dire que toute réponse incorrecte est une faute. Cette dernière est définie comme suit : « la faute désigne divers types d'erreurs ou d'écarts par rapport à des normes elles mêmes diverses. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie »⁴³. Mais, en situation d'apprentissage, ils préfèrent employer le concept d'erreur. D'après eux, la faute est d'une valeur dépréciative à connotation morale; C'est pourquoi, ils voient qu'il est nécessaire d'aborder la faute de façon plus neutre et de lui reconnaître sa place dans l'acquisition des langues.

En 1990, dans son dictionnaire de didactique, Jean Pierre CUQ a défini l'erreur comme « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé »⁴⁴. Pour lui, elle est considérée comme une réponse non conforme à la réponse attendue. En outre, il voit qu'elle est d'une importance capitale dans l'apprentissage des langues. En effet, elle pourrait aider les apprenants à progresser si elle était prise en compte par les enseignants. « Le traitement pédagogique de l'erreur (conceptualisation et correction) vise à améliorer la compétence linguistique communicative et culturelle des apprenants»⁴⁵.

⁴³ Robert GALISSON et Daniel COSTE, *Dictionnaire didactique des langues*, Hachette, 1976, p.215.

⁴⁴ Jean Pierre CUQ (1990), *Op.cit.*, p86-87

⁴⁵ Jean Pierre CUQ (1990), *Op.cit.*, p86-87

Trois ans plus tard(en 1993), un spécialiste en psychologie lui a donné une autre définition. Il s'agit de James REASON. Pour sa part, l'erreur couvre « tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées et quand ces échecs ne peuvent pas être attribués au hasard »⁴⁶. L'erreur est une réponse différente de la réponse correcte et souhaitée, elle n'est plus un effet de hasard. Elle est significative et elle a ses raisons d'être. Comprendre ses raisons pourrait permettre d'en tirer profit et la mettre au service d'apprentissage.

Dans les années qui ont suivi et plus précisément en 2000, Anne JORRO a fait la distinction entre la faute et l'erreur. Dans son ouvrage intitulé *L'enseignant et l'évaluation*, il a montré que « si la faute dépend d'une conception morale, l'erreur, quant à elle, surgit du discours scientifico-didactique marqué par la pensée de Bachelard »⁴⁷. La faute est synonyme de sanction, d'image négative, de sentiment d'échec et de jugement moral de valeur. Par contre, l'erreur est l'une des caractéristiques de l'apprentissage qui a une valeur symptomatique et formative.

Daniel DESCOMPS, lui aussi, en 2002, a consacré un ouvrage entier à ce fait pédagogique. L'erreur est perçue comme « un processus non conforme au contrat »⁴⁸. Le premier terme de cette définition montre que l'erreur est une production de sens. Elle n'est plus un produit parce qu'il s'agit de quelque chose qui évolue avec le temps. Le second terme révèle que toute production erronée signale l'existence d'un écart par rapport à une référence fixée. De cette définition, DESCOMPS veut décontaminer l'erreur de tout jugement moral. Pour lui, l'erreur n'est plus ce qu'elle était. Il veut dire qu'elle est opérationnelle parce qu'elle porte un regard analytique sur une activité en cours et non un jugement sur un produit fini. Cet aspect opérationnel de l'erreur constitue, d'après lui, un élément intéressant dans le champ des apprentissages parce qu'il permet de dédramatiser l'erreur.

En 2007, deux autres ouvrages de spécialité ont vu le jour. Ils ont été le fruit d'une recherche effectuée par Jacques FIARD et Emmanuèle AURIAC et Jean Pierre ASTOLFI. Le premier est intitulé *L'erreur à l'école*. Dans ce produit didactique, ils insistent sur le concept erreur qui nous fait penser à l'école voire à l'apprentissage. Ils

⁴⁶James REASON, *L'Erreur humaine*, PUF, 1993, Paris, p31.

⁴⁷Anne JORRO, *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Editions De Boeck, 2000, p21.

⁴⁸Daniel DESCOMPS, *Op.cit.*, p.18

pensent que « là où la faute se démarque, c'est quand il ne s'agit plus spécifiquement d'un écart à un attendu flou ou à un usuel vague, mais à des formes déposées pour lesquelles un registre de dérogation a été construit. La sémantique est subtile faire une erreur relève du véniel, alors qu'être dans l'erreur peut s'assimiler à la faute...L'erreur et la faute se distinguent moins dans l'action ; la faute qualifie moins un faire qu'un faire jugé. Si la faute se distingue de l'erreur, c'est essentiellement parce qu'elle est comminatoire, après dépôt des règles de l'agir »⁴⁹.

Ces auteurs disent qu'il n'y a pas de voie d'accès positive et négative à l'erreur, mais bien une considération de tous ces embranchements pour fonder un paradigme en complexité. Cela signifie qu'il faut largement dépasser l'injonction obligatoire, souvent prônée dans les centres de formation des maîtres, d'un relevé systématiquement positif de l'erreur. Car il faut aussi savoir stopper certaines d'entre elles. Il s'agit donc d'apprendre à cribler les erreurs pour enseigner et éviter de réifier l'erreur à l'aveugle. Dans le second intitulé *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean pierre ASTOLFI rappelle que « les élèves ont leur propre logique et les erreurs qu'ils commettent ne sont pas exemptes de valeur. L'imperfection est une condition obligée d'un véritable apprentissage »⁵⁰. Cela signifie que l'erreur précède toujours l'étape de maîtrise.

Une année plus tard(en 2008), toute une partie a été consacrée à l'erreur dans un nouvel ouvrage dont le titre est *Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*. Yves BEAL et Frédérique MAIAUX ont bien précisé la différence entre les deux concepts. Pour eux, « l'erreur et les difficultés ne doivent pas être regardées comme des fautes, connotées moralement, mais comme un état provisoire normal à partir duquel on élabore les assimilations futures »⁵¹. Les apprenants doivent comprendre qu'il est normal de ne pas tout trouver, qu'on apprend tout au long de la vie, qu'on peut donc se tromper à tout âge. L'erreur, contrairement à la faute, elle est autorisée et dédramatisée. C'est pourquoi, ils appellent les enseignants à ne pas hésiter à bannir le mot faute du vocabulaire de la classe.

⁴⁹Jacques FIARD et Emmanuèle AURIAC, *Op.cit.*, pp54.55.

⁵⁰Jean Pierre ASTOLFI (Mars 2008), *Op.cit.*, p45.

⁵¹Yves BEAL et Frédérique MAIAUX, *Un projet pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*, Delagrave Edition, Paris, 2008.p133

Dans la même année(2008), Jean Pierre ROBERT, dans son dictionnaire pratique de didactique du FLE, a mis l'accent sur les nuances qui existent entre les deux notions. L'erreur, à son avis, « est un écart par rapport à la norme. En ce sens, elle est synonyme de faute. Le terme de faute ayant une connotation péjorative parce qu'associé dans notre société à une certaine idée qu'on se fait de la morale, on lui préfère aujourd'hui celui d'erreur »⁵². Dans sa position, il voulait dire qu'il faut préférer l'erreur de la faute en situation d'apprentissage et il faut déculpabiliser les apprenants.

La notion d'erreur continue à évoluer. En 2009, Laurent TALBOT, de son côté, a différencié l'erreur de la faute. Pour lui, « la notion de faute revoie à l'échec, au manquement grave, à un jugement moral de valeur. Elle est suivie de mesures répressives »⁵³. Alors que les difficultés scolaires peuvent être considérées comme un moment ordinaire de l'apprentissage qu'il ne s'agit pas de sanctionner mais de prendre en compte comme indicateur de l'activité cognitive de l'apprenant. Ce dernier quant à lui, ne doit pas craindre de se tromper, de rectifier et de changer. Il faut qu'il soit un preneur de risque.

En 2011, beaucoup de didacticiens se sont intéressés à ce sujet. Fabrice HERVIEU-WANE, par exemple, a fait des mises au point sur l'erreur et la faute. L'erreur, pour lui, « correspond au résultat d'un processus très cohérent d'apprentissage, alors que la faute renvoie à l'insuffisance »⁵⁴. Si un apprenant se trompe, cette erreur ne peut être considérée comme une faute et se tromper fréquemment ne signifie pas pour autant que l'on peut soi-même être considéré comme une erreur. Il faut que les apprenants le sachent.

Une autre didacticienne agrégée de Lettres modernes a mis l'accent sur ces notions. Il s'agit de Danielle ALEXANDRE qui a dit que « l'erreur n'est pas une faute »⁵⁵. Cette négation montre encore une fois que la notion de faute est à rejeter en classe car elle représente un raté punissable. Alors, il faut céder la place à l'erreur et s'en servir pour repérer les lieux de résistances et apporter les réponses adaptées.

⁵²Jean Pierre ROBERT, Op.cit., p.82.

⁵³Laurent TALBOT, *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Armand Colin, Paris, 2009,127.

⁵⁴Fabrice HERVIEU-WANE, *Guide du jeune enseignant*, Sciences Humaines Editions, 2011, p179.

⁵⁵Danielle ALEXANDRE, *Les méthodes qui font réussir les élèves*, ESF Editeur, 2011, p.193.

Annie DI MARTINO et Anne-Marie SANCHEZ ont également fait allusion à cette différence entre les deux notions. L'erreur, à leurs yeux, « est synonyme de progrès et d'apprentissage, et la faute, que l'on sanctionne par une note, voire une appréciation par fois destructrice équivaut à une punition »⁵⁶.

Ces définitions montrent bel et bien toute une convergence entre les auteurs. Dans leur globalité, ils reprennent presque les mêmes termes pour définir les deux notions. Ils s'accordent à dire que le terme faute renvoie à une mauvaise action. Il désigne un manquement à une règle ou à un principe. Il est donc à éviter. Cependant, ils insistent sur l'erreur qui est révélatrice plus que déviante. C'est pourquoi ; ils recommandent de l'employer comme outil pour découvrir les lacunes des apprenants, les exploiter en les transformant en objectifs et les redresser par des activités de remédiation. Ils refusent que l'erreur soit un handicap pour apprendre. Nous sommes de cet avis car on ne peut apprendre sans essayer de faire ce que justement l'on ne sait pas faire.

1.2.1.4.2 L'erreur linguistique à l'oral : est-elle évitable, inévitable ?

L'erreur existe-elle ? Bien sûr que oui. Telle est la réponse du pédagogue algérien Saïd MEDJBER qui trouve qu'elle est permanente et quotidienne : elle est rencontrée dans de nombreuses circonstances. Elle réside dans l'état naturel de l'homme, dans la croyance à une certaine vérité, toujours relative et provisoire. « L'homme, dans sa recherche de vérité, n'atteint que des apparences, c'est-à-dire des erreurs. L'erreur est attachée à l'homme, à la condition humaine. L'erreur est humaine, dit-on »⁵⁷. Cela montre que l'erreur est inévitable aussi bien dans le milieu naturel que dans le milieu institutionnel, c'est-à-dire à l'école.

Beaucoup d'autres didacticiens partagent l'idée citée ci-dessus et montrent que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Jean-Yves ROCHEX, dans sa préface, dit que « l'erreur est constitutive de tout apprentissage. Le petit enfant qui

⁵⁶Annie DI MARTINO et Anne- Marie SANCHEZ, *Socle commun et compétences*, ESF Editeur, 2011.p133.

⁵⁷Saïd MEDJBER, *C'est quoi...l'école ? Comprendre ses maux par de simples mots*, Edition MADANI, 2001, p.177.

apprend fait des erreurs, parce qu'il ne sait pas tout (mais il possède déjà des savoirs), parce qu'il expérimente, parce qu'il essaie de trouver une logique, une cohérence.»⁵⁸.

Gérard DE VECCHI est aussi convaincu qu'il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs. Il dit : « on peut apprendre lorsqu'on ne sait pas. Quand un élève ne se trompe pas, c'est qu'il sait. S'il sait, il n'apprend pas réellement...et donc perd son temps ! C'est bien quand il commet une erreur, matérialisant son ignorance, qu'il va pouvoir changer...et donc apprendre »⁵⁹.

Philippe MEIRIEU, lui aussi, est de cet avis. Dans sa conférence au CDDP du Var le 16 avril 1992, affirmait : « L'école a été historiquement créée pour être un lieu d'erreur »⁶⁰. Pour lui, l'erreur est incontournable.

Dans notre domaine qui est l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, et d'après l'enquête que nous avons menée au lycée, nous nous sommes aperçus que l'erreur linguistique est toujours présente à l'oral sous différentes formes : phonétique, lexico-sémantique et morpho-syntaxique.

Si la présence de l'erreur à l'oral en situation d'apprentissage est confirmée théoriquement, nous nous mettons maintenant dans le deuxième chapitre à la recherche des erreurs commises à l'oral. Pour ce faire, nous mènerons une enquête pour bien recenser les différentes erreurs.

⁵⁸ Jean-Yves, ROCHEX, *Réussir en langues, un savoir à construire*, Chronique sociale, Lyon, Août 1999, p.178.

⁵⁹ Gérard DE VECCHI, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette, 2010, p.144.

⁶⁰ Jacqueline FONTAINE, « L'erreur formatrice », JDI, n°1 septembre 1995, p.62.

Conclusion

Nous avons consacré le premier chapitre de cette thèse à la détermination de notre domaine de référence dans la recherche en didactique des langues et à la problématisation des concepts qu'il faut utiliser.

D'abord, nous avons mis en place un cadre méthodologique pour étudier ce fait pédagogique. Dans notre plan de recherche, nous nous sommes inspiré du courant praxéologique (Marie-Françoise NARCY-COMBES, 2005) qui réclame le retour au terrain comme point de départ dans toutes les recherches didactiques. Il s'agit d'un courant qui s'appuie sur l'observation des applications pédagogiques qu'il analyse pour proposer une action sur ces pratiques. Cette recherche a été qualifiée de réflexive dans la mesure où elle a pour objectif d'agir sur les situations de classe pour résoudre les problèmes rencontrés. Ce domaine de référence s'appuie sur trois étapes intéressantes : l'étape d'observation des problèmes du terrain, l'étape de recherche dans les théories de référence des réponses aux problèmes rencontrés et l'étape de mise à l'épreuve des solutions trouvées. Le recours à ce courant, donc à l'importance du terrain aux dépens des autres courants s'explique par l'existence de situations multiples et variées que le courant linguistique et le courant historique ne peuvent expliquer. En effet, le courant linguistique qui s'occupe essentiellement de la description, de l'analyse du système linguistique et de l'évolution des théories traitant de la langue ainsi que de ses différentes manifestations ne peut, à lui seul, apporter les solutions aux problèmes recensés. De même, le courant historique insiste sur l'évolution des différentes méthodologies qui se sont succédées et leur impact sur l'enseignement/apprentissage en mettant en évidence les erreurs du passé, mais ne peut pas rendre compte de la multiplicité des problèmes qui se posent sur le terrain.

Ensuite, nous avons situé le concept d'erreur dans un cadre théorique : nous avons clarifié certains concepts ayant un rapport direct avec l'erreur à l'oral. L'accent a été mis sur les finalités et les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français oral, sur l'installation de la compétence de communication orale et sur la composante de base qui est la compétence linguistique. Nous avons également apporté des définitions au concept d'erreur pour le différencier de celui de la faute en fonction de la norme.

Chapitre 02

**Les erreurs linguistiques à l'oral des
apprenants algériens : enquête**

Introduction

Notre point de départ dans cette thèse en nous appuyant sur le courant praxéologique sera l'observation de quelques classes secondaires. Nous prendrons la classe comme objet d'analyse, mais sans être partie prenante de l'action d'enseignement. Nous en serons l'observateur en essayant de construire les conditions d'objectivité de notre observation et de notre analyse. Il s'agira de fournir des données naturelles destinées à être analysées. Nous nous intéresserons aux productions orales des apprenants en mettant l'accent sur les différents types d'erreurs verbales commises en situation d'apprentissage. Nous consacrerons ce deuxième chapitre à ce fait pédagogique pour comprendre ce qui se passe exactement dans une situation réelle d'enseignement/apprentissage du FLE.

Ce deuxième chapitre fera l'objet d'une enquête que nous mènerons dans quatre lycées. Nous enregistrerons des productions orales de quelques apprenants de troisième année dans chaque lycée. Pour cela, nous utiliserons des outils techniques comme l'enregistreur vu le caractère fuyant et volatile de toute production orale. Nous procéderons par la suite à une transcription orthographique et phonétique. Cette transcription exige comme le montrent Philippe BLANCHES et Patrick CHARDENET « l'utilisation des concepts qui relèvent de la linguistique du discours, de l'analyse des interactions, de l'ethnographie de la communication ainsi que des études sur la communication exolingue »⁶⁰.

Lorsque les interactions orales sont transformées en données transcrites, Il sera question de recenser les différents types d'erreurs verbales à savoir les erreurs phonétiques, morpho-syntaxiques et lexico-sémantiques des apprenants.

L'objectif visé dans ce deuxième chapitre est celui de faire le point sur les différents types d'erreurs commises à l'oral. Il s'agira de mettre l'accent sur les erreurs communes et surtout celles qui reviennent fréquemment. La collecte de données sera accompagnée d'analyse et d'interprétation des résultats.

⁶⁰ Philippe BLANCHES et Patrick CHARDENET, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Editions des archives contemporaines, Paris, 2011. P.324.

2. 1 Enquête

Dans notre enquête, nous avons commencé par la description du contexte d'enseignement/apprentissage, puis nous avons donné des éclaircissements sur notre échantillonnage.

2.1.1 Description du contexte d'enseignement/apprentissage

Nous avons essayé de mettre l'accent sur le cadre général de l'enquête : nous avons décrit les lycées et les classes avec lesquels nous avons travaillé sans oublier pour autant de faire référence à leurs programmes de français.

2. 1.1.1 Description des lycées

Notre enquête a été menée dans quatre lycées algériens situés au Nord-est de la wilaya de Sétif: le lycée MERZUOGUI Allaoua et le lycée MAAZOU Saïd sont implantés dans la daïra de Ain El Kebira (Bureagoville au temps colonial), le lycée BOUGAROUA Daouadi est sis à Babor et le lycée CHORFA El maki est situé à Dehamcha.

Les trois communes ne sont pas loin les unes des autres (23 KMS entre une commune et une autre). Le choix de ces lycées n'était pas arbitraire. Il a été fait en fonction de notre domicile et de l'expérience que nous y avons vécue en tant qu'enseignant. Faire partie de la région, connaître ses particularités et avoir des contacts directs avec des enseignants et des apprenants sont donc les raisons principales du choix réalisé.

Les lycées d'Ain El Kebira ont ouvert leurs portes dans les années 1980. Celui de Babor, il date de 1994. Par contre le lycée de Dehamcha, il est le plus récent puisqu'il a vu le jour en 2006. En matière d'infrastructure, le lycée MERZUOGUI Allaoua est le plus grand. En effet, il est composé de trois étages et dispose de 28 salles de cours avec trois laboratoires. Il est muni également de deux salles d'informatique et une salle d'Internet.

Le second lycée de Ain El Kebira était un technicum d'une architecture particulière qui a été transformé par la suite à un lycée dans le cadre de la réforme et dispose presque du même matériel. Les deux derniers sont composés d'un seul étage

chacun dont le nombre de salles de cours ne dépasse pas 12. De même que précédemment, le lycée de la commune de Babor est muni de laboratoires et de salles d'Internet alors que celui de Dehamcha reste encore débranché du réseau Internet.

Du point de vue pédagogique, le premier lycée regroupe 54 enseignants (toutes matières confondues). Le deuxième fait travailler 45 enseignants. Dans les deux derniers, le nombre d'enseignants varie entre 18 et 30. Pour ce qui est des enseignants du français langue étrangère, leur nombre varie entre deux et six dans chaque lycée. Les deux sexes sont présents, mais certains ont le statut de titulaires, d'autres ont le statut de suppléants.

En ce qui concerne le nombre d'apprenants, il diffère d'un lycée à un autre. Les lycées de Ain El Kebira assurent actuellement la scolarisation de 974 apprenants chacun, alors que dans les autres établissements, il ne dépasse pas les 400 apprenants. Dans les quatre établissements scolaires, les apprenants sont inscrits dans les différentes filières à savoir: Lettres et Philosophie, Langues Etrangères, Mathématiques, Sciences Expérimentales, Mathématiques Techniques et Gestion et Economie.

Pour ce qui est du matériel mis à la disposition des enseignants de français, les lycées disposent de magnétoscopes, d'enregistreurs et de data shows qui sont indispensables, que ce soit pour faire un enregistrement audio ou pour faire entendre et regarder les différents supports audio visuels. Ces outils, bien entendu, sont très utiles en situation d'enseignement/apprentissage parce qu'ils peuvent aider l'enseignant de français à accomplir ses tâches et par conséquent à développer l'oral de ses apprenants en compréhension et en production.

2. 1. 1.2 Description des quatre classes

Notre enquête a été faite dans quatre classes du même niveau. Il s'agissait de classes de troisième année secondaire, mais de différentes filières. Les classes mises à disposition par les différents enseignants sont les suivantes : dans le lycée Merzougui Allaoua, nous avons pris une classe de Langues Etrangères, dans le lycée Maazou Saïd, il s'agissait d'une classe de Lettres et Philosophie. L'enseignant du lycée Bougaroua Daouadi a mis à notre disposition une classe de Mathématiques tandis que celle du lycée de Dehamcha, elle a pris une classe de Sciences Expérimentales.

La classe des Langues Etrangères est composée de 24 apprenants dont quatre garçons et vingt filles. L'âge des apprenants varie entre 17 et 19 ans. La majorité des apprenants habitent le chef-lieu d'Ain El Kebira. Certains d'entre eux (sept cas recensés) viennent de communes avoisinantes (Babor, Serdj El Ghoul, Dhamcha et Ouled Adouane). Le niveau des apprenants, selon l'enseignante elle-même et selon ce que nous avons constaté, est relativement hétérogène. Nous y avons assisté à peu d'écarts de niveau entre eux à l'oral. Cette classe fait huit heures de français par semaine. Le français pour elle est une matière essentielle dont le coefficient est de l'ordre de cinq.

La classe de Lettres et Philosophie a un effectif d'apprenants plus grand que celui de la première classe. Elle contient 36 apprenants (18 garçons et 18 filles). La moyenne d'âge est de l'ordre de 18 ans. Parmi eux, il n'y a que cinq redoublants. La majorité habite la même ville dont les parents sont des fonctionnaires. Les apprenants inscrits dans cette classe composent un public très hétérogène (de grands écarts de niveau) d'après ce qui nous a été affirmé par leur enseignante. Le français est une matière essentielle dont le coefficient est de l'ordre de trois. Cette classe ne fait que trois heures de français par semaine.

La troisième est une classe de Mathématiques. Elle est constituée de 35 apprenants. Le français est une matière secondaire. Son coefficient est de l'ordre de 2. Mais, il faut souligner qu'il y a beaucoup de redoublants. Les apprenants viennent de la commune de Babor, de celle de Serdj el ghoul et de celle de Chorfa.

La quatrième est une classe de Sciences Expérimentales. Elle est d'un effectif de 27 apprenants (09 garçons et 18 filles). Le français langue étrangère n'est pas de la même importance que les mathématiques et les sciences. Il est une matière secondaire. Dans leur ensemble, ils ne sont pas répétitifs. Ils sont tous de la même commune qui est Dehamcha et qui reste une région à vocation agricole.

2.1.1.2.1 Description des Programmes de français de 3^{ème} année: projets à réaliser, compétences à installer, et objectifs à atteindre

Le nouveau programme de français pour la troisième année secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. Ce nouveau programme aura pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme un moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi.

Le programme de français de troisième année secondaire destiné aux classes de Lettres et Philosophie et aux classes de Langues étrangères est réparti en quatre projets. Le premier est intitulé « Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement »⁶¹. Il est réparti en trois séquences : informer d'un fait d'Histoire, introduire un témoignage dans un fait d'Histoire, et analyser et commenter un fait d'Histoire. Ce projet a comme intention communicative l'exposition des faits et la manifestation de l'esprit critique.

Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu est l'intitulé du deuxième projet. Il s'étale sur deux séquences d'apprentissage : s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader, prendre position dans un débat : concéder et réfuter. Le dialogue et la confrontation des points de vue est son intention communicative.

Le troisième chapitre comme l'indique son intitulé dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires porte sur l'appel comme objet d'étude. Il est constitué de deux séquences : Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier, Inciter son interlocuteur à agir. Amener les apprenants à argumenter pour faire réagir est l'intention communicative de ce projet pédagogique.

Le quatrième et le dernier projet porte sur la rédaction d'une nouvelle fantastique. Il vise à rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur. Il est axé sur trois séquences : introduire le

⁶¹Programme de français de 3^e année secondaire, ONPS, Algérie, 2007-2008, p.4.

fantastique dans un cadre réaliste, exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique et comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique. Les objets d'études dans les quatre projets tels qu'ils sont classés sont les suivants : Textes et Documents d'Histoire, débats d'idées, L'appel et La nouvelle fantastique.

Le programme de français destiné aux classes de Mathématiques et aux classes de Sciences Expérimentales ne diffère pas beaucoup de celui des classes précédentes. Les contenus sont les mêmes, mais le nombre de projets pédagogiques est réduit à trois. La Nouvelle fantastique n'est programmée qu'aux classes de Lettres et Philosophie et aux classes de Langues étrangères.

Les compétences à installer en troisième année secondaire en mobilisant les différentes ressources à savoir les capacités, les objectifs et les contenus sont les suivantes : l'interprétation des discours écrits/oraux (des discours historiques, des discours à visée argumentative, des discours exhortatifs et des récits) en vue de les restituer sous forme de comptes-rendus ou de synthèse à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours, la production d'un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé, et la production des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations(exposer des faits en manifestant son esprit critique), exprimer un point de vue (exprimer une prise de position dans un débat), produire un appel pour interpeller les interlocuteurs afin de les faire agir ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu pour exprimer son imaginaire.

L'objectif terminal à atteindre est celui d'amener les apprenants à produire un discours relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement. D'après les instructions officielles, l'objectif intermédiaire est celui de produire un texte sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.

D'après le document d'accompagnement de ces programmes, «les objectifs dépassent le cadre de classification typologique des textes. Il s'agit d'accorder une importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours »⁶². Il n'est plus question de confronter les apprenants aux textes considérés comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettraient d'intégrer ces textes dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle, mais de leur inculquer que l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion. Cela leur fera prendre conscience au fur et à mesure qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement et culturellement comme il l'est lui-même.

Selon ce même document, cette prise de conscience en amènera une autre. Cela veut dire que la compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (linguistique et textuelle), mais elle intègre les composantes sémiotico-sémantique, situationnelle et pragmatique.

2. 1.1.3 Description des enseignants

Les quatre enseignants qui ont accepté de nous ouvrir les portes de leur classe pour enregistrer les séances dont nous avons besoin ne sont pas de la même région et n'ont pas les mêmes expériences pédagogiques et professionnelles.

L'enseignante du lycée Merzougui Allaoua avec qui nous avons commencé l'enregistrement audio est d'Ain El Kebira. Elle est nouvellement diplômée. Sa licence de français, faite à l'université de Sétif, lui a été délivrée en 2006. Depuis ce temps là jusqu'à nos jours, elle enseigne au même lycée, mais en tant que suppléante. La deuxième enseignante du lycée Maazou Saïd avec qui nous avons entamé le deuxième enregistrement audio est originaire de Sétif. Elle poursuit actuellement ses études supérieures à l'université de Msila. En effet, elle est inscrite à l'Ecole Doctorale De Français. Elle vient de soutenir son mémoire de magistère en sciences du langage. Sa licence de français a été faite à l'université de Sétif et elle l'a eue en 2004. Dans le

⁶² Document d'accompagnement du programme de français de 3^e année secondaire", ONPS, Algérie, 2011, p. 24.

monde professionnel, elle a quatre ans d'expérience dans l'enseignement secondaire. Sa titularisation a eu lieu l'année passée au même lycée. Le troisième enseignant du lycée Bougaroua Daouadi est de la région d'Amoucha, il a une expérience de sept ans dans le domaine d'enseignement secondaire. Il a fait sa formation initiale à l'université Ferhat Abbas de Sétif. La dernière enseignante du lycée Chorfa El Maki est nouvellement diplômée. Elle a seulement trois années d'expérience dans le lycée de Dehamcha. Elle a fait sa formation initiale à l'université de Sétif.

Ces quatre enseignants ont fait preuve de compréhension et se sont mis à notre service sans aucun complexe. La présence de l'enregistreur ne leur a pas posé problème puisque nous n'avons pas remarqué un grand changement par rapport aux séances auxquelles nous avons assisté. Ces enseignants ont joué un grand rôle pour convaincre et persuader leurs apprenants qui ont refusé au début d'être enregistrés. Ils ont réuni toutes les conditions pour faire les enregistrements audio surtout après avoir compris que c'est nous qui allons interroger les apprenants. Ils nous ont permis d'être à leur place et de vivre des moments avec leurs apprenants.

2.1.2 Description de l'échantillonnage : caractéristiques générales et répertoires verbaux des (40) apprenants

Les dix apprenants de la classe de Langues Etrangères (trois garçons et sept filles) qui ont pu produire oralement sont tous de la ville d'Ain El Kebira. Leur âge varie entre 17 et 18 ans. D'après leur enseignante, ce sont de bons éléments. Les moyennes qu'ils ont obtenues dans le premier trimestre de l'année 2012-2013 (vu leurs bulletins) confirment leur rendement scolaire. Mais les notes obtenues dans les examens de français varient entre 8 et 16 sur 20.

Ces apprenants, dans leur majorité, sont issus des familles instruites. Ils parlent chez eux l'arabe dialectal, mis à part un garçon et une fille qui, de temps en temps, utilisent le kabyle. Pour eux, le français n'est utilisé que dans le milieu institutionnel qui est l'établissement scolaire. Ces scolarisés ont déclaré qu'ils ont fait 9 ans de français (du palier primaire au palier secondaire). De plus, ce sont eux qui ont choisi cette filière et qu'ils n'ont jamais été victimes d'une mauvaise orientation. Ces apprenants étaient animés d'une bonne volonté et avaient envie d'apprendre les langues étrangères.

Les apprenants de la classe de Lettres et Philosophie (un garçon et neuf filles), habitent aussi la ville d'Ain El Kebira et sont tous âgés de 18 ans. Dans leur ensemble, leurs parents ont un niveau intellectuel dont la plupart des mamans sont des enseignantes. Leurs parlers dans le milieu naturel sont l'arabe dialectal et le kabyle. L'emploi de la langue française ne se fait qu'en classe, c'est-à-dire en situation d'apprentissage. Selon l'enseignante, ces dix apprenants ont presque le même niveau en français et même dans les autres matières. Ils sont habitués à participer en classe en répondant aux questions et en enrichissant les différents débats. Ce sont les meilleurs éléments de la classe qui, eux aussi, ont fait neuf ans de français. Les apprenants en difficultés ont refusé de prendre la parole et d'y participer.

Les dix apprenants de la classe de Mathématiques (4 garçons et 6 filles) habitent le village de Babor (au Nord de Ain El Kebira à 25 Kms). Ils sont issus des familles où le niveau scolaire est un peu limité. Dans leur milieu naturel, ils parlent le kabyle plus que l'arabe dialectal. Le français n'a pas de place dans leurs conversations quotidiennes. Parmi eux, il y a quatre redoublants dont la langue française leur était une matière d'échec au baccalauréat pourtant ils ont tous fait plus de neuf de français !

En général, ils ont d'énormes difficultés en matière de langue. Cette faiblesse a engendré beaucoup d'hésitations au sein des apprenants qui, au début, se sont tous privés de s'exprimer. Mais avec l'insistance de l'enseignant, les choses ont changé.

Les enregistrements au lycée de Dehamcha ont été faits avec dix apprenants d'une classe de Sciences Expérimentales (deux garçons et huit filles). Parmi eux trois redoublants. La moyenne d'âge est de 18 ans. Ils habitent tous ce même village. Pour eux, le français est une matière secondaire. Ils ne lui accordent pas la même importance. Les notes de français, d'après l'enseignant, varient entre 8 et 13.

Chez eux et même dans leur entourage, ils emploient l'arabe dialectal. La confrontation des discours oraux et écrits en français ne se vit qu'en classe de langue. Cela les laisse éprouver des difficultés en matière de langues étrangères. Ces apprenants ont déclaré qu'ils n'ont pas l'habitude de s'exprimer dans cette langue et lorsqu'ils le

font, ils se contentent de donner des réponses courtes aux questions posées par leurs enseignants. Leurs expressions se limitent à la participation. Ils n'ont pas hésité à dire haut et fort que les notes de français influent négativement sur leurs moyennes générales. Produire devant nous, pour eux, reste un grand défi tout en sachant qu'ils ont, de même que les autres, fait plus de 9 ans de français !

Ils sont les filles et fils de fonctionnaires, de paysans, d'agriculteurs dont les mamans sont des femmes au foyer. Sur dix, il n'y a qu'une fille et un garçon dont les parents sont diplômés et travaillent dans le corps enseignant. Ces apprenants ont accepté d'exprimer leurs points de vue sur l'immigration après avoir été sollicités à plusieurs reprises (le thème a de l'importance parce qu'il est un thème d'actualité en Algérie).

2.1.3 Déroulement de l'enquête : période, matériel utilisé, procédés suivis

Nous voulons apporter des précisions sur les conditions d'enregistrement entamées dans les quatre classes à savoir la période, les moyens utilisés, les procédés suivis et les difficultés rencontrées avec les enseignants et les apprenants. Les observations des classes ont eu lieu dans le deuxième trimestre de l'année scolaire 2012-2013. Nous avons choisi cette période parce que nous savons très bien que c'est dans ce trimestre que les enseignants entament le deuxième projet qui porte en général sur l'argumentation (débat d'idées) qui reste un élément déclencheur de communication et qui suscite la prise de parole chez les apprenants.

Au début, nous avions l'intention de filmer des séances de cours. En utilisant le caméscope, mais nous n'avons pas pu les convaincre. Dans les quatre lycées, les apprenants ont réagi de la même façon. La plupart pour ne pas dire tous ont refusé d'être filmés. La réaction des enseignants est de même que celle des apprenants. Il s'agit d'une question éthique et de droit à l'image tout à fait compréhensible.

Nous avons essayé de changer de moyen de manière à mettre les enseignants et les apprenants à l'aise. Cette fois-ci, nous avons proposé de faire un enregistrement audio au lieu d'un enregistrement audio-visuel tout en sachant que le dernier est plus fiable que le premier. Cette proposition a trouvé un écho favorable chez les enseignants contactés et leurs enseignés. Ils ont accepté d'intervenir en les enregistrant. L'enregistreur était donc l'outil de travail préféré.

Pour ce qui est des procédés que nous avons suivis pour enregistrer les productions orales des apprenants, nous avons d'abord assisté à plusieurs séances avec les différents enseignants après avoir demandé la permission de la Direction de l'Education de la Willaya de Sétif et celles des directeurs d'établissements cités dans les pages précédentes.

L'observation directe des classes nous a permis d'avoir beaucoup d'idées sur le deuxième projet pédagogique contenu dans le programme et qui porte sur l'argumentation et plus précisément le débat d'idées. Nous avons assisté à des séances de compréhension orale et écrite qui ont permis aux apprenants d'accéder aux sens et de comprendre le fonctionnement de ce type de textes et à des séances de grammaire où ils mettent l'accent sur les moyens linguistiques employés dans des textes argumentatifs. Ces observations nous étaient très bénéfiques dans la mesure où elles leur ont permis de s'approprier un vocabulaire argumentatif : objet d'argumentation (problématique), prise de position, thèse et antithèse, art de conviction, verbes et expressions d'opinion, articulateurs de cause, de conséquence et d'opposition (pour exprimer un désaccord).

Grâce à ces observations, nous avons saisi l'enchaînement des cours : les objectifs à atteindre, les activités d'apprentissage, les supports mis en œuvre et les manières de s'y prendre. Il était très enrichissant pour les apprenants car ils ont pu les préparer à la phase de production en les dotant des moyens nécessaires.

Puis avec chaque enseignant, il y avait des discussions pour nous mettre d'accord sur l'utilisation et l'emplacement de l'enregistreur. Nous nous sommes mis d'accord sur la nécessité de sortir un petit peu du cadre habituel du cours. C'est-à-dire, d'opter pour une nouvelle mise en forme des apprenants : opter pour des tables rondes au lieu de garder la forme alignée, et ce, pour pouvoir maîtriser les effets de l'enregistreur et par conséquent assurer des enregistrements de qualité.

Après nous être mis d'accord sur cette méthode de travail, les enseignants l'ont expliquée à leurs apprenants en leur laissant toute la liberté de participer à ces tables rondes. Les enseignants n'ont pas fait de sélection pour qu'il y ait un niveau hétérogène.

En tout, nous avons exigé dix participants dans chaque classe pour répondre à nos besoins. Nous verrons dans le sous-titre qui suit comment les enseignants ont mis leurs apprenants en situation de communication et en situation d'apprentissage. En d'autres termes, nous verrons comment ils ont éveillé l'intérêt de leurs apprenants et ce qu'ils ont proposé comme activités pour susciter leurs prises de parole dans les séances de production qui suivent.

2.1.3.1 Sujets débattus dans les quatre classes

Dans la phase de production orale, les enseignants se sont permis de proposer, après négociation avec leurs enseignés, des thèmes d'actualité, mais qui ne figurent pas dans le manuel scolaire. Nous avons remarqué qu'il y a eu une sorte de transposition didactique (transposer le savoir à enseigner en objet d'enseignement) car ils ont adapté les sujets et les thèmes aux besoins et aux niveaux de leurs apprenants.

Après avoir rappelé le fonctionnement général et les éléments entrant dans la composition d'un discours à visée argumentative, les enseignants se sont mis d'accord avec eux sur des sujets actuels qui ont déjà suscité et qui suscitent encore des débats qui opposent les uns aux autres. Ils ont tous opté pour une activité de développement d'un point de vue par des arguments, qui reste « l'un des types d'activités recommandés dans le programme officiel »⁶³. Leur objectif est le même. Il est celui d'amener les apprenants à exprimer leurs points de vue sur les thèmes proposés en réemployant leurs savoirs antérieurs (leurs acquis).

En classe de Langues Etrangères, l'enseignante et ses apprenants ont préféré parler de l'Internet. Ils ont voulu en parler en tant que phénomène qui a fait beaucoup de bruit, qui a fait couler beaucoup d'encre et qui a bouleversé le monde d'aujourd'hui. Cet objet d'argumentation a suscité des prises de paroles qui s'opposent les unes aux autres.

Dans la classe de Lettres et Philosophie, le sujet débattu était différent. Beaucoup de thèmes ont été proposés, mais enfin on s'est mis d'accord sur un sujet classique qui porte sur la vie en ville où la vie dans la campagne. Les dix apprenants se

⁶³ Programme de français de 3^e année secondaire, Op.cit., p.6.

sont exprimés et ils n'étaient pas du même avis. Le désaccord était apparent et les arguments avancés varient entre le pour et le contre.

L'automédication a été le sujet débattu dans la classe de Mathématiques. C'est un phénomène qui a intéressé les apprenants parce qu'il faisait partie de leur vécu. Dans certaines opinions, s'automédiquer ne constitue pas un danger, dans d'autres, au contraire, elle est à l'origine de plusieurs problèmes et complications. Les convictions n'étaient pas les mêmes. De même que pour les justifications qui diffèrent d'un participant à un autre.

L'immigration est le sujet traité en classe de Sciences Expérimentales. Il s'agit d'un thème d'une grande ampleur. Son choix a été fait en fonction des histoires vécues par certains jeunes algériens. Émigrer des pays européens, changer de décors, se retrouver sur l'autre rive, rester dans le pays natal et y construire son avenir, tout cela a beaucoup motivé les apprenants à donner leurs avis en avançant des arguments variés. Ce sujet a, de même que précédemment, opposé les uns aux autres.

2.1.4 Recueil de données et constitution du corpus

Les étapes que nous avons suivies pour préparer notre corpus sont les suivantes: après avoir enregistré 40 productions orales, nous avons opté en premier lieu pour une transcription orthographique de toutes les productions orales qui nous a servi de trace écrite pour fixer les données à analyser : les erreurs morphosyntaxiques et lexicosémantiques et en second lieu pour une transcription phonétique de certains extraits de ces productions afin de bien préciser les erreurs de prononciation et d'articulation.

2.1.4.1 Conventions de transcription orthographique

La transcription d'un corpus oral requiert beaucoup de temps et d'attention. Elle ne peut se satisfaire d'une seule écoute, même de la part d'un transcripateur expérimenté. La transcription orthographique est une pratique minutieuse qui nécessite de prendre constamment des décisions pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral. Pour ce faire, nous serons soumis aux conventions qui permettent d'aller de l'oralité de l'échange à une trace écrite mais qui ne transforment pas pour autant l'oral en écrit.

Nous avons également utilisé des conventions complémentaires comme l'anonymat :

- Les enseignants ont été remplacés selon la classe par : EN1, EN2, EN3, EN4.
- Les apprenants (intervenants) ont été remplacés selon la classe d'appartenance par une initiale fictive:
 - Apprenants de la classe de Langues Etrangères : A1, B1, C1...
 - Apprenants de la classe de Lettres et Philosophie : A2, B2, C2...
 - Apprenants de la classe de Mathématiques : A3, B3, C3...
 - Apprenants de la classe de Sciences Expérimentales : A4, B4, C4...

2.1.4.2 Conventions de transcription phonétique

Pour bien déterminer les erreurs de prononciation et d'articulation, nous avons également procédé à la transcription phonétique. Nous n'avons pas tout transcrit phonétiquement, mais nous nous sommes contenté des passages où il y a des erreurs de prononciation. Nous avons utilisé les symboles de l'alphabet phonétique international(API) qui possède des caractères principaux pour les voyelles orales les plus courantes qui sont classées selon :

- leur degré d'aperture: voyelles fermées (hautes), pré-fermées (hautes inférieures), mi-fermées (moyennes supérieures), moyennes, mi-ouvertes (moyennes inférieures), pré-ouvertes (basses supérieures), ouvertes (basses) ;
- leur point d'articulation : antérieur, quasi-antérieur, central, quasi-postérieur, postérieur ;
- leur caractère arrondi ou non.

L'API classe les consonnes selon trois critères :

- le mode d'articulation ;
- le point d'articulation ;
- le caractère sourd ou voisé.

2.1.4.3 Vue d'ensemble du corpus

Les tableaux qui suivent nous donnent une vue d'ensemble sur les données à analyser et interpréter :

Tableau n°01 : Il correspond aux productions orales enregistrées dans la classe de Langues Etrangères :

Lycée	Classe	Nombre d'intervenants	Sexe	Thème	Durée
Lycée Merzougui Allaoua – Ain El Kebira	Langues Etrangères	(10 intrv) :			
		A1	M	Internet	1m7s
		B1	F		1m20s
		C1	F		1m24s
		D1	M		1m3s
		E1	M		30s
		F1	F		1m1s
		G1	F		33s
		H1	F		43s
		I1	F		20s
J1	F	1m6s			

70% des intervenants sont des filles. 30% sont des garçons. La moyenne de durée d'intervention est de 54 secondes. Pourquoi les filles sont toujours les premières à prendre la parole en classe ? Pourquoi dans cette classe il n'y avait pas de compétition entre les filles et les garçons? L'enseignant a-t-il essayé un jour de provoquer les apprenants pour les faire parler ?

Tableau n°02 : Il correspond aux productions orales enregistrées dans la classe de Lettres et Philosophie :

Lycée	Classe	Nombre d'intervenants	Sexe	Thème	Durée
Lycée Maazou Said – Ain El Kebira	Lettres et Philosophie	(10 intrv) :			
		A2	F		16s
		B2	F		27s
		C2	F		28s
		D2	M	la vie en	36s
		E2	F	ville où la	27s
		F2	F	vie dans la	50s
		G2	F	campagne	30s
		H2	F		23s
		I2	F		24s
J2	F		31s		

La plupart des apprenants qui ont exprimé leurs points de vue dans la classe de Lettres et Philosophie sont des filles (90%). Un seul garçon a pu avancer une réponse. La durée d'intervention est courte par rapport à celles de la classe de Langues Etrangères. Elle est d'une moyenne de 29 secondes. La plupart des intervenants se contentent de donner des phrases courtes. Les filles étaient plus audacieuses que les garçons qui étaient un peu réticents et qui hésitaient beaucoup à prendre la parole. L'enseignante était un peu aux côtés des filles. Elle n'a pas essayé de s'approcher des 18 garçons pour mieux comprendre pourquoi ils refusent de parler. Elle s'est limitée à la réalité telle qu'elle est. Il est important de connaître les raisons pour lesquelles ils trouvent des difficultés à s'exprimer oralement.

Tableau n°03 : Il correspond aux productions orales enregistrées dans la classe de Mathématiques:

Lycée	Classe	Nombre d'intervenants	Sexe	Thème	Durée
Lycée BOUGAROUA Daouadi-Babor	Mathématiques	(10 intrv) :		Auto-médication	
		A3	F		17s
		B3	F		47s
		C3	F		39s
		D3	M		1m6s
		E3	M		1m47s
		F3	M		1m23s
		G3	F		13s
		H3	M		14s
		I3	F		23s
J3	F	20s			

D'après ce tableau, 10 apprenants (6 filles et 4 garçons) ont pu prendre position. Ils ont exprimé leurs points de vue sur le thème proposé (Auto-médication). La durée d'intervention a varié entre 13 secondes et une minute et 47 secondes. 42 secondes est la moyenne de durée. Les interventions des garçons sont plus longues que celles des filles. Ils étaient un peu plus motivés que les filles. Nous avons trouvé que le sujet de discussion était motivant. Il s'agissait d'un thème que connaissaient les apprenants parce qu'il représentait un phénomène social. Le choix des sujets en fonction de l'âge, du niveau et du vécu des apprenants peut donc les aider à activer d'avantage sur le plan oral. L'enseignant est appelé alors à se mettre à la recherche des astuces pour faire parler ses apprenants.

Tableau n°04 : Il correspond aux productions orales enregistrées dans la classe de Sciences Expérimentales:

Lycée	Classe	Nombre d'intervenants	Sexe	Thème	Durée
Lycée CHORFA El Maki- Dehamcha	Sciences Expérimentales	(10 intrv) :			
		A4	M	Immigration	1m
		B4	F		1m2s
		C4	F		1m17s
		D4	F		50s
		E4	F		47s
		F4	F		1m25s
		G4	F		38s
		H4	F		22s
		I4	F	
J4	M			

Deux garçons sur 10 apprenants nous ont parlé de l'immigration. Les voix féminines étaient dominantes. Le sujet était motivant parce qu'il avait une relation avec ce qui se passait autour des apprenants.

2.1.5 Analyse et interprétation des résultats

Après avoir transcrit orthographiquement toutes les productions orales des apprenants des différents lycées, nous nous sommes mis à analyser et interpréter les résultats obtenus.

Les différentes réécoutes et lectures que nous avons faites ont révélé qu'il y a une non maîtrise de la compétence linguistique à l'oral. La plupart des apprenants ont éprouvé des difficultés aux niveaux phonétique, lexicosémantique et morphosyntaxique. Leurs productions ont libéré plusieurs erreurs orales. Nous les avons classifiées ainsi :

2.1.5.1 Typologie des erreurs linguistiques à l'oral

Dans notre méthode de classification en types d'erreurs linguistiques à l'oral, nous nous sommes inspiré d'un modèle élaboré par Ginette PLESSIS-BELAIR, Lizanne LAFONTAINE et Réal BERGERON. Dans leur ouvrage intitulé *La didactique du français oral au Québec*(2007), ils ont parlé des traits positifs pour faire allusion à la maîtrise de la compétence linguistique à l'oral et des traits négatifs pour exprimer la non-maîtrise de cette même compétence. Pour eux, les traits négatifs signifient la présence des erreurs d'ordre phonétique, lexico-sémantique et morphosyntaxique.

Nous avons adopté cette typologie d'erreurs parce qu'elle est compatible avec ce que nous cherchons. Dans sa globalité, elle fait allusion aux erreurs constatées dans les productions orales que nous avons enregistrées. Elle nous a servi dans la répartition des erreurs des apprenants. Ils les ont classifiées comme suit :

2.1.5.1.1 Types d'erreurs phonétiques

Les erreurs phonétiques que nous avons visées portaient essentiellement sur la prononciation des voyelles et consonnes, et plus particulièrement celles qui n'existent pas dans les systèmes phoniques arabe et berbère.

2.1.5.1.2 Types d'erreurs lexico-sémantiques

Les erreurs lexico-sémantiques ont été regroupées dans les types suivants :

- Abus de termes vagues.
- Répétition des mêmes termes.
- Barbarismes, impropriétés et pléonasmes.

2.1.5.1.3 Types d'erreurs morphosyntaxiques

Les erreurs morphosyntaxiques ont été réparties dans les types suivants :

- Non-respect du genre du nombre et des accords de genre de nombre.
- Liaisons absentes.
- Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs.

- Non-maîtrise de l'emploi des prépositions.
- Non-maîtrise de la concordance des temps.

2.1.5.2 Identification et classification des erreurs linguistiques à l'oral en types

Dans notre analyse et interprétation d'erreurs des apprenants appartenant aux 4 lycées, nous avons commencé par leurs erreurs phonétiques. En deuxième lieu, nous avons mis l'accent sur leurs erreurs lexico-sémantiques. Enfin, nous avons terminé par recenser leurs erreurs morphosyntaxiques.

2.1.5.2.1 Erreurs phonétiques

• Dans la classe de Langues Etrangères et après tant de réécoutes, nous avons pu recenser beaucoup d'erreurs phonétiques. Elles sont explicitées dans le tableau suivant :

Lycée Merzougui Allaoua- Ain El Kebira		
Classe de Langues Etrangères		
erreurs de prononciation	Exemples	Apprenants
1-substitution de [i] à [y]	[kɔminikasjo], [itilize], [kiltir]	A1
	[imɛn], [diminisj ʒ], [pɛrdi]	C1
	[dezitilizatœr], [lezitilizatœr], [itilize], [diminisj ʒ]	F1
	[kɔminike]	H1
2-substitution de [i] à [ɛ]	[ni], [itɛ]	A1
3- substitution de [u] à [∅]	[u]	A1
4- substitution de [œ] à [u]	[pœr]	F1
5- substitution de [o] à [ʒ]	[kɔminikasjo]	A1
	[rezo]	I1
6- substitution de [ʒ] à [o]	[rez ʒ]	F1
7- substitution de [a] à [ɛ]	[parsɔn]	F1
8- substitution de [b] à [p]	[brezâtasj ʒ]	B1
	[bâs], [blys], [bur]	J1

• Dans la classe de Lettres et Philosophie, les 10 apprenants ont, eux aussi, commis des erreurs phonétiques. Elles sont les suivantes:

Lycée Maazou Saïd- Ain El Kebira		
Classe de Lettres et Philosophie		
erreurs de prononciation	Exemples	Apprenants
1-substitution de [i] à [y]	[pir], [lin] [plipar], [pir], [sirkilasj ʃ] [sirkilasj ʃ], [fime], [dezizin] [dɛstriksj ʃ]	A2 B2 D2 I2 J2
2-substitution de [n] à [ŋ]	[k ʃpan] [k ʃpan] [manifik] [k ʃpan], [m ʃtan]	B2 C2 E2 F2
3- substitution de [u] à [y]	[natur] [surtu]	D2 E2
4- substitution de [ɔn] à [ã]	[dɔn]	I2

• Les erreurs phonétiques commises par les 10 apprenants de la classe de Mathématiques sont contenues dans le tableau qui suit:

Lycée Bougaroua Daouadi- Babor		
Classe de Mathématiques		
erreurs de prononciation	Exemples	Apprenants
1-substitution de [i] à [y]	[ɛtin] [sir], [irʒãs] [lɛdistri]	A3 B3 C3
2-substitution de [u] à [œ]	[lur]	A3
3- substitution de [u] à [Ø]	[duluru], [farmasutik]	C3
4- substitution de [u] à [o]	[buku]	G3

	[buku]	J3
5- substitution de [j] à [ɥ]	[sitjasj ʃ], [njaʃ]	B3
6- substitution de [b] à [p]	[bw ʃ]	B3

• Les 10 apprenants de la classe de Sciences Expérimentales ont aussi commis des erreurs d'ordre phonétiques. Elles sont les suivantes:

Lycée Chorfa El Meki- Dehamcha Classe de Sciences Expérimentales		
erreurs de prononciation	Exemples	Apprenants
1-substitution de [i] à [y]	[sɔlisj ʃ]	D4
	[sipɔrt], [avātir]	E4
	[larʃitʃktir]	G4
2-substitution de [ɔn] à [ʃ]	[ɔn]	A4
3- substitution de [u] à [o]	[nuvu]	A4
	[fu]	C4
	[buku]	G4
	[buku]	J4
4- substitution de [u] à [ə]	[buzw ʃ]	D4
5- substitution de [ɔ] à [u]	[kɔtym]	A4
6- substitution de [f] à [v]	[sifilize]	A4

La réécoute des passages transcrits a révélé que la prononciation n'est jamais la même d'un apprenant à l'autre. Nous avons remarqué que la plupart de ces apprenants arabophones ou berbérophones ont à l'oral leur propre système de référence qui se fonde sur les repères de leur propre langue maternelle. Ces apprenants algériens commettent des erreurs de prononciation de sons (phonèmes), mais aussi des erreurs de rythme et d'intonation.

Il est primordial de déterminer avant tout ce qu'est la phonétique : *elle se définit comme l'ensemble des sons d'une langue*. Le français comprend 37 phonèmes au total (19 voyelles et 18 consonnes). Chaque son correspond à une ou plusieurs graphies différentes : Ex : le son [æ] peut être écrit de différentes façons → en, an, em, am.

Nous proposons d'abord de nous familiariser avec l'orthographe phonétique que nous allons utiliser ici. En français, il y a 26 lettres, 37 phonèmes et plus de 130 graphèmes différents. Un phonème correspond à une unité de son et un graphème est une occurrence graphique de ce son.

Chez certains apprenants, nous avons constaté une mauvaise prononciation des sons vocaliques. 15 apprenants (A1, C1, F1, H1, A2, B2, D2, I2, J2, A3, B3, C3 D4, E4, G4) ont mal prononcé la voyelle [y] : la voyelle [i] s'est substituée à ce phonème dans plusieurs énoncés : **[kɔminikasjo], [itilize], [kiltir], [imɛn], [diminisj ʃ], [pɛrdi], [dezitilizatœr], [lezitilizatœr], [itilize], [diminisj ʃ], [kɔminike], [pir], [lin], [plipar], [pir], [sirkilasj ʃ], [sirkilasj ʃ], [fime], [dezizin], [dɛstriksj ʃ], [ɛtin], [sir], [irʒãs], [lɛdistri], [sɔlisj ʃ], [sipɔrt], [avãtir], [larfitɛktir]* ». L'erreur a été répétée 28 fois. Deux apprenants (D2, E2) l'ont également prononcée un [u] dans les extraits suivants : [natur], [surtu]. Il s'agit ici des erreurs qui sont les plus fréquentes à l'oral, et qu'il nous appartient de corriger impérativement. Il ne suffit pas en tant qu'enseignant de répéter à l'apprenant la forme correcte, car il n'est pas habitué à ces phonèmes et ne les entend pas de la même façon. Il faut qu'il répète, qu'il se corrige. Mais Il est impératif de faire répéter des énoncés communicatifs et de reprendre éventuellement le mot mal prononcé dans un énoncé court, qui ait du sens. On ne travaille jamais sur des sons isolés, ni sur des syllabes.

Le système vocalique du français est très différent de celui qui existe en arabe, et nous dénombrons d'ailleurs plus de sons vocaliques en français qu'en arabe. C'est la raison pour laquelle les apprenants arabophones ont fait beaucoup d'erreurs sur ces phonèmes, et qu'elles doivent être corrigées dès le début avant d'être fixées. Certains d'entre eux ont eu des difficultés à prononcer les voyelles [o] et [ɤ]. Dans les énoncés de ces six apprenants G3, J3, A4, C4, G4 et J4, la voyelle [u] s'est substituée à ce son vocalique [o] : « **[buku], [buku], [nuvu], [fu], [buku], [buku]* ». Dans ceux de B2, C2, E2, F2, la voyelle [n] s'est substituée au son vocalique [ɤ] : *[k ʃpan], [k ʃpan],*

[*manifik*], [*kʃpan*], [*mʃtan*]. Nous pensons que l'habitude d'entendre la plupart des enseignants de français dire [*buku*], [*kʃpan*], [*mʃtan*] en est la cause principale. D'autres apprenants ont prononcé [i] au lieu de [ɛ] ou [ɛ] au lieu de [i] comme c'est le cas dans les extraits de l'apprenant A1 : [*ni*], [*itɛ*]. Il nous semble que le meilleur remède est celui d'utiliser toujours la langue cible et de ne pas séparer les activités de correction phonétique des autres activités orales. La dénasalisation et la confusion entre les voyelles nasales ont été aussi enregistrées dans certains cas: [in] au lieu de [ɛ̃] [an] au lieu de [ã] et [on] au lieu de [ɔ̃]. I2 et A4 ont dénasalisé les voyelles [ã] et [ɔ̃] dans la prononciation de *dans* et *on* : I2 a dit : « [dɔn] » et A4 a dit ; « [ɔn] ».

Le système consonantique du français est un peu différent de celui de l'arabe. Il est plus simple pour les arabophones. Seules quelques sons sont difficiles à prononcer car ils n'existent pas en arabe : [p] et le [v] notamment. La réécoute des productions orales des apprenants nous a permis de recenser certaines erreurs. Des apprenants ont confondu entre [b] et [p], et [f] et [v]. Les apprenants B1, J1, B3 ont eu des confusions entre la consonne orale sonore [b] et la consonne orale sourde [p]. Dans leurs énoncés : [brezâtasj ʃ], [bâs], [blys], [bur], [bw ʃ], la consonne occlusive et bilabiale [b] s'est substituée à la consonne du même mode et lieu d'articulation [p].

Il est logique que les élèves commettent des erreurs de prononciation et les résultats de la correction phonétique ne sont jamais immédiats car l'apprenant doit se libérer des habitudes d'écoute et de prononciation de sa propre langue maternelle pour pouvoir acquérir progressivement la maîtrise du système phonétique de la langue cible qui est le français.

2.1.5.2.2 Erreurs lexicosémantiques

Les erreurs lexicosémantiques dans les productions orales des 40 apprenants ne font pas défaut. Elles sont nombreuses et diverses. Beaucoup d'apprenants ne savent pas choisir le mot qui convient et tombent dans le piège de la généralisation. Leurs discours oraux contiennent des termes incompatibles avec ce qu'ils voulaient dire. Ils y emploient des termes qui les trahissent dans l'expression de leurs intentions communicatives et y répètent d'autres à plusieurs reprises sans qu'ils aient des charges sémantiques.

La première difficulté lexicosémantique réside dans **l'utilisation à outrance des termes vagues**. Ils n'arrivent pas dans leur majorité à trouver des termes précis et bien concis pour exprimer leurs idées. Les exemples que nous avons cités dans les tableaux qui suivent le confirment.

• Dans la classe de Langues Etrangères, les apprenants ont eu du mal à maintes fois à employer le mot qui correspond à l'idée qu'ils voulaient faire passer. La non disponibilité du terme recherché pour une raison ou une autre les a poussés à se référer à d'autres termes vagues, qui dans la plupart du temps, les a empêchés d'exprimer l'idée souhaitée. L'abus des termes vagues a été remarqué dans les exemples suivants :

Lycée Merzougui Allaoua- Ain El Kebira		
Classe de Langues Etrangères		
Types d'erreurs lexicosémantiques	Exemples	Apprenants
1- Abus de termes vagues	<ul style="list-style-type: none"> ●l'internet c'est la brésentation des informations dans tous les domaines et l'abréviation des dépenses... 	B1
	<ul style="list-style-type: none"> ●l'Internet est très danger car elle sert le temps... 	B1
	<ul style="list-style-type: none"> ●L'Internet approche la distance en même temps est une est un le monde de shopping à la maison mais toute cela n'a n'empêche pas qui est-il des méfaits et est une premièrement est un rue des problèmes sociaux... 	C1
	<ul style="list-style-type: none"> ●...parce que l'internet abrèvi les les distances entre les gens ... 	G1
	<ul style="list-style-type: none"> ●A mon avis l'Internet a beaucoup de méfaits d'abord invention la vie privée 	I1

• Dans la classe de Lettres et Philosophie, les apprenants, filles et garçons, ont commis des erreurs de ce genre. Plusieurs termes flous et peu précis ont été bien entendus dans leurs productions à la place des termes spécifiques exprimant l'idée exacte. Dans cette classe, nous avons pu recenser les exemples suivants :

Lycée Maazou Saïd- Ain El Kebira		
Classe de Lettres et Philosophie		
Types d'erreurs lexicosémantiques	Exemples	Apprenants
1- Abus de termes vagues	<ul style="list-style-type: none"> •...les gens sont généreux sont amirables eh eh c'est tout. • Beaucoup de gens préfèrent la vie en ville et moi-même moi-même je la trouvais magnifique superbe et magnifique pour plein de raisons eh premièrement et avant tout ...il il est le tuyau du monde de description... 	C2 G2

• Ce type d'erreurs a été enregistré même dans la classe de Mathématiques. En somme, leurs erreurs sont bien synthétisées dans le tableau qui suit :

Lycée Bougaroua Daouadi- Babor		
Classe de Mathématiques		
Types d'erreurs lexicosémantiques	Exemples	Apprenants
1- Abus de termes vagues	<ul style="list-style-type: none"> •...quand les nuages arrivent la route •...l'argent est constitué une moyen efficace pour à les gens de partir de la société sociale. 	B3 F3

• Les dix apprenants de la classe de Sciences Expérimentales n'ont pas pu échapper aux erreurs lexicosémantiques. Leurs productions orales n'en manquent pas.

Comme ceux des autres classes, ils ont rencontré d'énormes difficultés pour exprimer leurs points de vue.

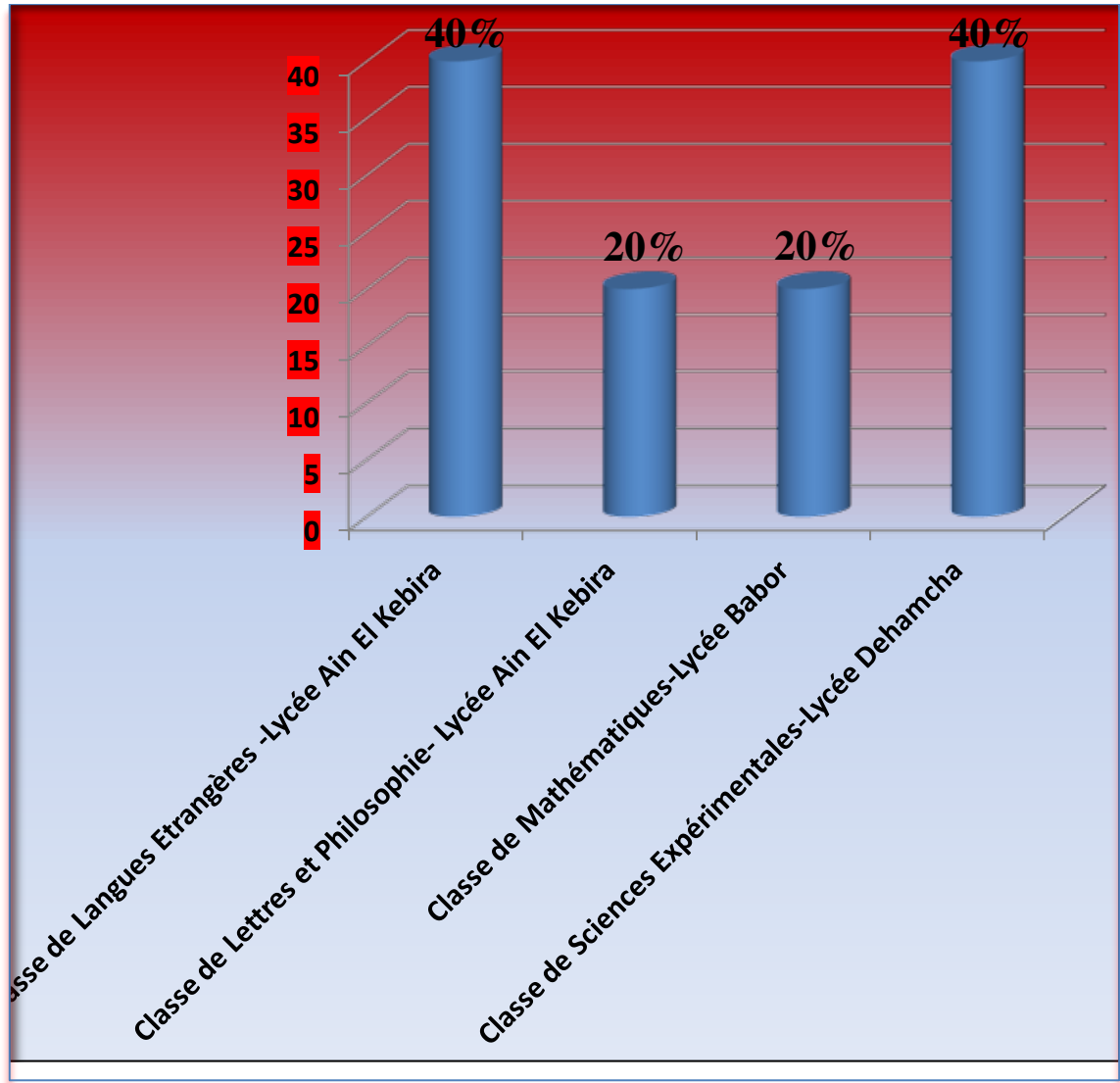
Lycée Chorfa El Meki- Dehamcha Classe de Sciences Expérimentales		
Types d'erreurs lexicosémantiques	Exemples	Apprenants
1- Abus de termes vagues	<ul style="list-style-type: none"> • ...c'est l'immigration je vois que cette idée est mal car il compte un grand risque... 	A4
	<ul style="list-style-type: none"> • ...il trouve beaucoup d'empêchements et d'obstacles comme le mal accueil le racisme et aussi le le grand problème est le travail eh ...eh et sans oublier sans oublier la compassion de la famille et des amis... 	B4
	<ul style="list-style-type: none"> • L'immigration clandestine est un est un fléau social qui a envoyé notre qui a envoyé les pays du tiersmonde... 	E4
	<ul style="list-style-type: none"> • Aujourd'hui il est impossible d'ouvrir un journal sur sans trouver un ou deux plutôt un ou deux sentiers à cause de l'immigration... 	G4

Analyse et interprétation des résultats

Comme le montrent les tableaux portés ci-dessus, certains apprenants trouvent des difficultés à choisir les mots qui conviennent pour exprimer ce qu'ils voulaient dire. Ils emploient des termes flous et pleins d'ambiguïté. Ce trait n'est pas propre à une classe donnée, mais il est commun. Le secteur suivant confirme que quatre apprenants sur dix dans la classe de langues étrangères utilisent des termes vagues qui altèrent au sens. Ce même nombre a été remarqué dans la classe de lettres et philosophie. Cette

difficulté a été enregistrée dans les deux dernières classes avec un taux différent (20% dans chaque classe).

Histogramme : Taux d'erreurs d'abus de termes vagues commises dans chaque classe



Dans les exemples contenus dans ces tableaux et qui sont écrits en gras, les intervenants auraient dû dire ce qui suit :

Ce qu'ils ont dit	Ce qu'ils auraient dû dire
<ul style="list-style-type: none"> • quand les nuages arrivent la route sera bloquée. • ...il compte un grand risque... 	<ul style="list-style-type: none"> • Quand il neige • ...il court un grand risque...

<ul style="list-style-type: none"> ●... est un fléau social qui a envoyé notre qui a envoyé les pays ... ●...sans trouver un ou deux plutôt un ou deux sentiers à cause de l'immigration... 	<ul style="list-style-type: none"> ●un est un fléau social qui a envahi notre qui a envahi les pays du tiersmonde... ●.....?
--	--

Les productions orales des apprenants prouvent que leur lexique est pauvre. Nous pensons que les meilleurs moyens pour s'enrichir lexicalement sont l'écoute et la lecture. Elles permettent de découvrir les termes en situations, c'est-à-dire dans un contexte linguistique. Ils en profiteront pour bien comprendre ce qu'on appelle la polysémie et par conséquent pour s'approprier un lexique riche et varié.

Il s'agit de faire apprendre le sens des mots et leur utilisation dans leur contexte propre. Il s'agit également de faire découvrir les familles de mots, leurs sens, la synonymie, l'homonymie et l'antonymie. Il faut donc que l'apprenant soit doté d'un lexique précis et varié en visant l'enrichissement de son vocabulaire de base, l'étude de la dérivation, la préfixation et la suffixation en accordant une importance au dictionnaire pour mieux assimiler les différentes acceptions d'un mot. Le lexique ne doit pas être utilisé « en termes isolés »⁶⁴ comme il a été dit par MOUSSAOUI Rabia. Il faut qu'il soit étudié à partir des textes et des discours. Les supports ne font pas défaut : Le texte littéraire qualifié de laboratoire de langue peut, par exemple, servir de document à exploiter en classe.

Le deuxième type d'erreurs lexicosémantique qui a attiré notre attention après avoir bien réécouté les différentes productions est celui de **la répétition des mêmes termes**. Il est vrai qu'elle est l'une des caractéristiques de l'oral, mais dans les productions enregistrées, nous avons assisté à une répétition à outrance qui a nui au charme des phrases. Rares sont les apprenants qui savent employer des substituts lexicaux et grammaticaux pour y faire face. La majorité a montré un lexique pauvre et limité. Beaucoup de termes se répètent fréquemment dans la même production orale, chose qui lui fait perdre son harmonie et son charme.

⁶⁴ Rabia MOUSSAOUI, *Enseignement : Comprendre et vaincre les Problèmes de la classe*, ENAG Editions, Alger, 2002, p.91.

• Dans la classe de Langues Etrangères, par exemple, ce phénomène était apparent dans leurs discours. Ils ne savent pas remplacer un terme par un autre sans altérer le sens. Ils tournent tout le temps autour du même terme, ce qui rend leurs productions un peu lourdes. Ces exemples le prouvent :

Lycée Merzougui Allaoua- Ain El Kebira Classe de Langues Etrangères		
Types d'erreurs lexicosémantiques	Exemples	Apprenants
2- Répétition des mêmes termes	<ul style="list-style-type: none"> ● « Internet » répété 4 fois. ● « On peut » répété 4 fois. ● « Internet » répété 4 fois. ● « Méfais » répété 3 fois. ● « Internet » répété 4 fois. ● « Internet » répété 7 fois. ● « Internet » répété 4 fois. ● « Internet » répété 3 fois. ● « Internet » répété 3 fois. 	<p>A1</p> <p>A1</p> <p>B1</p> <p>B1</p> <p>D1</p> <p>F1</p> <p>G1</p> <p>I1</p> <p>J1</p>

• Les productions orales des apprenants de la classe de Lettres et Philosophie sont aussi pourvues de répétitions des mêmes termes.

Lycée Maazou Saïd- Ain El Kebira Classe de Lettres et Philosophie		
Types d'erreurs lexicosémantiques	Exemples	Apprenants
2- Répétition des mêmes termes	<ul style="list-style-type: none"> ● « la vie » répété 6 fois. ● « la montagne » répété 3 fois. ● « elle » répété 5 fois. ● « car » répété 3 fois. ● « je trouve » répété 3 fois. ● « les choses » répété 3 fois. ● « il y a » répété 4 fois. 	<p>C2</p> <p>F2</p> <p>F2</p> <p>E2</p> <p>G2</p> <p>H2</p> <p>I2</p>

●Celles enregistrées dans la classe de Mathématiques sont également pleines de répétition des mêmes termes.

Lycée Bougaroua Daouadi- Babor		
Classe de Mathématiques		
Types d'erreurs lexicosémantiques	Exemples	Apprenants
2- Répétition des mêmes termes	<ul style="list-style-type: none"> ● « l'automédication » répété 3 fois. ● « phénomène » répété 4 fois. ● « l'automédication » répété 4 fois. ● « l'automédication » répété 6 fois. ● « qui » 	B3 D3 D3 E3 E3

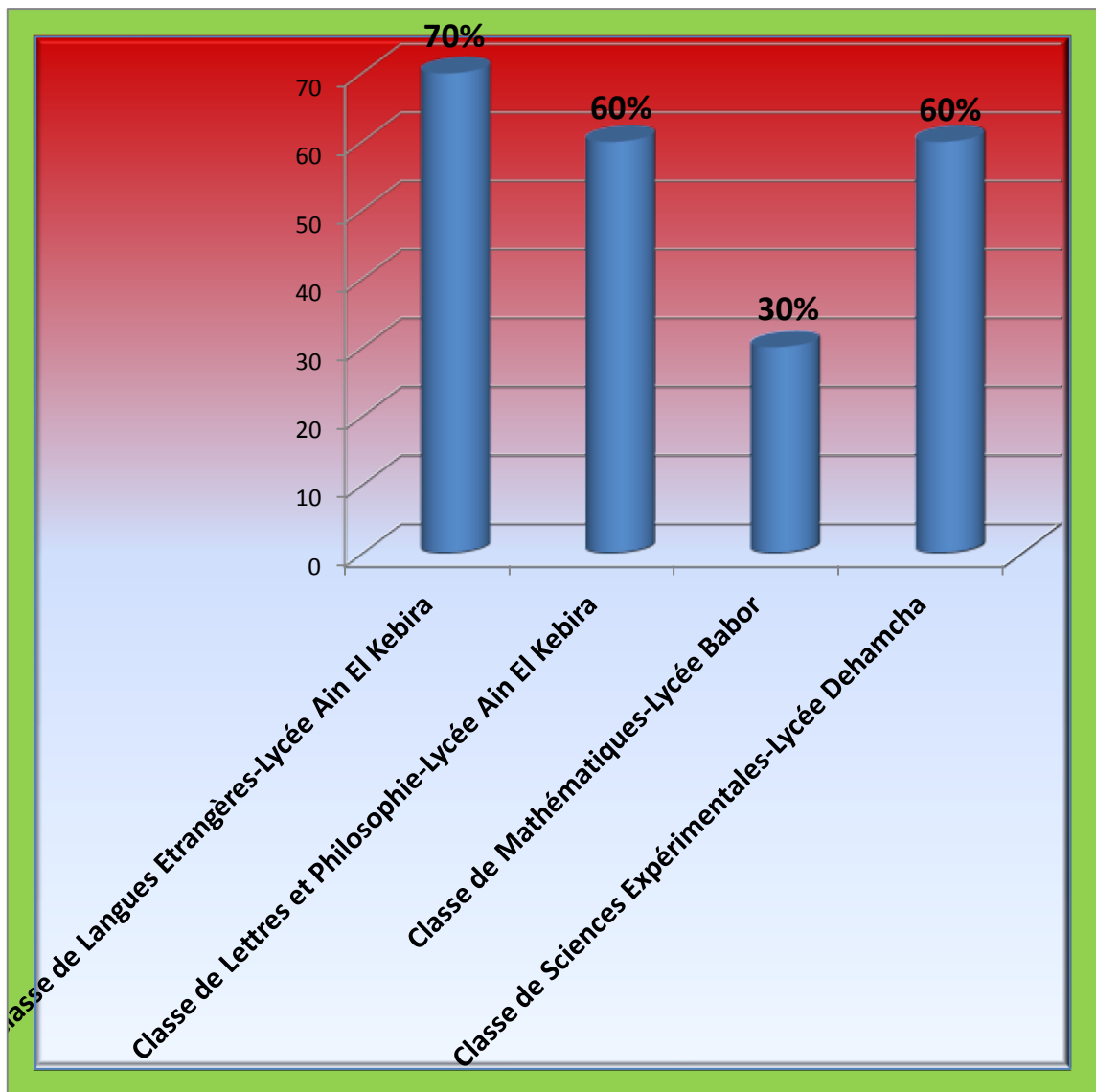
●Des répétitions ont été observées chez certains apprenants de la classe de Sciences Expérimentales. Des productions sont étouffées des mêmes termes comme le précise le tableau suivant :

Lycée Chorfa El Meki- Dehamcha Classe de Sciences Expérimentales		
Types d'erreurs lexicosémantiques	Exemples	Apprenants
2- Répétition des mêmes termes	<ul style="list-style-type: none"> ● « Pays » répété 3 fois. ● « le jeune » répété 4 fois. ● « un jeune » répété 3 fois. ● « Pays » répété 3 fois. ● « pays » répété 3 fois ● « jeunes » répété 3 fois. ● « la vie » répété 3 fois. 	A4 C4 D4 E4 E4 F4 G4

Analyse et interprétation des résultats

Ces 4 tableaux montrent que la répétition des mêmes termes est très fréquente dans les interventions des apprenants. Il s'agit d'une erreur commune. Cependant, le pourcentage diffère d'une classe à une autre. Cette différence est représentée dans ce graphique :

Histogramme : Taux d'erreurs de répétition des mêmes termes commises dans chaque classe



Les apprenants dans les quatre classes sont tombés inconsciemment dans le piège de la répétition. Ils ont montré leur incapacité à se substituer à d'autres termes et expressions.

Le terme « Internet » qui est le thème développé dans la classe de Langues Etrangères a été répété à plusieurs reprises par la majorité des apprenants. Leurs interventions auraient pu être meilleures s'ils l'avaient remplacé soit par des substituts lexicaux comme : cette toile, ce mass-média, cette nouvelle technologie, cette découverte, ce moyen de communication, d'information et de distraction, soit par des

substituts grammaticaux comme les pronoms personnels (il), les pronoms démonstratifs (celui-ci), les pronoms relatifs (qui), etc. Il est vrai que cela est plus facile à l'écrit qu'à l'oral, mais nous pensons qu'il est possible de le faire à l'oral en utilisant les termes les plus fréquents pour éviter la répétition. Le terme « moyen », par exemple, aurait pu être utilisé dans une situation pareille.

Dans ce tableau, nous avons essayé de montrer comment nous pouvons remédier à certaines erreurs de répétitions en utilisant le même procédé que précédemment :

Termes ou expressions répétés	Substituts lexicaux	Substituts grammaticaux
<ul style="list-style-type: none"> ●B1 : méfaits ●E2 : car ●G2 : je trouve ●I2 : il y a ●l'automédication ●phénomène 	<ul style="list-style-type: none"> ●Inconvénients, aspects négatifs ●je vois (verbe d'opinion) ●il existe (présentatif) ●fléau, mal 	<ul style="list-style-type: none"> ●Parce que, puisque... ●elle

Ces procédés de substitution pourront être acquis si les apprenants mettent la main à la pâte. L'écoute et la lecture de façon permanente peuvent les aider à enrichir leur bagage lexical et par conséquent à pouvoir reformuler leurs idées.

Le troisième point remarqué chez les apprenants sur le plan lexicosémantique a un rapport avec ce qu'on appelle « **barbarismes, impropriétés et pléonasmes** ». Dans certains cas, des apprenants ont commis des erreurs de vocabulaire touchant la forme du terme (barbarisme) et son sens (impropriété). Dans d'autres, nous avons assisté à l'enchaînement de termes qui expriment la même idée (pléonasmes). En voici quelques uns :

● Dans la classe de Langues étrangères du lycée- Ain El Kebira, nous avons pu mettre l'accent sur des exemples qui sont :

Lycée Merzougui Allaoua- Ain El Kebira Classe de Langues Etrangères		
Types d'erreurs lexicosémantiques	Exemples	Apprenants
3- Barbarismes, impropriétés et pléonasmes	● avec grâce à l'internet le monde devient une petit village	A1
	●. entre entre les bienfaits que je vois que je vois à l'internet	B1
	● Dans toute le monde dans toute le monde les genes ne peut pas vécu	C1
	pour l'internet pensent que parce que est un très nécessaire à son travail	
	● est une un rue une rue des problèmes sociaux	C1
	● L'Internet est une moyen de communication elle est réson des informatiques qui qui expanser qui expansion et propasser dans tout le monde	E1
	● à mon avis l'internet a a des bienfaits parce que parce que l'internet abrévi les les distances	G1
● je souhaite que que les gens utilisent cette utilisent l'internet raisinement et intelligement .	J1	

●Les exemples de barbarisme, d'impropriété et de pléonasme entendus chez certains apprenants appartenant à la classe de Lettres et Philosophie sont :

Lycée Maazou Saïd- Ain El Kebira Classe de Lettres et Philosophie		
Types d'erreurs lexicosémantiques	Exemples	Apprenants
3- Barbarismes, impropriétés et pléonasmes	●on peut regarder la lune en nuit.	A2
	● on trouve tout toute les facile notre vie	C2
	●les gens sont généreux sont amirables eh eh c'est tout.	C2
	● il est le tuyau du monde de description comme les cybercafés et les cafétérias	G2
	● Personnellement je préfère la vie donne la compagne	I2

●Les productions orales des apprenants de la classe de Mathématiques ont révélé, elles aussi, des barbarismes, des impropriétés et des pléonasmes :

Lycée Bougaroua Daouadi- Babor Classe de Mathématiques		
Types d'erreurs lexicosémantiques	Exemples	Apprenants
3- Barbarismes, impropriétés et pléonasmes	●l'automédication devient eh devient... danger et provoque des malades et des urgences hospitalités.	B3
	● les gens pauvres ne ne peut ne peut pas aller chez le doctor.	D3
	● l'automédication toujours pour moi je suis contre cette phénomène je suis contre cette idée parce parce que il y a	D3

	des cas de morts avec l'automédication.	
	• l'automédication est une dangereuse surtout par par la santé de l'homme	E3
	• je pense par moi l'automédication est dangereuse il faut il faut pratiquer en en intelligence.	E3

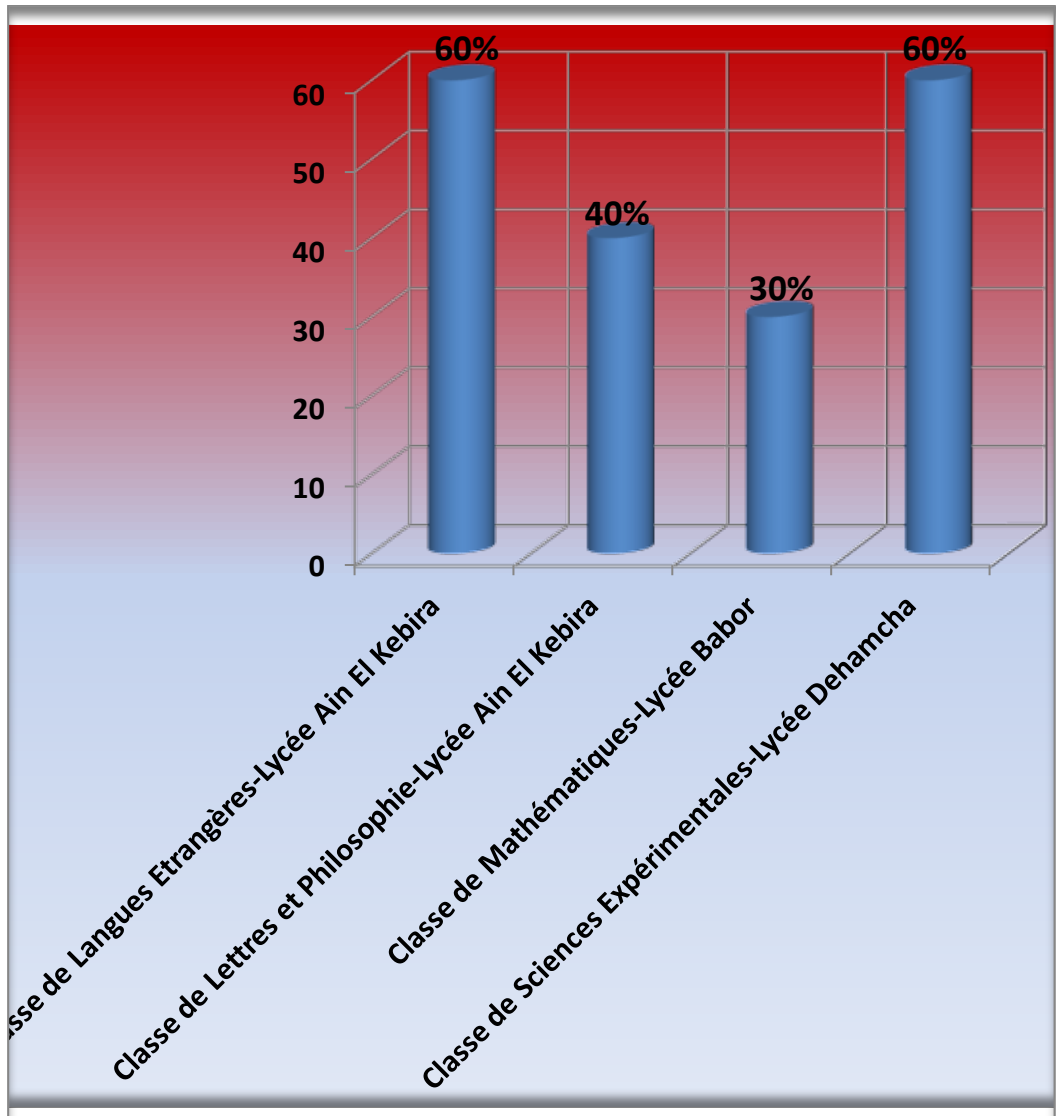
• Cette erreur a été également enregistrée dans les interventions de certains apprenants de la classe de Sciences Expérimentales du lycée Dehamcha. Ces erreurs ont été résumées dans le tableau porté ci-dessous :

Lycée Chorfa El Meki- Dehamcha Classe de Sciences Expérimentales		
Types d'erreurs lexicosémantiques	Exemples	Apprenants
3- Barbarismes, impropriétés et pléonasmes	• Dans notre époque one va voir un nouveau phénomène	A4
	• c'est un cause de dimination de l'économie	C4
	• je pense qu'il fou encourager les jeunes	C4
	•cette immigration est un jeu d'âme	F4
	• ils ne font pas des adventures vers l'inconnu	F4
	• Dans les dernières années nous trouvons beaucoup de gens qui fait l'in l'ingratitude clandestine	H4

Analyse et interprétation des résultats

Ces extraits prouvent que l'erreur de barbarisme, d'impropriété et de pléonasm est commune. En effet, beaucoup de mots ont été mal utilisés dans leur forme et sens et plusieurs autres se sont succédés pourtant ils remplissent la même fonction et renvoient aux mêmes référents. Elles sont d'une grande ampleur dans les 4 classes :

Histogramme : Taux d'erreurs de barbarismes, d'impropriétés et de pléonasmes commises dans chaque classe



Pour ce qui est des erreurs de barbarisme, les apprenants E1, J1, C2, I2, D3, C4 et H4 ont déformé les mots suivants :

Apprenants	Mots déformés	Forme correcte
E1	●réson	●réseau
J1	●raisinement, intelligement	●raisonnablement, intelligemment
C2	●amirables	●admirables
I2	●donne	●dans
D3	●doctor	●docteur
C4	●dimination	●domination
H4	●l'ingratitude clandestine	●l'immigration clandestine

Pour nous, ces déformations ne sont pas gratuites. Elles pourraient être dues à un manque de pratique et d'application. Ces apprenants, nous semblent-ils, manquent d'entraînements et parlent peu en français langue étrangère. C'est pourquoi, ils trouvent du mal à bien prononcer ces mots dans leur forme correcte. Intégrer des séances de lecture à haute voix reste, pour nous, bien qu'il soit insuffisant, le meilleur remède à ce genre de difficultés.

Les erreurs d'impropriété, elles aussi, sont nombreuses. Les apprenants A1, C1, G1, B3, D3, E3 et F4 ont employé des mots dans des sens qu'ils n'ont pas. Ils sont les suivants :

Apprenants	Mots employés dans des sens qui ne conviennent pas dans les contextes	Mots qui conviennent dans les contextes
A1	● entre entre les bienfaits que je vois que je vois à l'internet	● parmi.....
C1	● Dans toute le monde dans toute le monde les gens ne peut pas vécu pour l'internet	●sans....
G1	● l'internet adés bienfaits parce que l'internet abrèvi les distances	● ...rapproche ou raccourcit....
	● l'automédication devient eh devient... danger et provoque des	●maladies.....hospitalières.

B3	malades et des urgences	
	hospitalités.	
	● il y a des cas de morts avec l'automédication.	●.....à cause de
	● l'automédication est une dangereuse surtout par par la santé de l'homme	●.....pour.....
D3	● cette immigration est un jeu	●.....coûte la vie
E3	d'âme	
F4		

A notre avis, ces erreurs d'impropriété sont dues au manque de la lecture et à la nature d'activités faites en classe. Il nous semble très important de proposer des activités qui amènent les apprenants à consulter le dictionnaire pour qu'ils comprennent qu'un mot ne vit que dans un contexte. Il faut les faire habituer à dégager le sens d'un mot à partir du contexte dans lequel il est employé et à ne pas toujours recourir à son premier sens. Cela signifie qu'on peut développer des compétences orales par un travail accru à l'écrit.

L'enchaînement de mots véhiculant le même sens a été aussi très apparent dans certaines productions. Ces apprenants A1, A2, F4 ont fait des répétitions inutiles dans leurs discours. Il s'agit de pléonasmes fautifs

Apprenants	Pléonasmes fautifs	Formes correctes
A1	● avec grâce à l'internet le	●grâce à l'Internet
A2	● on peut regarder la lune en nuit.	●On peut regarder la lune
F4	● ils ne font pas des des adventures vers l'inconnu	● Ils ne font pas des aventures

Dans ce cas, les mots **avec**, **nuit** et **inconnu** qui n'ajoutent rien à la force de ces discours « sont vicieux »⁶⁵. Pour éviter ce pléonasme fautif, il faut prêter une attention particulière au sens des mots et de faire preuve de logique.

2.1.5.2.3 Erreurs morphosyntaxiques

Nombreuses sont les erreurs morphosyntaxiques contenues dans les productions orales des 40 apprenants. Dans leur ensemble, ils rencontrent des difficultés pour trouver la forme du mot qui convient indépendamment de son insertion dans des phrases et ils n'arrivent pas à bien combiner et ordonner ces mots dans des phrases.

Dans notre analyse, nous avons respecté la typologie d'erreurs morphosyntaxiques. Nous avons commencé par **le non-respect du genre et des accords de genre** tout en sachant qu'il n'était pas évident de distinguer l'un de l'autre. Les résultats obtenus sont les suivants :

- Dans la classe de Langues Etrangères, ces erreurs sont multiples et variées.

Elles sont regroupées comme suit:

Lycée Merzougui Allaoua- Ain El Kebira Classe de Langues Etrangères		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
1- Non-respect du genre et des accords de genre.	• ... grâce à l'internet le monde devient une petit village.	A1
	• L'Internet c'est une c'est un nouvelle technologie.	B1
	• la partie négatif .	C1
	• l'internet est une moyen.	C1
	• ...il joue un grande rôle.	C1
	• ...il fait des victimes négatifs.	C1
	• ...l'internet c'est un arme.	C1

⁶⁵ <http://fr.wiktionary.org/wiki/pl%C3%A9onasme> consulté le 27/08/2013.

	● l'Internet est un grand ligne.	D1
	● ...des informations négatifs.	D1
	● L'Internet est une moyen de communication.	E1
	● ...des façons positifs.	E1
	● les gens utilisent cette moyen.	G1
	● l'Internet c'est une moyen de communication.	H1
	● le monde devient une petite village.	J1
	●...qu'elle est une moyen de communication.	J1

● Beaucoup d'erreurs de genre et d'accords de genre ont été aussi remarquées chez les 10 apprenants de la classe de Lettres et Philosophie. Nous avons pu les classer dans le tableau suivant :

Lycée Maazou Saïd- Ain El Kebira Classe de Lettres et Philosophie		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
1- Non-respect du genre et des accords de genre.	●...les gens choisit la vie et à le compagne.	D2
	●...dans le danger et le compagne il y a le nateurs.	D2
	●...reste un vie.	F2
	●... mon à maison.	G2
	●...elle contient tous les choses.	H2
	●... une bonne paysage.	I2

● Ces erreurs sont également présentes dans les productions orales des 10 apprenants appartenant à la classe de Sciences Expérimentales. Nous les avons classées dans le tableau porté ci-dessus :

Lycée Bougaroua Daouadi- Babor Classe de Mathématiques		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
1- Non-respect du genre et des accords de genre.	●...l'automédication est une phénomène .	A3
	●...l'automédication est nécessaire dans les urgences situations .	B3
	●...l'automédication est une phénomène est une phénomène qui a douloureux dans toute le monde.	C3
	●...mais d'autre part cette phénomène .	C3
	●...dans toute le monde .	E3
	●...mais nous poser un problématique .	E3
	● L'automédication...c'est une de la même négatif et positif .	F3
	●...constituer une moyen efficace.	F3
	● L'automédication est une phénomène mondial.	H3
● j'affirme que cet mal .	J3	

● Dans la classe de Mathématiques du lycée de Babor, nous avons assisté à ce genre d'erreurs. Leurs productions orales n'en manquent pas. Nous les avons réparties comme suit :

Lycée Chorfa El Meki- Dehamcha Classe de Sciences Expérimentales		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
	●...pour adapter avec cette pays .	A4
	● ...qui est un autre cotume .	A4
	● L'immigration c'est une phénomène globale.	C4

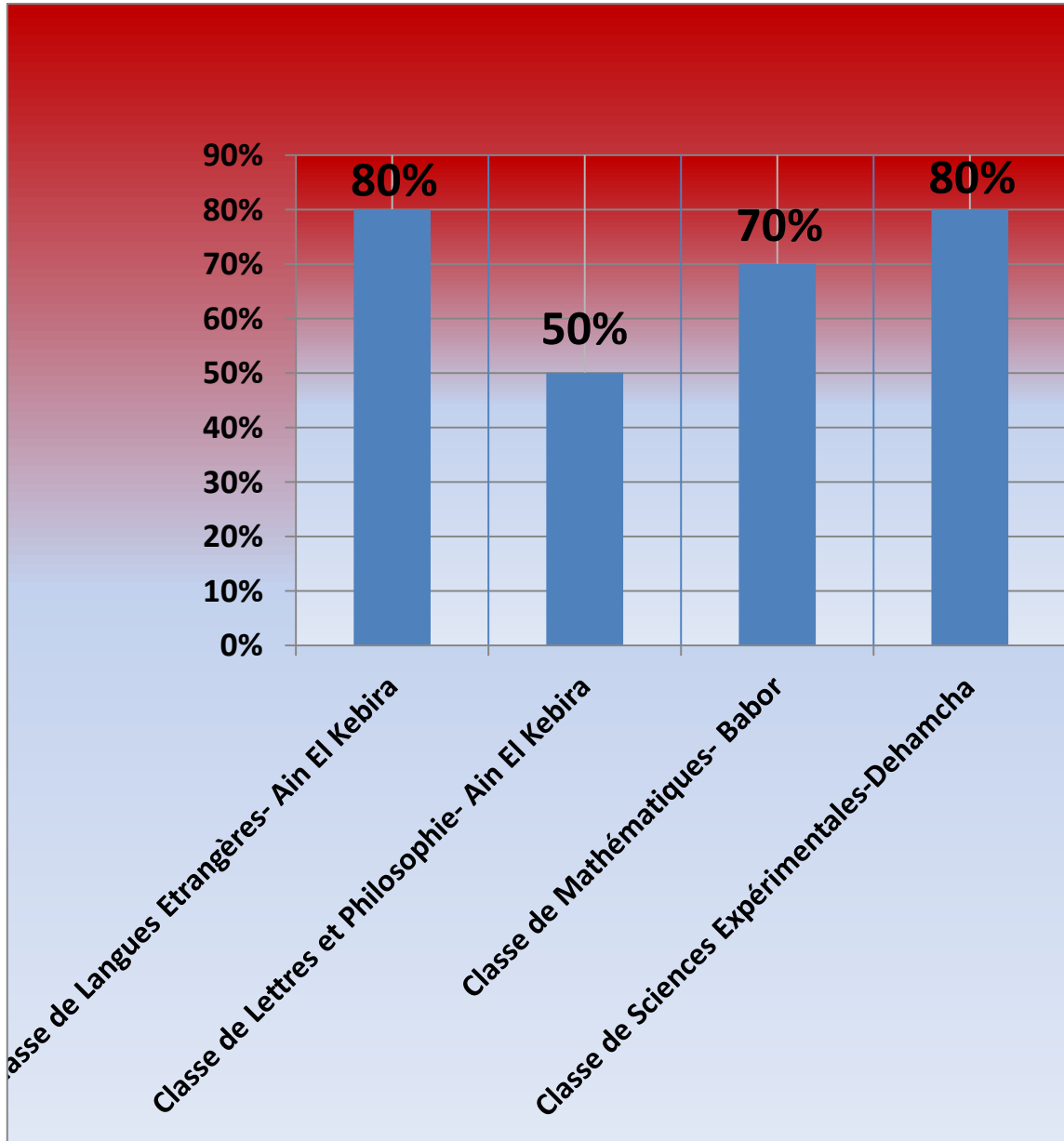
1- Non-respect du genre et des accords de genre.	●...c'est un cause .	C4
	●...ils préfèrent de de vi de mort dans dans un mer .	C4
	●...la patrie est une perle bleue il faut le protéger et non le quitter.	C4
	●...ils cherchent de la bon vie dans les pays étrangères .	E4
	●ces jeunes trouvent une vie persuasif .	F4
	●...il n'y a aucun personnes .	F4
	●...sortir du le pauvreté .	F4
	●...l'immigration est une fléau .	G4
	●...pour les raisons suivants .	G4
	●...sans oublier que cette phénomène .	G4
●...qu'elle est attirée la bonheur	H4	

Analyse et interprétation des résultats

D'après les tableaux cités ci-dessus, Nous remarquons en premier lieu que le non-respect du genre et des accords de genre est une erreur commune. C'est une difficulté réelle de la langue française. Ils mettent un déterminant au féminin là où il fallait le mettre au masculin (une petite village, un moyen, un phénomène, cette pays, un fléau, la bonheur) et le mettent au masculin là où il faudra le mettre au féminin (un nouvelle technologie, un problématique, un cause, un mer, le compagne, le nateur, mon à maison). En second lieu, Il s'est avéré qu'ils accordent mal l'adjectif avec son nom (la partie négatif, des victimes négatifs, des informations négatifs, raisons suivants, une vie persuasif, pays étrangères, la bon vie). La plupart des erreurs audibles sont distinguées par le marquage de genre qui est perceptible grâce au déterminant le plus souvent à l'oral.

Le nombre d'apprenants commettant des erreurs de genre et d'accords de genre dans chaque classe est mentionné dans l'histogramme suivant :

Histogramme : Non-respect du genre et des accords de genre dans chaque classe



29 apprenants sur 40 selon les quatre tableaux qui précèdent ce graphique ne savent pas utiliser le déterminant qui convient et ne maîtrisent pas l'accord entre l'adjectif et le nom auquel il se rapporte. Ce pourcentage(72,5) nous laisse dire que le problème est sérieux et il mérite d'être pris en charge en situation d'apprentissage.

Nous pensons que ces erreurs du genre et des accords de genre sont dues à l'influence de leurs langues maternelles. Comme nous l'avons déjà cité auparavant, ces apprenants parlent dans leur majorité l'arabe dialectal si bien qu'ils confondent le système arabe et le système français. Ils se réfèrent à leurs langues maternelles en transposant leurs propres règles (interférence du premier et second degré : calque et généralisation). Après neuf ans d'études, on leur a certainement dit que tout ce qui est féminin en arabe n'est pas forcément féminin en français, et tout ce qui est masculin en arabe n'est pas forcément masculin en français, mais ils ne se sont pas aperçus que ce n'était pas le cas. Le tableau qui suit le confirme :

Noms	En arabe	En français
Cause	Masculin : سبب	Féminin : La cause
Mer	Masculin : بحر	Féminin : La mer
Compagne	Masculin : ريف	Féminin : La compagne
Maison	Masculin : منزل	Féminin : La maison
Moyen	Féminin : وسيلة	Masculin : Le moyen
Pays	Féminin : دولة	Masculin : Le pays
Bonheur	Féminin : سعادة	Masculin : Le bonheur
Phénomène	Féminin : ظاهرة	Masculin : Le phénomène

Dans d'autres cas, ils appliquent la structure de la phrase en arabe dans la construction des phrases en français. Dans ces exemples : A3 : « l'automédication est **une phénomène** », G4 : « l'immigration est **une fléau** », le déterminant « une » a été accordé avec les noms féminins « automédication, immigration », alors qu'il devait être accordé avec les noms masculins « phénomène et fléau ». Ils croient qu'il faut faire comme en arabe : الهجرة هي où le mot هي s'accorde avec الهجرة qui est un nom féminin. Une comparaison entre les deux systèmes est fort demandée en classe pour aider les apprenants à bien assimiler le fonctionnement de chaque langue.

Dans notre analyse, nous avons aussi mis l'accent sur le quatrième type d'erreurs morphosyntaxique. Il s'agit **des liaisons absentes**. Nous savons que la liaison est facile à faire à l'écrit parce qu'on voit le mot suivant, mais cela n'empêche pas d'anticiper la liaison à l'oral bien qu'il se construise au fur et à mesure. On pourra l'anticiper si on

éduque l'oreille à écouter des chansons, à regarder des films, etc. Les résultats auxquels nous sommes arrivé après tant de réécoutes et lectures des 40 productions orales sont les suivants tels qu'ils sont présentés dans ces tableaux :

- Dans la classe de Langues Etrangères (Lycée MERZOUGUI Allaoua- Ain El Kebira), presque la moitié des apprenants ne font pas de liaison, pourtant elle participe à l'harmonisation du discours et rend le français doux à l'oreille. I

Lycée Merzougui Allaoua- Ain El Kebira		
Classe de Langues Etrangères		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
2- Liaisons absentes	<ul style="list-style-type: none"> • ... l'Internet n'est pas important(...paz • ...les vieilles aussi • ...les familles au contraire • ...les jeunes ne savaient pas ne savaient pas utiliser cette moyen • mais avec les méfaits. 	A1 A1 B1 H1 I1

- Ce phénomène a été aussi enregistré dans la classe de Lettres et Philosophie, mais pas de la même ampleur que précédemment. Des cas d'oubli de liaison restreints sont bien mentionnés dans le tableau qui suit :

Lycée Maazou Saïd- Ain El Kebira Classe de Lettres et Philosophie		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
2- Liaisons absentes	<ul style="list-style-type: none"> • les gens sont généreux sont admirables 	C2

- Des liaisons non faites ont été également remarquées chez les apprenants de la classe de Mathématiques à Babor. 6 apprenants sur 10 ne les font pas comme le clarifient les résultats obtenus et contenus dans le tableau porté ci-dessus :

Lycée Bougaroua Daouadi- Babor Classe de Mathématiques		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
2- Liaisons absentes	<ul style="list-style-type: none"> ● ...sans ordonnance ● ...il faut pas exagérer. ● ...ne peut pas aller ● ...sont utilisé ● ...mais on ne peut ●... l'automédication est achetée ●... il faut pratiquer en en intelligence ●... des gens qui n'aiment pas aller ●... mais il faut 	<p>A3</p> <p>C3</p> <p>D3</p> <p>D3</p> <p>D3</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>I3</p> <p>I3</p>

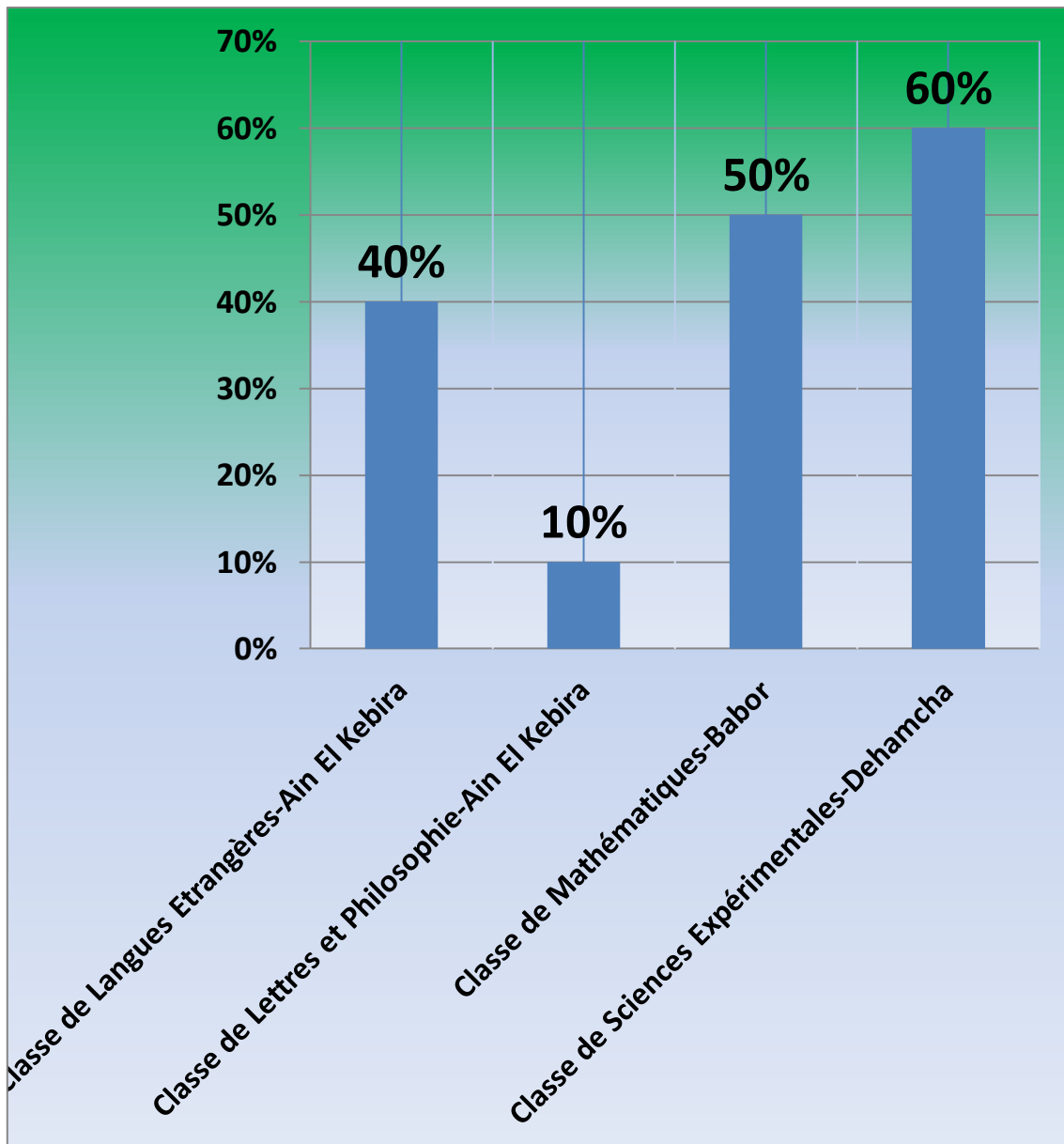
● De même que précédemment, des cas d'absence de liaison ont été enregistrés à maintes fois dans la classe de Sciences Expérimentales au lycée de Dehamcha. Les résultats obtenus sont les suivants :

Lycée Chorfa El Meki- Dehamcha Classe de Sciences Expérimentales		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
2- Liaisons absentes	<ul style="list-style-type: none"> ●... sans oublier ● ...je pense qu'il fou encourager ● ...ce qu'ils vont accéder ● ...aux jeunes hommes et femmes algériens ● ...Aujourd'hui il est impossible ● ...qu'elle est attirée 	<p>B4</p> <p>C4</p> <p>E4</p> <p>F4</p> <p>G4</p> <p>H4</p>

Analyse et interprétation des résultats

Dans les passages contenus dans ces tableaux, il y a des cas de liaisons indiquées par des lettres écrites en caractère gras. Cependant, après avoir bien réécouté ces productions, nous avons remarqué son absence dans certains cas. Cela n'est pas spécifique à un seul groupe –classe, mais il est commun comme le précise ce graphique :

Histogramme : Liaisons absentes dans chaque classe



Dans la classe de Langues Etrangères, les apprenants A1, B1, H1 et I1 n'ont pas fait de liaison dans ces expressions (pas important, vieilles aussi, les familles au, pas

utiliser, mais avec,). La lettre S doit être prononcée Z parce qu'elle est mise entre deux voyelles. Il fallait dire comme suit : [pazẽmpoɾtõ, vijẽjzosi, lefamizo, pazytimize, mizavẽk].

Les apprenants, B3, C3 et I3 de la classe de Mathématiques, eux aussi, n'ont pas prononcé S un Z pourtant c'est le même cas qu'auparavant dans toutes ces expressions : *il ne faut pas exagérer, ne peut pas aller, mais on ne peut, mais il faut*). Ils étaient donc dans l'obligation de dire : [.....pazegzaɾeɾe,pazale,mizõ,mizil].

Cette règle n'a pas été appliquée même par l'apprenant F4 de la classe de Sciences Expérimentales puisqu'il a dit : [famalzɛkjẽ] au lieu de dire [famzalɛkjẽn].

La liaison était également absente dans d'autres cas : *sont admirables, sont utilisés, est achetée, il est impossible, est attirée*. Les apprenants C2, D3, E3, G4 et H4 ne l'ont pas faite pourtant elle est autorisée après EST et SONT du verbe ETRE. Ils auraient dû prononcer le T en disant [sõtadmirabl, sõtytilize, etaɣte, iletẽmposibl, etatize].

Elle doit être aussi respectée après SANS et EN or ce n'était pas le cas dans les expressions dites par les apprenants A3, E3 et B4 : *Sans ordonnance, en intelligence, sans oublier*. La réécoute de ces expressions n'a pas montré la prononciation de Z entre SANS et ORDONNANCE et entre SANS et OUBLIER et de N entre En et INTELLIGENCE. Il fallait les prononcer comme suit [sãõɾdonãs, sãzublizẽ, ẽnẽtelizẽs].

La lecture des textes transcrits nous a permis de faire le point sur un autre type d'erreurs morphosyntaxiques qui est **la non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs**. La plupart des productions orales sont dépourvues de pronoms relatifs simples et composés (qui, que, où, dont, auquel, à laquelle, duquel, de laquelle, auxquels, auxquelles...).

• Les 10 apprenants du lycée MERZOUGUI Allaoua de Ain El Kebira inscrits dans la classe de Langues Etrangères n'emploient pas souvent les pronoms relatifs. Les résultats obtenus ont été précisés comme suit :

Lycée Merzougui Allaoua- Ain El Kebira Classe de Langues Etrangères		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
3- Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs.	• ...elle compose de beaucoup d'informations qui améliorer de niveaux d'étudiants.	D1
	• ... elle est réson des informatique qui qui expanser qui expansion	E1
	• ... qui mais cette technologie il a des bienfaits et les méfaits.	E1
	• ...il y a beaucoup des parsonnes qui itiliser l'Internet.	F1

• Chez les 10 apprenants de la classe de Lettres et Philosophie du lycée MAAZOU Saïd de la même ville, les productions orales ne contiennent pas beaucoup de propositions subordonnées relatives. Ils ne se servent pas de ces substituts grammaticaux pourtant ils sont nécessaires pour faire face au problème de répétition. Voici les résultats :

Lycée Maazou Saïd- Ain El Kebira Classe de Lettres et Philosophie		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
3- Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs.	• ... qui ... trouver les malades dans dans le danger.	D2
	• ... elle est le spécial [...] qui contient eh des des meilleurs paysages.	F2
	• ...elle contient tous les choses qui chercher.	H2

• Da la classe de Mathématiques du lycée BOUGAROUA Daouadi de Babor, les 10 apprenants, de même que ceux des deux premières classes, ne s'aident pas souvent des pronoms relatifs.

Lycée Bougaroua Daouadi- Babor Classe de Mathématiques		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
3- Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs.	• ...je suis contre les gens qui qui acheter les médicaments sans sans ordonnance	A3
	• ...est une phénomène qui a douloureux	C3
	• ... qui mondiale ...	C3
	• L'automédication est une est un phénomène véritable qui qui propager	E3
	• L'automédication est une phénomène mondiale qui augmenter	H3

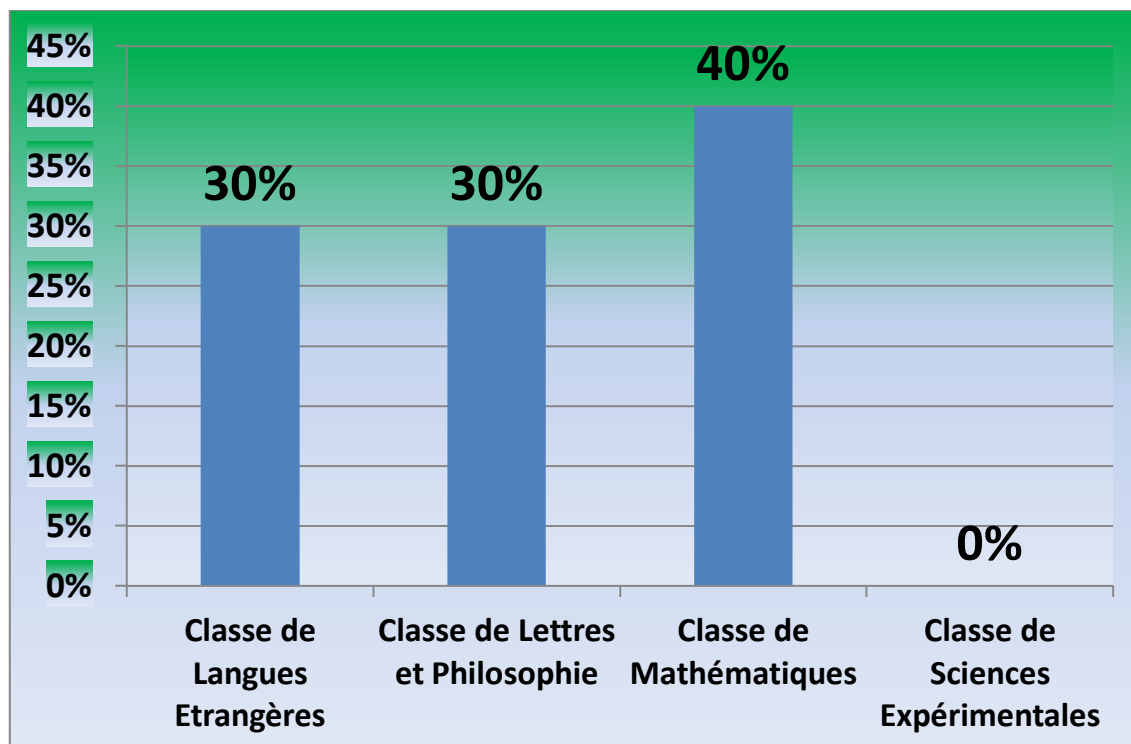
• Contrairement à ce qui a été enregistré chez certains apprenants des trois premières classes (mauvaise utilisation des pronoms relatifs), ceux de la classe de Sciences Expérimentales du lycée CHARFA El Meki de Dehamcha ont démontré leur maîtrise. Ils s'en servent correctement. Les résultats sont les suivants :

Lycée Chorfa El Meki- Dehamcha Classe de Sciences Expérimentales		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
3- Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs.	ϕ	

Analyse et interprétation des résultats

Des résultats obtenus, nous pouvons dire que la non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs diffère d'une classe à une autre. 10 apprenants sur 40 n'emploient que « qui » et l'emploient mal. Les pourcentages sont différents :

Histogramme : Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs dans chaque classe



La comparaison des résultats les uns aux autres nous laisse confirmer cette non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs. D'abord, dans certaines productions orales, les apprenants n'emploient que le pronom relatif « qui » pourtant il y en a d'autres. De plus, pour leur majorité, il leur pose problème. Ils n'arrivent pas à construire des propositions subordonnées correctes. Ils se contentent d'insérer le pronom relatif sans pouvoir l'accompagner d'une structure syntaxique correcte. Leurs propositions manquent des sujets et des verbes conjugués. Les exemples cités dans les trois tableaux révèlent qu'il y a toujours un verbe non conjugué après le pronom relatif « qui » qui sert à expliquer la proposition principale (**qui** améliorer, **qui** utiliser, **qui** chercher, **qui** acheter, **qui** propager, **qui** augmenter) et attestent que certains apprenants ne savent pas éviter les répétitions par le biais de ce genre de substituts **grammaticaux**.

Nous pensons que ces apprenants ont besoin d'activités de grammaire de sens et d'expression pour qu'ils puissent connaître la nature de ces termes (les identifier) et la fonction qu'ils remplissent dans un discours. Il faut donc remédier à l'usage fautif de « qui » qui est gênant.

Un autre type d'erreurs morphosyntaxiques a été constaté dans les productions orales des apprenants. Il s'agit de la **Non-maîtrise de la conjugaison**. Conjuguer des verbes aux temps et modes qui conviennent aux différentes personnes est l'un des handicaps majeurs auxquels sont confrontés les apprenants quand ils se mettent à s'exprimer oralement. La plupart négligent les désinences et les différentes valeurs des temps. Les exemples ne manquent pas:

• Dans la classe de Langues Etrangères, la conjugaison des verbes est un vrai problème. Non seulement ils ne savent pas mettre les terminaisons qui conviennent, mais aussi ils ne savent pas faire la concordance des temps. Le tableau qui suit est plein d'erreurs de ce genre :

Lycée Merzougui Allaoua- Ain El Kebira Classe de Langues Etrangères		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
4-Non-maîtrise de la concordance des temps	•... l'internet est un moyen de communication tout le monde se brancher avec ce réseau...	A1
	• ...les vieilles aussi on peut utiliser...	A1
	•... elle sernit de communiquer avec tous les amis...	B1
	• ... les méfaits les méfaits de de l'Internet est très danger...	B1
	• ... car elle elle servit le temps	B1
	• ... les genes ne peut pas veker	C1
	•... en même temps il perdu le tau...	C1
	• je crois que l'Internet est un grand ligne il est des méfaits et des bienfaits.	D1

	<ul style="list-style-type: none"> •... ensuite elle compose de beaucoup d'informations qui améliorer de nivon... 	D1
	<ul style="list-style-type: none"> •... il les perde leur temps de... 	D1
	<ul style="list-style-type: none"> •... l'internet a des méfaits et des bienfaits mais il faut l'utilise gentil. 	D1
	<ul style="list-style-type: none"> •...elle est réson des informatique qui qui expanser qui expansion et propasser dans tout le monde 	E1
	<ul style="list-style-type: none"> • ...ensuite l'internet est perde le temps... 	I1

• Ce même phénomène est très apparent dans certaines interventions des 10 apprenants de la classe de Lettres et Philosophie du lycée MAAZUO Saïd. Ils trouvent du mal à accorder le verbe à son sujet et à conjuguer les verbes aux temps et modes qui conviennent. Les réécoutes que nous avons faites nous ont permis de dégager beaucoup d'exemples et qui sont les suivants :

Lycée Maazou Saïd- Ain El Kebira Classe de Lettres et Philosophie		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
4-Non-maîtrise de la concordance des temps	<ul style="list-style-type: none"> • Eh si je veux compagner comparer entre la vie au ville et la vie en compagne je choisis la vie en compagne... 	C2
	<ul style="list-style-type: none"> •... des fois le les gens est choisit choisit la vie et à le compagne... 	D2
	<ul style="list-style-type: none"> • ...la ville est se trouve les circulatio 	D2
	<ul style="list-style-type: none"> •... pour moi je choisir le compagne... 	D2
	<ul style="list-style-type: none"> •... elle contient tous les choses qui chercher 	H2

● La non-maîtrise de la conjugaison des verbes a également attiré notre attention après avoir réécouté les productions orales des apprenants de la classe de Mathématiques du lycée de Babor. Eux aussi éprouvent des difficultés à bien exprimer le moment auquel se fait l'action et la manière de la faire. Ce que nous avons recensé comme erreurs de ce genre est contenu dans ce tableau :

Lycée Bougaroua Daouadi- Babor Classe de Mathématiques		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
4-Non-maîtrise de la concordance des temps	● ...quand les nuages arrivent la route eh il m'a obilge de s'automédiquer...	B3
	● ...ces statistiques a été développé rapidement...	D3
	● ...les gens pauvres ne ne peut ne peut pas aller...	D3
	● ...l'automédication est acheter et vender ...	E3
	● ...des partisans qui dit l'automédication est une est une des vertus.	E3
	● ...mais il faut qui fait des attentions...	I3
	● Eh aujourd'hui aperçut un phénomène...	J3
● ...beaucoup de gens malades ne veut pas docteur	J3	

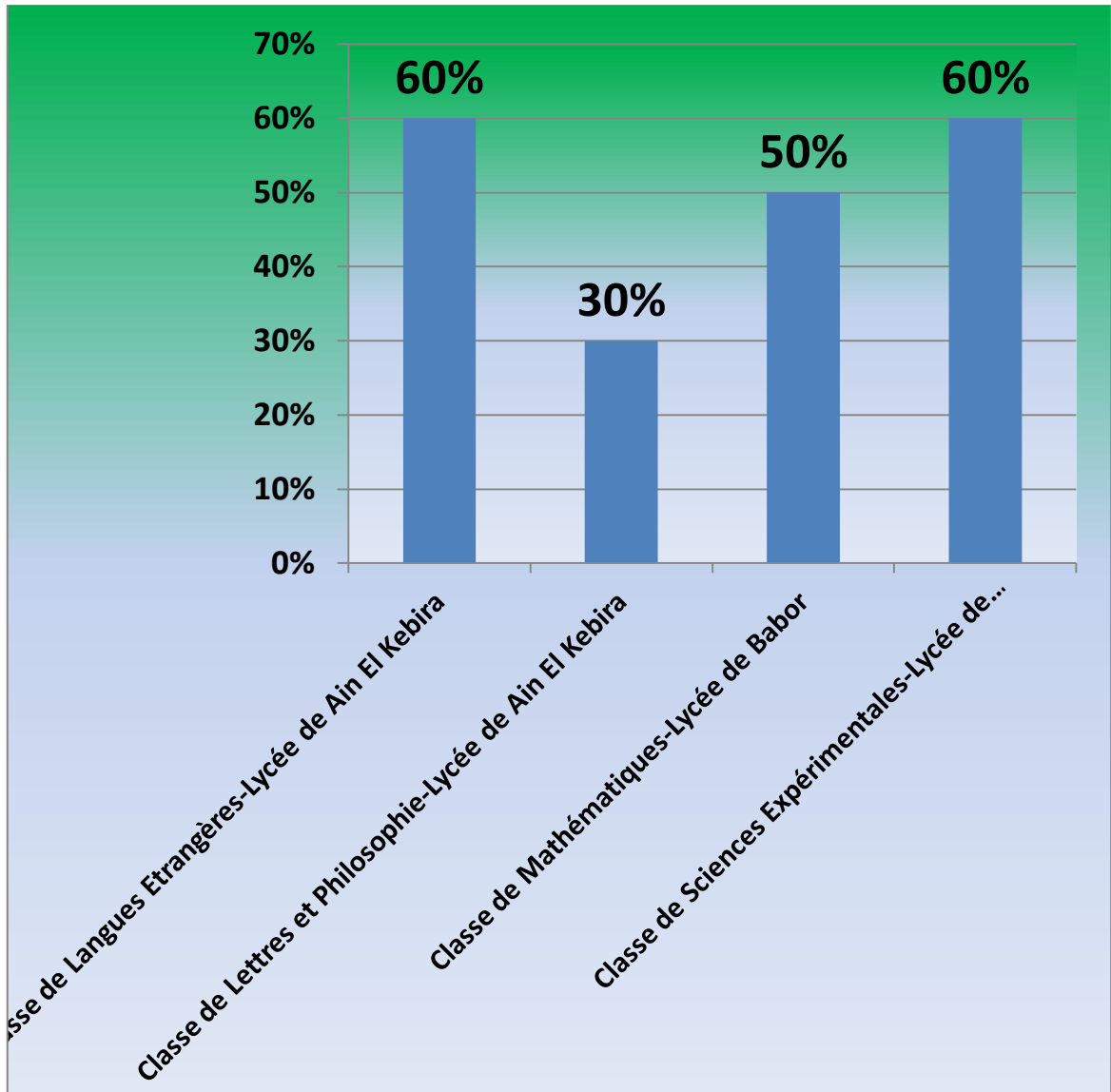
● Les apprenants de la classe de Sciences Expérimentales du lycée de Dehamcha n'ont pas pu s'échapper aux erreurs de conjugaison. Ils ont eu du mal à exprimer les différentes formes que peuvent prendre les verbes d'après les voix, les modes, les temps, les nombres et les personnes. La majorité ne sait ni situer l'action dans le temps ni la manière dont elle envisage le déroulement de cette action. Voici leurs erreurs :

Lycée CHORFA El Meki- Dehamcha Classe de Sciences Expérimentales		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
4-Non-maîtrise de la concordance des temps	<ul style="list-style-type: none"> ● Dans notre époque on va voir un nouveau phénomène qui touche le tous les pays surtout du tiersmonde... 	A4
	<ul style="list-style-type: none"> ● ...cette eh phénomène eh est envahi la mentalité des jeunes 	A4
	<ul style="list-style-type: none"> ● ...des jeunes eh des familles ils ils vit dans un racisme... 	C4
	<ul style="list-style-type: none"> ● les jeunes d'aujourd'hui dit que... 	C4
	<ul style="list-style-type: none"> ● ...je souhaite que es jeunes être intelligents... 	G4
	<ul style="list-style-type: none"> ● Dans les dernières années nous trouvons beaucoup de gens qui fait... 	H4

Analyse et interprétation des résultats

Les résultats contenus dans ces quatre tableaux nous ont permis de dire que les difficultés de conjugaison n'ont pas été la particularité d'une seule classe. En somme, la moitié des apprenants (20 sur 40 d'après ces tableaux) ont trouvé des difficultés à conjuguer les verbes. Le détail (le nombre d'apprenants ayant commis des erreurs de conjugaison dans chaque classe) est représenté dans le graphique suivant :

Histogramme : Non-maîtrise de la conjugaison dans chaque classe



Nous avons constaté que certains se trompent de la terminaison du verbe. Dans les exemples suivants, les apprenants n'arrivent pas à mettre la désinence correcte (ils déforment les verbes) et accordent mal le verbe avec son sujet surtout quand il s'agit des verbes irréguliers comme pouvoir, vivre, dire, vouloir, etc.

B1 : « ...elle **sernit** de communiquer avec tous les amis... »

D1 : « ...il les **perde** leur temps de... »

A1 : « ...les vieilles aussi on **peut** utiliser... »

D2 : « ...les gens **est choisit**... »

D3 : « ...les gens pauvres ne ne **peut** ne peut pas aller... »

J3 : ...des jeunes eh des familles ils ils **vit** dans un racisme... »

C4 : « ...les jeunes d'aujourd'hui **dit** que... »

C4 : « ...beaucoup de gens malades ne **veut** pas docteur... »

H4 : « ...beaucoup de gens qui **fait**... »

Les formes correctes sont les suivantes :

B1 : « ...elle **sert** à communiquer avec tous les amis... »

D1 : « ...il fait **perdre** leur temps de... »

A1 : « ...les vieilles aussi **peuvent** utiliser... »

D2 : « ...les gens **choisissent**... »

D3 : « ...les gens pauvres ne ne **peuvent** ne peut pas aller... »

J3 : ...des jeunes eh des familles ils ils **vivent** dans un racisme... »

C4 : « ...les jeunes d'aujourd'hui **disent** que... »

C4 : « ...beaucoup de gens malades ne **veulent** pas docteur... »

H4 : « ...beaucoup de gens qui **font**... »

D'autres confondent l'auxiliaire être et l'auxiliaire avoir :

I1 : « ... ensuite l'internet **est perde** le temps... »

D2 : « ...la ville **est se trouve** les circulations... »

A4 : « ...cette eh phénomène eh **est envahi** la mentalité des jeunes... ».

Ils auraient dû dire :

I1 : « ... ensuite l'internet **a fait perdre** le temps... »

D2 : « ... dans la ville **se trouvent** les circulations... »

A4 : « ...cette eh phénomène eh **a envahi** la mentalité des jeunes... ».

Une autre catégorie ne sait pas conjuguer les verbes aux temps et modes qui conviennent comme le montrent ces exemples :

D1 : « ...l'internet a des méfaits et des bienfaits mais il faut **l'utilise** gentil... ».

D2 : « ...pour moi je **choisir** le compagne... ».

I3 : « ...mais il faut qui **fait** des attentions... ».

G4 : « ...je souhaite que es jeunes **être** intelligents... ».

Les formes correctes sont :

D1 devait mettre le verbe « utiliser » à l'infinitif car il est précédé d'un verbe conjugué.

D2 qui exprime son point de vue devait mettre le verbe à l'indicatif « **utiliser** ».

I3 était dans l'obligation de conjuguer le verbe « faire » au subjonctif « **fasse** » parce qu'il est introduit par « il faut que ».

G4, lui aussi, devait utiliser le subjonctif « **soit** » parce que le verbe être est précédé du verbe « souhaiter » qui exprime le souhait.

Nous pensons que ces difficultés de conjugaison résultent de la nature d'activités proposées en classe. Nous voyons que si on partait des supports (des textes oraux et écrits), on pourrait permettre aux apprenants d'identifier et de comprendre les différentes désinences et valeurs des temps. Les activités décontextualisées ne peuvent jamais aider à bien saisir comment situer une action dans le temps et comment l'exprimer. L'écoute des discours oraux et la lecture des discours écrits, restent, à notre avis, les meilleurs moyens à exploiter pour apprendre à produire (se faire comprendre).

Un autre type d'erreurs morphosyntaxiques a été constaté dans les productions orales des apprenants. Il s'agit de la **Non-maîtrise de l'emploi des prépositions simples et complexes** telles que « avec », « de », « pour », « dans », « par », « à », « en », « avant de », « à travers », « près de », « au-dessus de », « au-dessous de », « autour de », « en face de ».

Sur le plan syntaxique, certains apprenants n'arrivent pas à unir le mot ou le groupe de mot au mot complété. Sur le plan morphologique, ils ignorent que certaines prépositions comme «à» et «de» peuvent se dissimuler dans les déterminants contractés. Les exemples recensés sont les suivants :

- Dans la classe de Langues Etrangères, nous avons assisté à des passages erronés comme :

Lycée Merzougui Allaoua- Ain El Kebira Classe de Langues Etrangères		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
5-. Non-maîtrise de l'emploi des prépositions	• Certains des gens pensent que l'Internet n'est pas important...	A1
	•... tout le monde se brancher avec ce réseau...	A1
	•...on peut jouer avec avec avec elle...	A1
	• l'Internet fait beaucoup des changements dans la vie de l'homme	B1
	•... les bienfaits que je vois que je vois à l'internet...	B1
	• ...elle sert de communiquer.	B1
	•...les gens ne peut pas vekeer pour l'internet pensent que parce que est un très nécessaire à son travail...	C1
	• ...il joue un grande rôle pour la développement du pays...	C1
	• ...enfin il compose des beaucoup des informations...	D1
•... il y a beaucoup des parsonnes qui utiliser l'Internet	F1	

• Ce même phénomène est très apparent dans certaines interventions des apprenants de la classe de Lettres et Philosophie du lycée MAAZOU Saïd. Dans certains extraits, il y a des confusions de « à » et « d » et de « dans » et « en » :

Lycée Maazou Saïd- Ain El Kebira Classe de Lettres et Philosophie		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
5-. Non-maîtrise de l'emploi des prépositions	• Personnellement je préfère la vie au village d'abord en village.	A2
	•... La plupart des gens aiment vivre dans la dans la ville...	B2
	•Eh si je veux compagner comparer entre la vie au ville et la vie en compagne...	C2
	•... les gens est choisit choisit la vie et à le compagne...	D2
	•... La vie dans la ville est magnifique...	F2
	•...qui contient eh des des meilleurs paysages...	F2
	•...Je préfère la vie eh de ville...	H2
	•...contient des choses nécessaires de la vie eh.	H2
•...il n'y a pas de bruit à à contraire de la de la ville	I2	

• Ces confusions des prépositions ont été remarquées chez certains apprenants de la classe de Mathématiques du lycée Babor. Voici les passages :

Lycée Bougaroua Daouadi- Babor Classe de Mathématiques		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
5-. Non-maîtrise de l'emploi des prépositions	• ... il est une arme de de de de double de double tranchant...	B3
	• ...on peut la pratiquer à condition de l'intelligence.	C3
	• l'automédication est une dangereuse surtout par par la santé de l'homme mais par moi ...je pense par moi	E3
	• ...l'argent est constitué un moyen efficace pour à les gens	F3
	• ...il y a beaucoup des risques à la vie des l'homme.	G3
	• ...il y a des gens qui n'aiment pas aller à médi à un médecin...	I3

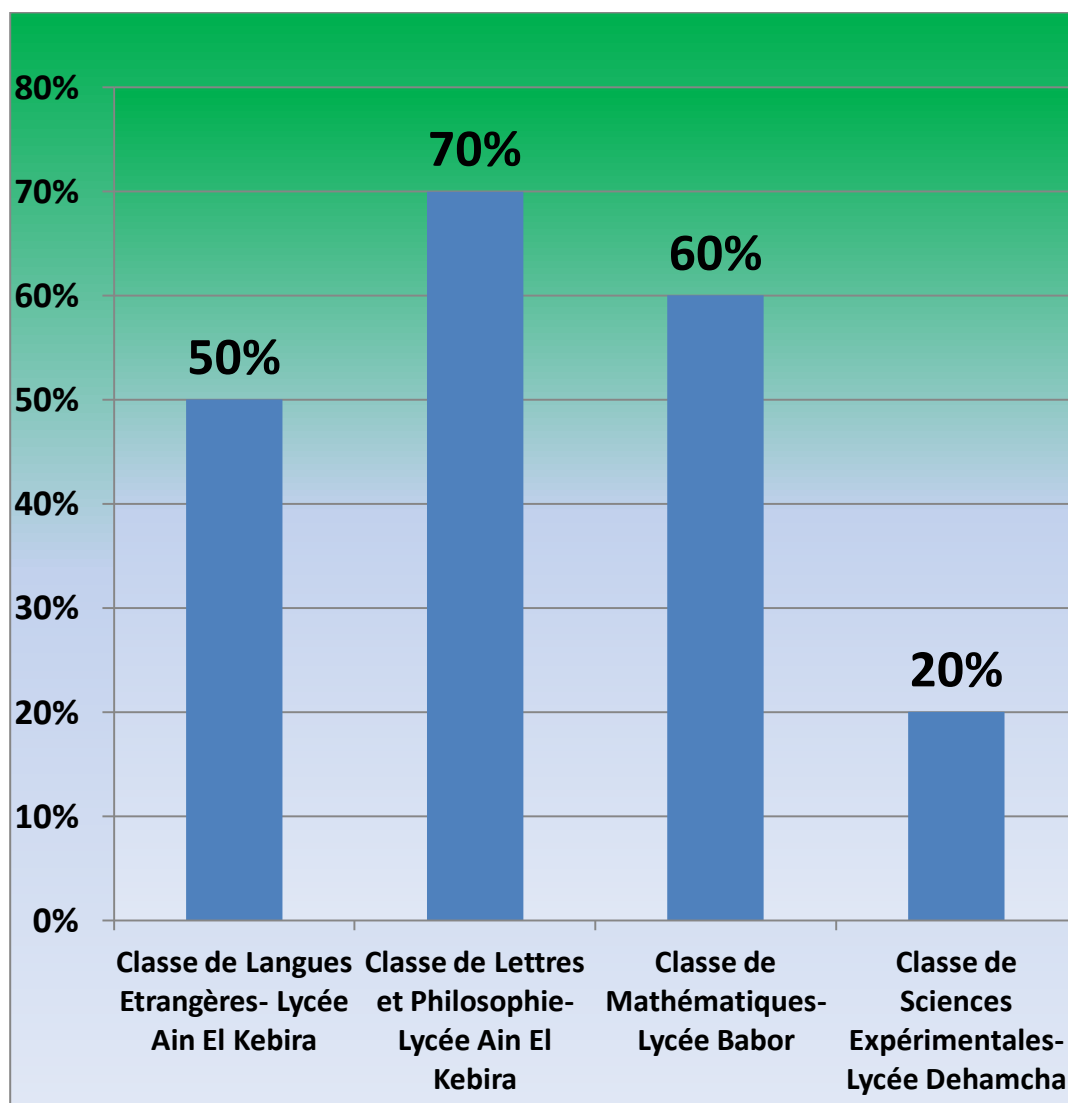
- Dans la classe de Sciences Expérimentales, il y a aussi des passages pourvus de prépositions mal employées et accompagnées de verbes conjugués. Ils sont les suivants :

Lycée Chorfa El Meki- Dehamcha Classe de Sciences Expérimentales		
Types d'erreurs morphosyntaxiques	Exemples	Apprenants
5-. Non-maîtrise de l'emploi des prépositions	• ... l'immigration clandestin n'est ne fait jamais la porte magique pour viver riche.	A4
	• ... le pays est besoin d'un jeune responsable capable qui qui essaye de de trouve...	D4

Analyse et interprétation des résultats

Les passages que nous avons extraits montrent que la plupart des apprenants ne savent pas utiliser la préposition simple. Ce mauvais emploi a été enregistré à plusieurs reprises dont le degré diffère d'une classe à une autre. Le graphique suivant précise en pourcentage le nombre d'erreurs commises dans chaque classe :

Histogramme : Non-maîtrise de l'emploi des prépositions commises dans chaque classe



D'après ce graphique, presque plus de cinq apprenants sur dix dans chaque classe n'emploient pas correctement ces mots de relation dans leurs discours oraux. Ils ne savent pas les utiliser pour relier des termes afin de les intégrer dans une construction plus vaste. Ils se trompent de leurs sens fondamentalement relationnel.

Martin RIEGEL, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL, par exemple, s'accordent à dire que la préposition « avec » peut indiquer l'instrument, l'accompagnement, la participation, la manière, la matière et les différents types de possession. Par contre, dans les deux exemples (A1/ tout le monde se brancher **avec** ce réseau..., A1 : on peut jouer avec **avec avec** elle...) produits dans la classe de Langues Etrangères, nous n'assistons pas à ces sens. Cette préposition est mal utilisée. L'apprenant aurait dû dire : (A1 : tout le monde se brancher **à** ce réseau) et (A1 : on peut se connecter **à** l'Internet).

Dans leur majorité, ils confondent la préposition « de » et le déterminant « des » comme c'est le cas dans ces exemples (A1 : l'Internet fait beaucoup **des** changements dans la vie de l'homme, D1 : enfin il compose **des** beaucoup **des** informations..., F1 : il y a beaucoup **des** parsonnes) alors qu'ils auraient dû dire (A1 : l'Internet fait beaucoup **de** ³changements dans la vie de l'homme, D1 : enfin il est composé **de** beaucoup **d'**informations..., F1 : il y a beaucoup **de** personnes) surtout après l'adverbe de quantité « beaucoup ». De plus, ils emploient la préposition « de » à la place de la préposition « à », ce qui rend la phrase un peu lourde comme le montrent ces exemples (B1 : elle sert **de** communiquer, H2 : contient des choses nécessaires **de** la vie eh, B3 : il est une arme **de de de de** double **de** double tranchant) alors qu'ils pouvaient dire (sert **à** communiquer, nécessaires **à**, une arme **à** double tranchant) parce que la préposition « à » marque ici un rapport de caractérisation.

En outre, ils ne savent pas employer les deux prépositions « à » et « en » en fonction de l'article qui suit. Certains ont dit : « A2 : d'abord **en** village, C2 : la vie **au** ville, D2 : les gens est choisit choisit la vie et **à le** compagne... » alors qu'ils étaient obligés de dire : A2 : d'abord **au** village, C2 : la vie **en** ville en tenant compte du genre du mot qu'elles introduisent et de remplacer la préposition « à » par la préposition « dans » dans le dernier exemple.

Enfin, il faut souligner qu'en locatif sans déterminant, la préposition « en » peut alterner avec la préposition « dans ». Comme il est important de rappeler qu'après les prépositions « pour », « sans », « à » et « de », les verbes se mettent à l'infinitif.

Pour conclure, nous pouvons dire que la maîtrise de l'emploi de la préposition dans son sens relationnel et dans sa charge sémantique peut se faire progressivement à condition qu'on expose l'apprenant à des textes différents en optant pour une grammaire implicite qui favorise la découverte.

Conclusion

Pour confirmer le constat fait dans nos classes personnelles et lui donner un fondement scientifique, nous nous sommes appuyé dans le deuxième chapitre sur une enquête que nous avons menée dans quatre lycées situés au Nord-est de la wilaya de Sétif (Algérie) pour identifier les types d'erreurs commises par les apprenants à l'oral. Dans cette première étape dite d'observation du terrain selon les principes du courant praxéologique, nous avons enregistré des productions orales de quelques apprenants (10 apprenants de troisième année dans chaque lycée). En somme, nous avons eu 40 enregistrements. Nous avons procédé par la suite à une transcription orthographique et phonétique dans certains cas. Lorsque les productions orales sont transformées en données transcrites, Il a été question de recenser les différents types d'erreurs linguistiques à savoir les erreurs phonétiques, morpho-syntaxiques et lexico-sémantiques des apprenants.

Cette enquête nous a permis d'identifier des erreurs linguistiques à l'oral. La plupart des apprenants des quatre classes terminales ont éprouvé des difficultés de prononciation, d'agencement des mots et de lexique. Nombreux ceux et celles qui prononçaient mal certaines voyelles orales et nasales. Les voyelles orales [u] et [é] et les voyelles nasales [un] et [une] ont été déformées dans plusieurs cas. Le genre et l'accord de genre, le mauvais emploi des prépositions, la non-maîtrise de la concorde de temps et d'autres ont été remarqués maintes fois dans les productions orales des apprenants. Ils ont montré un niveau limité au niveau morphosyntaxique. De même pour les erreurs lexicosémantiques, elles étaient variées et multiples. Un abus de termes vagues a été remarqué, des répétitions des mêmes termes ont été dévoilées et des barbarismes, impropriétés et pléonasmes ont été découverts dans leurs productions orales. Cela prouve que l'erreur linguistique à l'oral est présente. Mais, est-ce qu'on a pensé un jour à les prendre en charge et à en tirer profit pour favoriser l'apprentissage du FLE? Que faudrait-il faire face à ces erreurs à l'oral ?

Dans le chapitre qui suit, nous nous appliquerons à chercher dans les théories de référence les solutions adéquates pour vaincre ces erreurs et les rendre « un tremplin » susceptible de débloquent les démarches d'apprentissage.

Chapitre 03

Les erreurs linguistiques à l'oral : qu'en faire? Vers des modalités d'intervention

Introduction

Des résultats obtenus de l'enquête que nous avons menée, nous avons bien compris que l'erreur orale est là, présente et inévitable. Il s'est avéré que les apprenants, dans leur majorité, se trompent et prennent ce risque: Ils éprouvent des difficultés d'ordre phonétique, morphosyntaxique et lexico-sémantique quand ils se mettent à s'exprimer oralement en français.

Dans ce troisième chapitre, nous nous mettrons à la recherche des modalités d'interventions sur l'erreur à l'oral. Nous nous référerons aux théories des sciences de fondement pour trouver des solutions aux problèmes soulevés auparavant.

Il s'agira de connaître les différentes conceptions de l'erreur à l'oral dans les méthodologies et approches d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Nous verrons leurs fondements théoriques et leurs implications pédagogiques (les acquis ou les principes de chacune d'elles) pour en tirer des traitements efficaces.

La première partie de ce chapitre sera consacrée aux différentes conceptions de l'erreur. La deuxième partie sera réservée à la précision de la démarche à adopter face aux erreurs linguistiques à l'oral et les motifs de nos choix. Dans la troisième et la dernière partie de ce chapitre, nous expliquerons les conditions d'application de cette démarche : nous nous intéresserons surtout à la formation des enseignants.

3.1 Conceptions de l'erreur/la faute

Durant des siècles, l'erreur scolaire a été considérée comme le signe d'une régression et d'un échec. Mais la théorie des apprentissages pousse aujourd'hui à considérer les erreurs de l'apprenant comme le signe d'une réorganisation de ses connaissances et de leur explicitation. Cependant l'erreur peut-elle toujours être considérée comme source d'apprentissage en cours de construction ? Il convient d'y regarder de plus près pour pouvoir trouver des solutions adéquates.

3.1.1 Conception de la faute dans les théories réductionnistes

Les méthodologies classiques d'enseignement du français langue étrangère telles que la méthodologie audio-orale et la méthodologie SGAV s'appuient sur les acquis du béhaviorisme comme fondement théorique et conçoivent la langue comme un objet d'enseignement, une fin en soi et un ensemble de structures. Elles permettent un apprentissage « conditionné dont l'acquisition se fait par répétition, imitation et mémorisation »⁶⁶. La présentation, dans un dialogue, d'une structure grammaticale, et l'introduction des exercices structuraux sont les caractéristiques de ces méthodologies.

L'enseignement est considéré comme une tâche qui se fait par exercices et renforcement des bonnes réponses. Il a pour objet la constitution d'un répertoire de conduites adaptées au milieu. Autrement dit, l'apprentissage ne progresse que dans la mesure où le sujet produit les conduites souhaitées. L'objet d'étude dans le domaine d'enseignement du FLE est l'ensemble des structures de la langue en présence indépendamment des réalisations des apprenants.

Pour ces méthodologies, les activités des sujets sont toujours orientées par une série d'exercices et de consignes. L'enseignant ne met en œuvre que les outils nécessaires afin d'obtenir le comportement attendu sans prendre en considération les spécificités des sujets. Elles considèrent l'apprenant comme un objet sur lequel l'enseignant va agir pour lui transmettre des savoirs et comme un réacteur incité à imiter le modèle qu'on lui propose et à mémoriser les structures et dialogues auxquels il assiste dans le cours. Il est vu comme un réceptacle qui reçoit passivement des savoirs. La tâche pédagogique est, dans sa globalité, faite par l'enseignant qui est qualifié de

⁶⁶ Christine TAGLIANTE, Op.cit., P51.

maître chargé de l'atteinte des objectifs tracés. L'enseignant ne fait pas participer l'apprenant dans l'accomplissement de tâches

3.1.1.1 La faute : signe de faiblesse et d'échec

Pour ce qui est de la place de l'erreur plutôt de la faute, ces conceptions classiques, d'après Jany GIBERT, « la marquent sous le signe du négatif et celle-ci est perçue comme un manque, une incapacité totale ou partielle »⁶⁷. Ce courant réductionniste conçoit un apprentissage sans erreur. Il s'agit d'éviter à tout prix que les sujets commettent des erreurs. L'erreur est définie comme un écart par rapport à une norme, faute. Elle est à bannir.

Pour les béhavioristes, l'erreur, à l'écrit et à l'oral, a peu de place. Elle est « exclue du processus d'apprentissage »⁶⁸. Elle est un signe de faiblesse et d'inconfort qu'il ne faut pas croiser. Dans ce courant pédagogique, l'attitude de l'enseignant face à la faute se résume dans « la sanction, la correction magistrale et l'éradication »⁶⁹ comme elle le dit Claire TARDIEU. L'enseignant intervient immédiatement pour redresser les erreurs des sujets sans tenir compte de la nature du cours (cours à caractère linguistique ou à caractère communicatif). Son objectif est celui de faire la chasse des erreurs tout de suite après l'essai du sujet. Il recourt même à la sanction en prétendant qu'elle fait réduire les erreurs.

L'apprenant est exclu dans cette opération de correction magistrale. Il n'y participe pas. Il n'est jamais intégré dans les activités de redressement et d'amélioration. Il est appelé à produire des énoncés corrects sans lui donner l'occasion de réfléchir et d'analyser ses erreurs. L'attitude du sujet face aux erreurs se résume dans « la culpabilité »⁷⁰ comme le dit le même auteur. Ce courant considère la correction comme une sanction ; c'est pourquoi l'apprenant hésite à parler et à écrire parce qu'il a peur de se tromper. « La correction est vue comme un acte terminal suivi d'un jugement »⁷¹.

⁶⁷Jany GIBERT, *Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur*, Le Nouvel Educateur, septembre 1992, p.6.

⁶⁸ Martine Marquilló LARRUY., *L'interprétation de l'erreur*, CLE International, Août 2006, p.57.

⁶⁹ Claire TARDIEU, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Ellipses Edition, 2008, p.192.

⁷⁰ Claire TARDIEU, Op.cit., p.192.

⁷¹ Jean Pierre ROBERT, Op.cit., p.39.

Les behavioristes donnent donc un statut négatif à l'erreur qui n'a jamais été traitée et résolue et qui est toujours sanctionnée sans que l'apprenant puisse comprendre ce qui est en jeu. Leurs conceptions transmissives ne permettent que très rarement de faire bouger les représentations erronées des apprenants. Pour eux, la faute aboutit à la situation d'échec. Elle fait peur, porte des stigmates profonds et n'a que des connotations négatives. C'est une cassure qui ne permet pas à l'apprenant d'avancer et de progresser. Elle laisse un sentiment d'échec et provoque une perte de confiance. C'est une impasse, une tache indélébile et une marque infâmante.

Cet échec inflige à l'apprenant une blessure narcissique et une atteinte à son estime de soi qui suscitent des mécanismes de défense tels que le refoulement, la régression, etc. La faute de l'apprenant est donc conçue comme cause principale de son échec. Nous trouvons ici que l'imposition à l'apprentissage de devoir s'accomplir sans la moindre erreur dans le parcours est l'imposition d'une contrainte à la fois extrêmement forte et injustifiée. Cette réaction face à l'erreur ne permet pas de l'exploiter en vue d'améliorer les compétences de l'apprenant. Au contraire, elle lui renvoie une image négative de lui-même qui peut perturber sa capacité d'apprentissage. Elle n'est pas les bienvenues comme nous le précisons dans le sous-titre qui suit.

3.1.1.2 La faute est à éviter et à bannir

Dans ces théories behavioristes où on privilégie les méthodes d'enseignement et les contenus, la présence de la faute engendre un sentiment de malaise aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant. Les deux pôles souhaitent l'éviter mais personne ne veut la travailler. Aucune importance ne lui est accordée. En cours de route, nul ne veut la rencontrer. Elle est conçue comme un « essai infructueux »⁷² qui ne mène à rien. La faute est à éviter. Robert GALISSON en parle et dit qu'il faut « la prévenir à tout prix, parce qu'elle est inhibante (elle occasionne des blocages psychologiques), culpabilisante (elle remplit l'élève de confusion !), et qu'elle ouvre la voie à de mauvaises habitudes »⁷³.

⁷² Raymond VIENNEAU, *Apprentissage et enseignement, théories et pratiques*, Gaëtan morin éditeur, Canada, 2011, p296.

⁷³ Robert GALISSON, *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE International, Paris, 1980, p57.

Les tenants de cette conception mécaniste jugent qu'il faut « la traquer parce qu'elle est considérée comme facteur d'ambiguïté et/ou de bruit et un raté de fonctionnement »⁷⁴. L'erreur est à bannir car la réussite est beaucoup liée au conformisme. L'enseignant ne se sert pas des fautes des élèves pour repérer les lieux de résistances et apporter des réponses adaptées. Il s'en éloigne et ne cherche pas à comprendre leurs causes pour une éventuelle remédiation. Les fautes des élèves sont à chasser parce que les évaluations sont liées à des résultats observables et mesurables. On ne tire pas volontairement parti des réponses erronées des élèves, pour leur faire expliciter leurs raisonnements et les amener à se poser des questions.

Après quelques années, les conceptions d'enseignement et d'erreurs ont évolué. A partir des années soixante-dix, de nouvelles représentations d'erreur ont vu le jour et ont contribué au développement des capacités langagières des apprenants.

3.1.2 Conception de l'erreur dans les théories positivistes

La pédagogie contemporaine, et diverses sous-disciplines de la psychologie (cognitive) tendent à adopter une nouvelle conception de l'erreur, passant de l'ancien modèle réductionniste, où l'erreur n'est qu'une régression, à un modèle où elle est la base même des apprentissages ultérieurs, signe d'une acquisition véritable.

Ce modèle dit constructiviste sur lequel s'appuient les approches didactiques contemporaines telles que l'approche communicative et l'approche actionnelle diffère dans ses acquis du courant réductionniste. Comme son nom l'indique, la construction du sens est déterminante dans l'apprentissage d'une langue étrangère et la tâche est au centre de cette construction.

L'apprentissage est considéré comme un processus de réorganisation de savoirs qui est dans la plupart du temps conflictuel. Cela signifie que l'apprenant fait appel à son savoir antérieur pour pouvoir construire le nouveau. Ce conflit est incontournable parce qu'il permet de créer une tension susceptible d'engendrer de nouvelles structures comme le montre Michel MIDER. Cet auteur trouve que « le sujet qui est pris entre ses

⁷⁴ Robert GALISSON, Op.cit. p.58.

anciennes représentations et les nouvelles qu'il entrevoit, se trouve dans une situation de conflit cognitif »⁷⁵.

L'un des principes fondamentaux du courant constructiviste est la centration sur les apprenants. Cette théorie de psychologie de référence insiste sur le sujet et ses actions. Alors, à l'opposé de la conception de « transmission » du savoir, elle privilégie l'apprenant et le met au centre de l'apprentissage pour lui permettre de participer à la « construction » de ses savoirs.

Dans une perspective constructiviste comme nous l'avons déjà mentionné dans notre mémoire de magistère intitulé *La correction de l'erreur à l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE : cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire, lycée de Ain El Kebira*, ce qui paraît intéressant, c'est l'étude des relations entre le développement cognitif et le développement linguistique. Cela signifie que l'apprentissage est lié à une activité mentale de réaménagement des données par le sujet. Ce dernier est appelé à être un partenaire actif et dynamique dans la redécouverte des objets de son savoir. Cela nous permet de comprendre que la progression du sujet exige qu'on lui donne une opportunité de réfléchir et de participer à la résolution de ses problèmes.

Pour l'enseignant, il ne suffit pas de faire acquérir aux sujets des compétences en fonction des objectifs tracés, mais il doit prendre en compte ses stratégies cognitives. Ces dernières, pour les constructivistes, permettent au sujet d'activer ses propres démarches d'exploration dans les différentes situations- problème. Alors, pour qu'il puisse apprendre de manière efficace, il faut l'intégrer dans le processus d'apprentissage en lui laissant l'occasion de construire ses savoirs individuels. Il est donc nécessaire de faire habituer le sujet à mobiliser toutes ses stratégies pour s'approprier des savoirs et par conséquent compter sur lui-même pour trouver des solutions aux difficultés rencontrées.

Grâce au modèle constructiviste, les sujets pourraient vivre l'expérience de la manière dont s'élabore, se transforme, et s'enrichit leurs connaissances, cela pourrait donner davantage de sens aux autres moments, y compris transmissifs, où ces

⁷⁵ Michel MIDER, *Didactique fonctionnelle, Objectifs, Stratégies, Evaluation, Le cognitivisme opérant*, Paris, 8^{ème} édition, 1999, p.173.

connaissances leur sont présentées sous une forme accomplie. Et ils les vivraient peut-être, du coup, de façon moins passive. Pour ces approches communicatives et actionnelles, la langue est conçue comme un moyen de communication et un outil à maîtriser de manière pratique et réflexive.

En ce qui concerne la conception de l'erreur, le constructivisme s'oppose à la conception béhavioriste. Il assigne une nouvelle place à l'erreur dans le processus d'apprentissage en la considérant comme « la manifestation extérieure d'un raisonnement interne de l'apprenant. L'erreur n'est plus synonyme de manque mais au contraire elle est le fruit d'une Production »⁷⁶. En effet, puisque c'est l'apprenant qui construit son savoir en élargissant ses connaissances, la production d'une erreur obéit bien à une logique interne et personnelle. L'erreur est donc un message épistémologique lié à l'individu qui la produit.

3.1.2.1 L'erreur est inévitable et d'une tolérance certaine

La conception de l'erreur a évolué à partir des années 1970 avec l'avènement de l'approche communicative. Elle a été redéfinie comme un « écart par rapport à l'usage (correction grammaticale et acceptabilité des énoncés) mais aussi à l'emploi (degré d'adéquation au contexte, efficacité des énoncés en tant qu'actes de parole) »⁷⁷. Elle a été conçue comme une trace d'un dysfonctionnement dans la représentation de la langue, une trace d'un apprentissage en cours et une étape nécessaire qui témoigne l'état ponctuel de l'interlangue de l'apprenant.

Danielle ALEXANDRE est l'une des didacticiennes qui s'inspirent du courant constructiviste. Elle définit les erreurs comme « un irremplaçable vivier pour ajuster l'aide »⁷⁸. Elle recommande l'utilisation de l'erreur à des fins d'apprentissage, pour doter l'apprenant de stratégies métalinguistiques et métacognitives. L'erreur est vue comme une preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques. En d'autres termes, les erreurs sont inévitables et d'une tolérance certaine. Elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant.

Les perspectives constructivistes considèrent l'erreur (orale et écrite) comme inhérente au processus d'apprentissage et un événement normal. Dans la théorie des

⁷⁶ Jany GIBERT, Op.cit. p7.

⁷⁷ Claire TARDIEU, Op.cit. p.192.

⁷⁸ Danielle ALEXANDRE, Op.cit., p.193.

situations didactiques, Guy BROUSSEAU a bien précisé qu'elle « permet de renseigner l'enseignant sur les obstacles qui freinent ou empêchent les apprentissages »⁷⁹. Cela montre clairement que les deux auteurs s'accordent à dire que l'erreur est d'une importance capitale dans le processus d'apprentissage. Elle est dépourvue de toute connotation morale et devenue un indicateur de représentations et un révélateur d'obstacles. Les approches communicatives et actionnelles disent alors que les apprenants ne peuvent construire leurs savoirs que s'ils prennent conscience de leurs propres erreurs.

Pour les approches communicatives et actionnelles, qui ont introduit des changements radicaux dans l'enseignement/apprentissage des langues, le développement de la langue de l'apprenant (l'interlangue) passe par l'acceptation de l'erreur. Brigitte CIEUTAT, par exemple, appelle à « l'utilisation de l'erreur comme étape nécessaire au progrès »⁸⁰. Pour elle, elle est indispensable aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant et nécessaire pour développer les conceptions erronées des apprenants.

Ces approches contemporaines considèrent l'erreur comme un état provisoire à partir duquel l'apprenant élabore les assimilations futures. Il paraît qu'elle est révélatrice et constitue le point de départ d'un travail positif avec les enseignés. Il s'agit d'un signe et d'une trace d'un apprentissage en cours. Ces approches souhaitent voir de nouvelles représentations chez les deux principaux pôles du triangle didactique. Daniel DESCOMPS le dit et à plusieurs reprises que « l'erreur n'est plus ce qu'elle était »⁸¹. De même pour Porquier qui met l'accent sur sa valeur en disant qu'elle est non seulement inévitable, mais « normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire des erreurs et les erreurs servent à apprendre »⁸².

Ces approches veulent qu'on transforme ces moments difficiles en une nouvelle étape d'apprentissage. Il s'avère que l'erreur n'est pas l'indice d'un apprentissage raté, c'est le témoin lumineux de la progression de l'apprenant. Pour l'enseignant, l'erreur est

⁷⁹ Guy BROUSSEAU, *Théorie des situations didactiques*, La pensée Sauvage, 1998.

⁸⁰ Brigitte CIEUTAT, « Grammaire et approche communicative, ou l'inséparabilité des contradictoires », *Les langues modernes*, Paris, APLV, n°5, pp.35-39.

⁸¹ Daniel DESCOMPS, *La Dynamique de l'erreur*, Hachette, France, 2002, p.175.

⁸² R PORQUIER, « l'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », *ELA*, n° 25, p.28.

une opportunité à saisir pour pouvoir faire un diagnostic pédagogique sur lequel on peut transformer les obstacles en objectifs.

Dans cette vision, l'attitude de l'enseignant face à l'erreur se résume dans la réaction positive. Il est appelé à profiter de cette opportunité pour apporter un commentaire constructif, c'est-à-dire qu'il est de son devoir de dédramatiser l'erreur et de la considérer comme un passage obligé dans l'itinéraire d'apprentissage. L'enseignant devrait accepter l'erreur des apprenants et leur inculquer qu'elle est d'une tolérance certaine. Qu'on les maîtrise ou pas, les erreurs sont, comme l'a dit André GAUTHER, le reflet du cheminement parcouru par le sujet lors de sa tentative d'appropriation.

3.1.2.2 L'erreur signe d'échec et (ou) de réussite

Contrairement à la conception béhavioriste, les modèles constructivistes rejettent d'évacuer l'erreur. Ils lui accordent une place positive. Ils insistent sur la nécessité de la laisser apparaître pour qu'on puisse réussir à la mieux traiter. En didactique actuelle, les spécialistes comme Martine Marquillo LARRUY les considèrent comme « des symptômes importants d'obstacles auxquels la pensée de l'apprenant est confrontée »⁸³.

Les partisans du constructivisme trouvent que l'apprenant ne peut avancer que par une suite d'essais et d'erreurs : Il est impossible de générer quelques bonnes idées sans en avoir eu un très grand nombre de mauvaises. Ils reconnaissent également que l'échec est une part essentielle du processus d'innovation, mais, il doit être oublié et pardonné très rapidement. L'apprentissage passe nécessairement par un échec dans la réalisation des attentes, mais il faut le transformer en source de réussite. « L'erreur et l'échec en cours d'apprentissage sont des occasions privilégiées pour susciter les réactions qui permettent de progresser »⁸⁴.

Pour ce courant pédagogique, il faut valoriser les apprenants en difficultés. Cela leur permettra de savoir combien ils peuvent apprendre de leurs erreurs et leur estime personnelle ne sera plus mise en danger. La réussite de l'apprenant dépend dans la plupart du temps de ses compétences et aussi de sa confiance en ses capacités. Il faut réagir face à l'erreur sans que l'apprenant perde l'estime de lui-même.

⁸³ Martine Marquillo LARRUY, Op.cit. p.49.

⁸⁴ Benoît RAUCENT, Caroline VERZAT et Louise VILLENEUVE, *Accompagner des étudiants*, Paris, Editions de Boeck, 2010, p309.

L'enseignant peut tirer profit de l'échec de l'apprenant et le transformer en moments de réussite. Il doit seulement savoir s'en investir. Bernard GRANGE et Marie-Madeleine RAFFIN disent que l'échec ne doit jamais être définitif: « il faut proposer à l'élève qui a échoué précédemment d'autres chemins pour atteindre l'objectif, d'où la nécessité de prévoir des exercices de remédiation différenciée »⁸⁵. Pour eux, en situation d'apprentissage, l'erreur active l'attention de l'apprenant et l'amène à réfléchir en vue d'en rechercher les causes et de la corriger. Pour le formateur, il ne suffit pas de reconnaître le droit à l'erreur mais aussi de s'engager sur la voie d'une recherche et d'une meilleure connaissance de son origine, car cela peut permettre de révéler des représentations fausses ou des connaissances antérieures mal assimilées.

Loin donc de sanctionner l'erreur, mieux vaut la placer au centre de la démarche pédagogique. La correction n'est plus une sanction mais une aide précieuse à l'apprentissage et l'erreur devient « un outil pour enseigner et un tremplin susceptible de débloquent les démarches d'apprentissage »⁸⁶ comme il a été précisé par Jean Pierre ASTOLFI. La condamnation de l'erreur a été remplacée par un appel au traitement.

La réussite à partir d'un échec se mesure par la capacité de rendre l'apprenant conscient de ses erreurs. Il doit admettre qu'il a le droit de ne pas comprendre et de se tromper. Prendre la parole en classe bien qu'il y ait des erreurs, parler sans aucun complexe, se sentir à l'aise, avoir confiance, accepter d'être corrigé, ne pas avoir peur de commettre des erreurs, ne pas se moquer de lui, avoir l'envie de s'améliorer sont des moments de réussite. Ce sont des atouts qui peuvent aider les apprenants à vaincre leurs erreurs et activer leur apprentissage.

Un climat pareil où se réunissent toutes ces conditions peut au fur et à mesure permettre à l'apprenant de surmonter ses difficultés et d'élargir les possibilités d'expression spontanée. A force que l'apprenant s'exprime en situation d'apprentissage, il acquiert avec le temps de nouvelles compétences et élève de son niveau langagier. L'apprenant comprendra que ces erreurs de langue et de voix ne sont pas des handicaps à l'apprentissage si son environnement saisit bien leur intérêt. Il doit comprendre que le passage de la méconnaissance à la connaissance passe toujours par des erreurs.

⁸⁵ Bernard GRANGE et Marie-Madeleine RAFFIN, « Evaluation formative et remédiation en sciences physiques, quelques orientations à partir d'une pratique », CEPEC, n°23, Editions ESF, Paris, 1987, p123.

⁸⁶ Jean Pierre ASTOLFI, Op.cit., 1997.

Tout apprenant peut avoir des difficultés dans son parcours d'apprentissage du français langue étrangère. Nul ne peut y échapper. Mais, seuls ceux qui savent les exploiter peuvent s'en servir et en tirer profit. Si on dramatise ces erreurs et on donne l'impression qu'on en a peur, il sera difficile de progresser et par conséquent elles vont persister. Réussir un projet pédagogique passe par la réussite dans le traitement des erreurs des apprenants.

Entre les réductionnistes et les constructivistes, nous remarquons donc que la notion d'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère a beaucoup évolué. On est passé d'une conception uniquement négative donnant lieu à des sanctions à une autre où les erreurs se présentent comme des indices pour comprendre le processus d'apprentissage et pour repérer les difficultés des apprenants. Autrement dit, « après avoir longtemps été réprimandée, associée à un caractère irréparable ou anormal, considérée comme la preuve d'une non-maîtrise, comme un dysfonctionnement, l'erreur est vue autrement. Elle révèle l'existence de difficultés qui peuvent être considérées comme passagères et non plus comme un savoir faux ou une inaptitude »⁸⁷. Mais, si on accepte que l'erreur soit inévitable et d'une tolérance certaine, nous nous demandons comment la travailler didactiquement et en tirer profit.

3.2 Quelles attitudes adopter vis-à-vis de l'erreur à l'oral ?

A l'opposé des méthodologies qui les ont précédées, les approches communicatives et actionnelles se sont inspirées d'une démarche pédagogique particulière pour transformer ce moment difficile en une nouvelle étape d'apprentissage. Il s'agit de l'analyse de l'erreur qui a été élaborée face aux insuffisances de l'analyse contrastive. Les principes de cette nouvelle analyse ont été énumérés par Porquier comme suit : « Cette nouvelle démarche pédagogique accepte les erreurs comme reflétant les compétences transitoires et comme outil de manipulation ou de réflexion sur le système de la langue, met en jeu la compétence intermédiaire des apprenants, leur intuition grammaticale, leur capacité d'autocorrection et d'intercorrection, et limite le rôle de l'enseignant à celui d'un observateur et d'un facilitateur d'apprentissage, servant de témoin (et non de juge) pour la correction formelle et l'intelligibilité des énoncés »⁸⁸.

⁸⁷ Laurent TALBOT, Op.cit. p.127.

⁸⁸ R PORQUIER, Op.cit. p.40.

Pour ces approches, l'erreur est d'une tolérance certaine, mais « cela ne signifie en aucun cas que le laisser-aller soit permis »⁸⁹. Richard ARCAND et Nicole BOURBEAU recommandent au contraire de penser à mettre en œuvre une stratégie de correction des éléments de la langue pour permettre à l'apprenant de s'exprimer efficacement. Ces deux auteurs pensent que, dans la plupart du temps, on juge la langue autant que les propos parce que la performance linguistique et communicative sont liées l'une à l'autre. A cet égard, nous jugeons très utile de prendre en considération les erreurs commises par les apprenants et les corriger intelligemment et de façon modérée, et ce, pour favoriser l'apprentissage et ne pas interrompre l'apprenant et créer des situations de blocage. Il ne s'agit pas de corriger leurs comportements langagiers, mais de corriger les éléments de langue à des fins communicatives.

Nous essayerons d'apporter des précisions sur les différents modes de correction de l'erreur verbale et d'en savoir celui qui pourrait favoriser l'apprentissage du français langue étrangère.

3.2.1 Autocorrection / Intercorrection/Correction faite par l'enseignant

Dans le cadre d'un apprentissage centré sur l'apprenant, il s'est avéré que la correction n'est plus ce qu'elle était, c'est-à-dire l'affaire de l'enseignant. Ce dernier est appelé, aujourd'hui, à faire intégrer les apprenants, tous sans exception, dans le processus de correction. Pour les tenants de l'approche communicative, la correction constitue un travail collectif qui devrait être fait sous l'égide de l'enseignant qui reste toujours un guide.

Tout le monde peut intervenir en classe, mais l'intervention de l'enseignant pour faire une correction devrait être la dernière, c'est-à-dire précédée par celle de l'apprenant qui commet l'erreur puisqu'il peut s'autocorriger et par celle de ses camarades (intercorrection) afin de leur permettre d'intervenir et de réinvestir leurs savoirs antérieurs pour corriger les productions erronées. Les apprenants sont donc invités à participer à résoudre les différentes situations-problèmes en situation d'apprentissage.

⁸⁹ Richard ARCAND et Nicole BOURBEAU, *La communication efficace, de l'intention aux moyens d'expression*, Paris, Bruxelles, 1998, p.310.

L'enseignant, face à une production erronée d'un apprenant, peut se contenter de signaler l'erreur commise. Il est en mesure d'amener l'auteur de la production erronée à s'autocorriger avec une intonation surprise, ou par un mime. Mais, si l'apprenant éprouve des difficultés à redresser sa production, et n'arrive pas à découvrir par lui-même ce qu'il y a d'incorrect dans sa production, il serait possible de recourir à ses camarades pour leur demander si l'un d'eux peut aider l'apprenant en difficulté. Si le recours aux apprenants ne permet pas de donner des réponses correctes, l'enseignant pourra, en dernier lieu, livrer la bonne réponse.

Habituer l'apprenant à s'autocorriger et les autres à s'intéresser à écouter et avoir tendance à corriger sont l'une des premières responsabilités de l'enseignant. Pour l'approche communicative, cette attitude est d'une importance capitale. En effet, elle permettra à l'apprenant de vérifier ses hypothèses et mesurer sa langue, comme elle aidera à créer un climat de travail collectif et d'intéressement. L'objectif primordial à atteindre ici est celui d'installer, chez les apprenants, l'idée de correction mutuelle qui est, à notre sens, une source et un élément déclencheur de la communication en classe. L'apprenant doit donc apprendre à se corriger, à accepter d'être corrigé par ses camarades, et à participer à corriger leurs productions erronées. Il est appelé à prendre conscience de son rôle et de son implication dans la situation d'apprentissage.

Selon l'approche communicative, la correction devrait être, dans un premier temps, confiée aux apprenants. Mais, si l'explication des formes utilisées dépasse leur niveau, il sera de son devoir d'intervenir pour redresser la production lacunaire. Il est donc souhaitable de donner des opportunités aux apprenants pour se corriger mutuellement.

3.2.2 Correction systématique / Correction sélective

Devant une multitude d'erreurs de langue à l'oral, tout enseignant s'est déjà posé cette question: que faut-il corriger ? En d'autres termes, quelles sont les erreurs qui méritent d'être corrigées en situation d'apprentissage ? Il convient donc de se demander quelles erreurs sélectionner pour la correction. C'est une autre question aussi intéressante qui a suscité également l'attention des didacticiens d'aujourd'hui.

Pour l'approche communicative, il est impossible de faire une correction systématique, c'est-à-dire de tout corriger surtout lorsqu'on sait que l'objectif premier de l'enseignement du FLE est celui d'installer, chez l'apprenant, l'habileté à communiquer. C'est pourquoi, certains didacticiens tels que Christian PURIN, Paola BERTOCCHINI, et Edwige COSTANZO disent qu'« il faut moduler constamment l'attention à la forme (la correction linguistique) et l'attention au sens (la communication) suivant le type d'objectif, de tâche et de motivation des apprenants, et donc corriger de manière sélective »⁹⁰.

Martine Marquilló LARRUY, de son côté, insiste sur la nécessité de « corriger principalement les erreurs en fonction d'abord des objectifs des exercices. En effet, l'enseignant doit savoir quelles sont les erreurs pour lesquelles il souhaite adopter un degré d'acceptabilité. Pour lui, ce dernier sera variable selon la spécificité et les objectifs du cursus. De plus, il voit qu'il est important de corriger en fonction du degré de gravité qui est qualifiée de relative car, au fur et à mesure de l'avancée dans la maîtrise de la langue, les erreurs évoluent »⁹¹. Cela nous permet de dire qu'il faut faire de la correction une étape intermédiaire et non la fin d'une leçon.

Il n'est plus donc question de tout corriger car cela serait susceptible de nuire à la communication. L'enseignant est incité, dans ce cas, à éviter toute correction systématique parce que « si on ne s'en tient qu'aux erreurs, on va négliger l'aspect positif de la performance »⁹² comme le montre Janine COURTILLON. A cet égard, il est préférable de ne pas être obsédé par la grammaire et de ne pas corriger l'erreur à outrance.

Dans cette perspective, l'enseignant n'a qu'à avoir une stratégie de sélection d'erreurs. Et pour que cette sélection soit fiable, S. BOLTON voit qu'il est nécessaire qu'elle soit basée sur des critères : il en propose trois qui sont : « authenticité, fréquence et rentabilité »⁹³. Pour lui, il est souhaitable de se contenter de corriger les erreurs communes et récurrentes qui nuisent à l'échange verbal. Par contre, on peut se passer, de celles qui ne gênent pas l'intelligibilité, et auxquelles il ne faut attacher que peu

⁹⁰ Christian PURIN, Paola BERTOCCHINI, et Edwige COSTANZO (1998), Op.cit., p. 40.

⁹¹ Martine Marquilló LARRUY (2003), op.cit., p.121

⁹² Janine COURTILLON, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, 09/2005, p. 48.

⁹³ S. BOLTON, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, HATIER, Paris, juin 1987, p.103.

d'importance. Il faut donc corriger ce qui touche à l'objectif de la leçon et ce qui nuit à l'efficacité de la communication.

François FREDERIC voit dans cette perspective que « toute prise de parole peut être considérée au moins de deux points de vue différents : de sa justesse pragmatico-sémantique ou de sa correction formelle »⁹⁴. D'après lui, il est très utile de recourir à une correction sélective, et ce, pour éviter les mauvaises répercussions de la correction formelle sur l'aspect communicatif.

3.2.3 Correction immédiate / Correction différée

Un autre point intéressant a attiré également l'attention des tenants de l'approche communicative et celle des praticiens. C'est celui du moment d'intervention pour corriger l'erreur de langue à l'oral en situation d'apprentissage. Quel est donc le moment adéquat d'intervention pour corriger ? Certes, il convient à l'enseignant de redresser les erreurs principales de ses apprenants. Mais, si l'enseignant intervient à chaque fois pour corriger les erreurs de prononciation ou de langue, cela serait, d'après Robert DAMOISEAU, le meilleur moyen de bloquer la communication. Ce dernier confie donc à l'enseignant « de trouver un moyen terme d'intervenir assez pour remettre sur la voie celui qui parle et de lui permettre de continuer à s'exprimer »⁹⁵.

La correction immédiate, que ce soit, de la part de l'enseignant ou des apprenants, en demandant des répétitions et des reprises des formes incorrectes ou en corrigeant directement, comme le font la plupart des apprenants, pourrait être fructueuse. Les apprenants qui ont confiance en eux-mêmes pourraient accepter les corrections qui leur sont faites sans aucun complexe et en tirer profit dans leurs interventions futures. Mais la correction à outrance, c'est-à-dire l'exagération dans les interventions, pourrait créer des sentiments de malaise et d'angoisse chez les apprenants notamment les timides. A cet égard, l'enseignant est appelé à intervenir en fonction de ses apprenants, de ses objectifs, et des types d'activités qu'il leur propose de manière modérée.

⁹⁴ François FREDERIC, *Pratiques de l'oral*, Editions Nathan, 1993, p. 132.

⁹⁵ Robert DAMOISEAU, « La correction des fautes dans la classe de conversation », LFDLM, Jan février, 1970, n°70, p.15.

Pour privilégier donc la communication en situation d'apprentissage, et encourager l'échange entre l'enseignant et les apprenants, la didactique actuelle voit dans la correction différée le meilleur moyen pour aider l'apprenant à se débarrasser de ses erreurs de manière progressive. Cette correction, d'après les tenants de l'approche communicative, est très utile parce qu'elle permet de ne pas interrompre les apprenants et de ne pas couper la parole comme elle peut permettre à l'enseignant de noter les erreurs communes et récurrentes.

Pour Janine COURTILLON, « l'effet apporté par la correction deviendra positif à deux conditions : si la correction est faite en dehors de la phase de production, c'est-à-dire après (correction différée), et surtout si l'apprenant est invité à la faire lui-même»⁹⁶. Cette méthode lui semble bénéfique parce qu'elle favorise à la fois la communication et l'adéquation formelle.

La nécessité de faire un équilibre entre la compétence communicative et la compétence linguistique est proclamée même par Martine Marquillo LARRUY. En effet, elle dit que « dans les interactions orales, il faut parfois privilégier le sens aux dépens de la forme mais ne jamais corriger la forme conduit à des fossilisations »⁹⁷. Pour elle, il est préférable de privilégier à certains moments les interactions et la communication, et à d'autres moments l'adéquation formelle.

Cette façon de corriger, à notre sens, est rentable parce qu'elle permet aux apprenants d'être attentifs et de mieux comprendre ce que veut dire leur camarade. Comme elle leur offre l'occasion de bien suivre et comprendre le cheminement de sa pensée voire ses hypothèses. Cette correction pourrait même être un élément déclencheur d'une nouvelle communication.

Dans cette nouvelle conception de traitement de l'erreur, les auteurs déjà cités, incitent à adopter une attitude positive vis-à-vis de l'erreur. Cette erreur n'est plus à sanctionner car la punition n'engendre que le mutisme et ne défavorise que l'apprentissage.

⁹⁶ Janine COURTILLON, op.cit. p67.

⁹⁷ Martine Marquillo LARRUY, op.cit., p 83.

Eddy ROULET signale également : « Il faut éviter en particulier de pénaliser les erreurs de l'étudiant, car elles constituent pour lui un moyen très utile pour vérifier la validité d'une hypothèse, mesurer le champ d'application d'une règle et dégager les généralisations nécessaires sur la langue comme instrument de communication »⁹⁸. Cette idée a été aussi défendue par Christine TAGLIANTE qui confirme que c'est par les erreurs que l'on progresse, qu'il teste ses hypothèses de fonctionnement du système nouveau qu'il est en train de se créer »⁹⁹. Alors, il est recommandé d'opter pour une démarche de correction des erreurs de langue qui ne devrait pas être faite au détriment de la communication.

Dans son ouvrage intitulé *La classe de langue*, Christine TAGLIANTE s'est intéressée aux modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral en situation d'apprentissage. Elle y précise la démarche de prise en charge de ces erreurs en répondant aux questions que nous nous sommes déjà posées et qui, pour rappel, consistent à savoir le moment d'intervention, l'acteur de correction et ce qu'il faut corriger.

3.3 Travail didactique de l'erreur (Démarche de Christine TAGLIANTE)

Christine TAGLIANTE est française de nationalité. Elle est directrice du département évaluation et certifications du Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Elle est didacticienne de formation. Cette auteure a publié plusieurs ouvrages et articles dans le domaine de la didactique des langues.

Pour ce qui est des erreurs de voix, et surtout phonétiques, Christine TAGLIANTE pense qu'« il est important de corriger dès le début de l'apprentissage certaines erreurs gênantes pour la compréhension avant qu'elles ne soient ancrées. Certaines techniques de correction phonétiques permettent de diminuer ces erreurs de prononciation si jamais elles sont fossilisées »¹⁰⁰. Elle voit également qu'« avant de savoir corriger la prononciation défectueuse, par exemple, il faut être en mesure

⁹⁸ Eddy ROULET, « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés », *ELA*, n°21, p.57.

⁹⁹ Christine TAGLIANTE, *op.cit.*, p. 40.

¹⁰⁰ Christine TAGLIANTE, *op.cit.*, p 121.

d'examiner les symptômes, de poser un diagnostic et, seulement après ces deux premières étapes, de proposer un traitement correctif »¹⁰¹.

Pour elle, l'enseignant doit faire la discrimination auditive pour qu'il puisse constater les symptômes avant de faire son diagnostic. Il est appelé à avoir une connaissance minimale des phonèmes sans laquelle il ne pourra remédier au problème.

Pour ce qui est des erreurs de langue telles que les erreurs morphosyntaxiques et lexicales, Christine TAGLIANTE propose ce qui suit :

- « Eviter de corriger soi-même à chaud.
- Au moment de la correction linguistique, donner toujours en premier à l'apprenant qui a commis l'erreur, l'occasion de se corriger.
- Solliciter ensuite le groupe classe.
- Ne donner soi-même la correction que si personne ne la trouve.
- Montrer que l'énoncé (morphosyntaxique ou lexical) incorrect dans la situation où il a été produit, peut devenir correct dans d'autres situations.
- Dans le cas d'une structure supposée connue, procéder, après la correction, à des activités de rappel de la règle telle qu'elle a été précédemment découverte par les apprenants et à l'élaboration de micro-dialogues de réemploi et de mémorisation.
- Dans le cas d'une structure nouvelle, procéder à une conceptualisation.
- Organiser de temps en temps des activités communicatives dans des situations où l'enregistrement est plausible (téléphone, émission radio...) et procéder aux corrections selon la même démarche. »¹⁰².

Dans cette démarche de prise en charge des erreurs à l'oral, nous assistons à une modération dans la correction qui dépend de plusieurs facteurs que nous développerons sous forme de motifs de choix dans le point qui suit.

3.3.1 Les motifs de choix de la démarche de prise en charge des erreurs à l'oral de Christine TAGLIANTE

Dans cette recherche, nous avons considéré les modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral de Christine TAGLIANTE comme une réponse à notre problématique.

¹⁰¹ Christine TAGLIANTE, op.cit., p 121.

¹⁰² Christine TAGLIANTE, op.cit., p 121.

3.3.1.1 Les motifs psychologiques

Sur le plan psychologique, par exemple, nous trouvons qu'elle essaye de soutenir l'idée de droit à l'erreur. Elle veut que l'apprenant comprenne qu'il est normal de se tromper et que c'est en se trompant qu'il progresse. Cette démarche nous laisse ressentir un travail de sensibilisation qui est susceptible d'encourager la prise de parole et par conséquent la libération de l'erreur à l'oral. Christine TAGLIANTE voulait donc montrer que l'erreur peut avoir des effets positifs sur l'apprenant.

Elle accepte l'erreur en situation d'apprentissage et la réhabilite. Elle ne veut pas qu'elle soit une source de refoulement, de peur, d'angoisse, de tristesse et de repli sur soi-même et qu'elle devienne la cause de découragement, de renoncement, d'abandon, d'agressivité, de colère, d'irritation et de laisser-aller des apprenants.

Accepter les erreurs des apprenants, les corriger mutuellement en classe ne sont que des signes qui prouvent que Christine TAGLIANTE veut instaurer la confiance en soi et l'acceptation de corriger et d'être corrigé sans qu'il y ait des jugements qui pourraient freiner l'échange. Cette attitude, du point de vue psychologique, peut être une source de motivation des apprenants.

L'enseignant doit aussi mesurer ses comportements et ceux des apprenants en classe. Se mettre à rire de celui qui se trompe, se moquer de lui, porter un mauvais jugement sur sa personne, ne pas le laisser achever ses propos, faire un mauvais geste (se tourner par exemple) ont des répercussions négatives sur l'apprenant surtout si ce dernier est un adolescent.

Dans cette perspective, l'enseignant doit faire preuve de compréhension et de tolérance. La fragilité intellectuelle qui caractérise l'adolescence exige toute une attention particulière. A cet égard, il faut qu'il contrôle ses comportements et attitudes et ceux des apprenants. La reconnaissance de l'erreur permet à l'apprenant d'avoir une bonne représentation et de prendre la parole en classe et ailleurs sans aucun complexe. Alors, nous pouvons dire que si l'apprenant est bien préparé psychologiquement vis-à-vis de l'erreur, il pourra au fur et à mesure s'en débarrasser progressivement.

3.3.1.2 Les motifs pédagogiques

Nous optons également pour sa démarche parce que nous y ressentons une pédagogisation de l'erreur. Cette dernière est considérée comme un fait pédagogique à part entière. Elle peut être un point autour duquel tourne tout un débat entre l'enseignant et ses apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Christine TAGLIANTE demande d'intégrer l'erreur à l'oral dans toutes les séquences d'apprentissage. Elle précise que sa prise en charge ne dépend pas uniquement de l'enseignant. Mais, elle interpelle tous les acteurs de la classe.

Mais d'après cette spécialiste, pour que cette démarche soit rentable, elle doit être connue des apprenants, qui ainsi, craindront moins d'être interrompus tout en sachant que leurs erreurs seront relevées et corrigées. Pour elle, l'apprenant doit être sensibilisé sur le rôle de l'erreur dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il faut qu'il sache qu'il ne s'agit pas d'un signe de faiblesse, mais d'une étape obligée dans son itinéraire d'apprentissage. Elles sont la preuve que le système linguistique fonctionne, se met en place. L'erreur ne reflète qu'une compétence linguistique transitoire.

Sur le plan pédagogique, nous déduisons que Christine TAGLIANTE appelle à une intervention et au travail de l'erreur. Elle le montre en rappelant dans sa démarche qu'il est inutile que l'enseignant intervienne en premier. Elle préfère que les interventions des apprenants précèdent celle de l'enseignant. Dans sa conception, nous remarquons que le projet pédagogique centre l'enseignement sur l'apprenant à qui l'on apprend à réfléchir sur la langue et à construire ses propres stratégies. Pour elle, l'apprenant n'est pas l'élève qui emmagasine passivement les connaissances, c'est un individu qui participe activement à son apprentissage et qui en devient l'acteur principal.

Dans sa vision, elle s'intéresse aux conduites de la classe. Nous pensons qu'elle veut assurer une bonne relation entre l'enseignant de FLE et ses apprenants basé sur l'échange et l'action. Ses conseils (recommandations) prodigués aux enseignants relèvent du champ pédagogique et praxéologique. Elle veut que la relation enseignant-enseigné soit fondée sur un enseignement non directif de la part de l'enseignant (sans monopoliser la parole et la correction des erreurs) et un apprentissage actif de la part de

l'apprenant (participer à l'opération de correction). Recommander de donner toujours en premier à l'apprenant qui a commis l'erreur, l'occasion de se corriger et de solliciter ensuite le groupe classe avant que l'enseignant intervienne prouve que l'acte pédagogique ne dépend pas uniquement d'un seul pôle. Il interpelle tout le monde en classe de langue.

L'enseignant et les apprenants doivent donc respecter ce contrat pédagogique. Il est impératif qu'ils assument leur responsabilité envers les erreurs commises à l'oral en mettant en place une stratégie de prise en charge. Cet appel à une implication des deux pôles dans le processus de correction nous laisse comprendre qu'elle veut organiser le travail en classe. Nous pouvons dire alors qu'elle incite l'apprenant à faire son travail d'apprenant et l'enseignant à faire son travail d'enseignant en exploitant l'erreur dans sa dimension médiatrice.

De même pour l'utilisation des moyens, elle propose dans sa stratégie des activités communicatives dans des situations où l'enregistrement audio et vidéo peut aider l'apprenant à se réécouter et par conséquent à s'autocorriger. L'enregistrement est donc un outil efficace qui aide l'enseignant à travailler l'erreur vu le caractère volatile de l'oral. Il lui permet de garder une trace qu'il peut utiliser aux moments voulus.

Elle confirme que l'enseignement consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la construction et l'appropriation des savoirs en fonction de la nature du cours et la compétence visée. Pédagogiser l'erreur passe par l'implication d'une relation entre l'enseignant et l'apprenant qui met l'accent sur les aspects psycho-affectifs, donc sur la qualité de l'acquisition.

3.3.1.3 Les motifs méthodologiques

Nous sommes également convaincu de sa démarche parce que nous y assistons à une méthode claire de prise en charge de l'erreur à l'oral. Elle insiste dans sa stratégie sur trois étapes principales : la première étape consiste à écouter pour bien identifier les erreurs commises. La deuxième étape s'agit de transformer ces moments de difficultés en activités d'apprentissage. La troisième étape consiste à corriger les conceptions erronées en recourant à ce qu'on appelle la régulation-remédiation qui ne peut être entreprise efficacement que par la connaissance des causes et conséquences de l'erreur :

chaque cause ayant ses effets. Ces étapes sont complémentaires, c'est pourquoi ; il est important de bien diagnostiquer pour pouvoir traiter.

Elle est méthodologique dans sa démarche parce qu'elle précise que la correction de l'erreur à l'oral dépend de plusieurs facteurs : il est impératif de tenir compte du type d'erreur et de la nature du cours. Christine TAGLIANTE y montre qu'il ne faut pas intervenir à tort et à travers. Pour elle, il faut éviter de corriger à chaud surtout quand il s'agit d'un cours d'échange.

Favoriser l'apprentissage du français langue étrangère, d'après Christine TAGLIANTE exige le savoir de l'interlangue de l'apprenant pour pouvoir sélectionner les erreurs à corriger, nécessite l'intégration de l'apprenant dans le processus de correction des erreurs de langue à l'oral, et son intervention sans réduire l'impact de la communication. Dans sa méthode de prise en charge de l'erreur à l'oral, elle suit toute une logique : une phase de repérage, une phase d'analyse et une phase de réaction. Ce travail de l'erreur peut devenir un véritable moment d'apprentissage et d'évolution des savoirs.

Dans sa démarche de correction, elle s'est intéressée à tous les trois types d'erreurs que nous visons dans ce travail. Pour ce qui est des erreurs phonétiques, elle exige de suivre une stratégie de prise en charge propre à elle et qui consiste à commencer par *un diagnostic accompagné d'analyse avant de passer à un traitement correctif*. Mais là, il faut souligner qu'elle met une condition. Pour elle, la correction phonétique ne peut être efficace que si l'enseignant arrive à faire *une discrimination auditive*. Il doit être doté d'un savoir minimal de phonèmes (maîtriser le système phonique du français). Une confusion dans l'utilisation des phonèmes en classe par l'enseignant peut entraîner une mauvaise prononciation des sons chez les apprenants. Quant aux erreurs de langue, elle insiste sur le moment d'intervention avant de mettre l'accent sur ce qu'il faut corriger et sur l'acteur de correction.

Nous ressentons qu'elle respecte les spécificités de l'oral. Elle valorise la bonne prononciation des sons et le bon moment d'intervention sur l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous pensons qu'elle veut amener l'apprenant à bien articuler les sons en lui corrigeant des failles et à l'initier à parler sans le bloquer. Dans sa méthode, l'auteur ne veut pas que l'aspect linguistique soit au détriment de l'aspect communicatif. Elle propose par exemple d'*élaborer de micro-dialogues après*

une correction pour vérifier le degré d'assimilation du point de langue visé. Cela montre son intention de travailler la production orale des apprenants.

Sa méthode nous a également marqué par sa dimension communicative. Elle a fini par demander aux enseignants de proposer *des activités communicatives* qui vont servir dans l'installation de la compétence linguistique. Elle nous paraît méthodique car elle ne dissocie pas le linguistique du communicatif.

3.3.1.4 Les motifs sociologiques

Cette démarche de prise en charge nous semble aussi efficace parce qu'elle n'exclue pas l'aspect social. Son appel à la sollicitation du groupe classe dans le traitement de l'erreur à l'oral peut favoriser des conflits socio-cognitifs qui peuvent être des sources de nouveaux apprentissages.

Elle trouve que la correction mutuelle peut développer chez les apprenants la curiosité, l'ouverture d'esprit, le désir de poser des problèmes, l'imagination, l'esprit critique et le désir de vérifier les idées. Evidemment, le respect des opinions divergentes et des positions ou convictions exprimées doit être la règle de base durant tous les échanges en classe.

Le traitement de l'erreur à l'oral en classe peut aider à former au fur et à mesure des citoyens capables de critiquer et d'être critiqués de manière constructive et positive. Intégrer l'apprenant dans un dispositif opérationnel de traitement de l'erreur en situation d'apprentissage peut aussi le faire habituer à se responsabiliser, c'est-à-dire à s'habituer à se prendre en charge et à ne pas compter sur les autres.

Nous intéresser à ce fait pédagogique, accepter nos erreurs et les débattre ensemble favoriseront à notre avis les dialogues et les communications en société sans aucun complexe. L'apprenant doit donc comprendre que l'erreur est humaine et qu'il faut la vaincre.

Dans cette démarche d'intervention sur l'erreur à l'oral, l'auteur nous donne l'impression qu'elle vise également à développer chez l'apprenant l'idée d'accepter l'autre et d'agir ensemble. Elle nous rappelle ce que dit Raymond VIENNEAU à propos des compétences d'ordres personnel et social : « Les situations d'apprentissage doivent

viser le développement global et intégral de l'enfant. Le développement personnel et social s'effectue au contact des autres ; les interactions sociales au sein de la classe jouent un rôle de premier plan dans l'apprentissage »¹⁰³.

Elle valorise la coopération entre apprenants non seulement parce qu'elle contribue à leur développement personnel et affectif, mais surtout parce qu'elle favorise la construction des savoirs. Le travail en coopération en conseillant de solliciter le groupe-classe offre de surcroît l'occasion aux apprenants de vérifier et d'approfondir leur compréhension, de confronter leurs perceptions et de développer leur pensée critique.

Les valeurs sociales telles que la solidarité, l'acceptation de soi et de l'autre, la coopération dans la résolution des problèmes posés, l'écoute de l'autre pour comprendre et l'aider à se faire comprendre, la tolérance peuvent être acquises grâce à la bonne gestion de l'erreur en classe. L'enseignant peut créer un climat et instaurer des traditions tout au long de l'année scolaire qui peuvent contribuer à l'éducation des apprenants.

L'enseignant qui d'après cette démarche de prise en charge de l'erreur se présente comme un accompagnant puisque en lui demande d'intervenir en dernier doit conscientiser à la vie en groupe. De ce fait, l'apprenant va comprendre qu'il apprend en groupe et du groupe. Il faut donc qu'il soit prêt aux différentes mises en commun et apprenne à se prendre par rapport aux autres. Le rôle de l'accompagnant est de faire émerger les différences et d'aider la classe à respecter ces différences.

L'exploitation de l'erreur à l'oral en suivant cette stratégie de traitement peut aider à notre avis à installer des compétences transversales chez les apprenants. Savoir cerner ce fait en mobilisant toutes les ressources peut avoir des répercussions positives sur la vie sociales des enseignants et des apprenants.

3.3.1.5 Les motifs pragmatiques

Dans sa manière de traitement de l'erreur à l'oral, nous avons également ressenti une certaine pragmatique. Christine TAGLIANTE vise l'utilisation fonctionnelle de

¹⁰³ Raymond VIENNEAU, op.cit., p 67.

l'erreur pour développer la compétence de communication orale des apprenants. Elle s'intéresse à l'influence et les conséquences de l'erreur sur l'apprentissage du français langue étrangère. Pour elle, l'erreur pourra influencer positivement sur l'acquisition de cette langue si l'enseignant et les apprenants savent la gérer en classe.

L'auteur elle-même nous paraît pragmatique dans l'élaboration de sa démarche de prise en charge de l'erreur à l'oral surtout dans le choix des verbes d'action tels qu'*éviter*, *montrer*, *donner*, *organiser*, *procéder*, etc. Elle privilégie l'action et la tâche dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Elle s'attache à la valeur pratique et utilitaire de l'erreur. Il n'est plus question de diagnostiquer et d'identifier les différents types d'erreurs à l'oral, mais d'agir avant de réagir pour les vaincre. *Solliciter* les enseignants de FLE, par exemple, d'*éviter à corriger à chaud* vise la réussite dans l'action. Elle veut amener l'enseignant et les apprenants à la fois à accomplir des actions. Elle les implique tous les deux dans un espace interactionnel.

Devant les erreurs commises à l'oral, Christine TAGLIANTE ne veut pas que l'enseignant fasse la sourde oreille. Elle lui demande de bien vouloir intervenir en dernier pour y faire face. La terminologie utilisée dans sa démarche (donner l'occasion à l'apprenant, ne donner soi-même la correction que si personne ne la trouve) montre qu'elle a l'intention de s'engager dans le traitement de l'erreur. Il nous semble qu'elle vise à modifier certaines attitudes (la précipitation, le monopole, la moquerie, indifférence, etc.) que ce soit chez les enseignants ou chez les apprenants en utilisant l'erreur.

L'emploi des verbes à l'infinitif (*éviter*, *organiser*, *solliciter*, etc.) dans son texte de type prescriptif initie à la capacité d'agir et non à la connaissance. Elle veut par l'infinitif à valeur d'impératif que l'adoption de sa démarche de prise en charge de l'erreur à l'oral engendre des différences en pratique. Sa pragmatique réside dans son intention de donner des indications d'utilisation de l'erreur sous forme d'instructions neutres. Le plus important est donc d'apprendre à dédramatiser l'erreur et à la considérer comme une étape inévitable, mais sans oublier d'en tirer profit. Il ne faut pas qu'elle soit un handicap qui nous empêche de prendre la parole pour enrichir un débat donné dans le futur.

Mais il faut souligner que les modalités d'interventions sur l'erreur à l'oral telles qu'elles sont proposées par Christine TAGLIANTE et leur application en classe nécessitent une formation fiable de l'enseignant. Il doit se mettre à jour en maîtrisant ces nouveaux rôles.

3.3.2 Formation et nouveaux rôles de l'enseignant de FLE

L'enseignant bien formé, celui qui a bien saisi et assimilé tout ce qu'on lui a dispensé durant son cursus universitaire, celui qui ne s'arrête pas de s'autoformer et qui assiste efficacement et activement aux différentes sorties pédagogiques, va certainement comprendre les rôles qui lui sont dévolus en situation d'apprentissage.

L'enseignant de FLE doit être capable de jouer un rôle « incitateur » pour vaincre tous les obstacles et être vraiment un facilitateur d'apprentissage. Il ne faut être ni sévère ni laxiste, c'est-à-dire ni autoritaire ni quelqu'un qui donne l'entière liberté. Il s'agit d'un bon communicateur où toute son action se définit par une pédagogie de l'encouragement. Il est responsable de la motivation des apprenants. Cette motivation reste sa constante préoccupation car elle conditionne l'échec et le succès. Il doit savoir préparer les apprenants aux activités qu'il perçoit dans le cadre du programme de la classe et adapter en fonction des aptitudes réelles.

Après l'analyse des besoins de ses apprenants grâce aux différentes évaluations, l'enseignant procède à tracer des objectifs d'apprentissage. Là, il faut « qu'il implique les apprenants dans la progression en s'intéressant à leurs comportements et en observant et discutant leurs réactions. Il doit veiller à formuler les instructions des activités et à préciser ses attentes sans oublier pour autant d'être à l'écoute des événements de sa classe et de les intégrer dans l'apprentissage »¹⁰⁴. Christian PURIN insiste dans ce passage sur le rôle d'activant que doit jouer l'enseignant aussi bien dans la situation de communication que dans la situation d'apprentissage.

Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA se sont accordés à définir les rôles de l'enseignant comme suit : ils l'ont qualifié « d'organisateur et de gestionnaire de formations, de conseiller et d'interlocuteur des apprenants »¹⁰⁵. Les fonctions qu'il doit remplir tournent autour de l'orientation et la mise au service des apprenants. Il faut qu'il

¹⁰⁴ Christian PURIN, op.cit., p49.

¹⁰⁵ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op.cit., p.140.

soit discret et résolu, qu'il observe l'apprenant, éveille sa curiosité et l'aide à trouver lui-même la réponse.

Christine TAGLIANTE, elle aussi, s'est intéressée à ce point en disant que « l'enseignant n'est plus le maître (l'enseignant-robot) et l'apprenant n'est plus le réceptacle. L'enseignant à travers le travail en petits groupes doit participer en tant qu'animateur et guide vers la découverte »¹⁰⁶.

Pour cette didacticienne, l'enseignant doit s'engager à « préciser les modalités de travail, à présenter des objectifs de façon à ce que les apprenants aient une idée claire de ce qu'ils seront capables de faire à l'issue du cours, à présenter la variété des supports qui seront utilisés en classe et à aider à comprendre, à corriger et expliquer, à animer les activités de groupes et à considérer l'erreur comme un tremplin vers l'expression juste »¹⁰⁷. Il est un acteur sans jouer la comédie. En d'autres termes, il est le metteur en scène qui organise, qui gère et qui oriente.

En 2000, Anne JORRO a focalisé tout un ouvrage sur la notion d'évaluation. C'est là où elle a qualifié l'enseignant d'évaluateur. Un acteur qui régule l'apprentissage et qui mesure et décide. Pour lui, l'enseignant doit évaluer à tout moment : il doit faire des évaluations diagnostiques pour recenser les insuffisances et les besoins des apprenants, des évaluations formatives en cours de route et des évaluations sommatives pour vérifier l'atteinte des objectifs. Il vérifie régulièrement la façon de son enseignement et conduit à un véritable apprentissage. Son évaluation doit être destinée à faire prendre conscience des progrès accomplis. Ce dernier incite les enseignants à la prise en considération de l'erreur qui, à son avis, reste un très bon outil d'enseignement/apprentissage du FLE. Dans sa « conception formative de l'erreur »¹⁰⁸, il insiste sur le rôle d'identificateur, d'analyste d'erreurs et de remédiateur.

L'enseignant, comme le voit Dell HYMES, a donc ce rôle « de guide, celui qui montre le chemin, l'objectif à poursuivre. Il est là pour aider l'apprenant à l'atteindre et pour le conseiller et l'encourager »¹⁰⁹. Il est le chef d'orchestre qui donne une harmonie à ses cours.

¹⁰⁶ Christine TAGLIANTE, op.cit., pp58-59.

¹⁰⁷ Christine TAGLIANTE, op.cit., pp60-61.

¹⁰⁸ Anne JORRO, op.cit., p27.

¹⁰⁹ Dell H. HYMES, op.cit, p59.

Fabrice HERVIEU-WANE, dans un ouvrage récent intitulé *Guide du jeune enseignant*, a bel et bien énuméré les rôles de l'enseignant. Ils sont classés comme suit : « faire autorité mais par professionnalisme, s'informer, apprendre à apprendre, gérer sa classe, évaluer, orienter, innover »¹¹⁰. D'après lui, il faut qu'il soit capable de mettre en pratique des règles de la vie scolaire et de maîtriser l'espace-temps de la classe, de s'informer sur ses apprenants et leurs représentations, d'aider à construire leur apprentissage, de devenir un observateur attentif et simplifier leur processus cognitif, de diversifier ses pratiques, de leur faire comprendre que l'échec n'est pas une fatalité et que l'erreur n'est pas une faute et d'avoir un esprit de changer en innovant ses pratiques.

A tous ces rôles, nous ajoutons celui de donner d'envie d'apprendre et que nous jugeons de qualité fondamentale. Un enseignant qui n'arrive pas à motiver ses apprenants (faire aimer la personne et la matière qu'il enseigne) ne pourra jamais réussir dans sa tâche d'enseignant quoi qu'il fasse.

¹¹⁰ Fabrice HERVIEU-WANE, *op.cit.*, p56.

Conclusion

De tout ce qui a été développé ci-dessus, il s'avère que l'erreur est un sujet qui a fait couler beaucoup d'encre dans le domaine d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. En effet, elle est devenue au centre de plusieurs écrits et au cœur de plusieurs réflexions didactiques.

L'image qu'on fait de l'erreur au niveau oral et écrit a changé et les conceptions ont beaucoup évolué. Des didacticiens comme Jean Pierre CUQ, Jacques FIARD, Jean Pierre ASTOLFI, Daniel DESCOMPS, Christine TAGLIANTE, comme nous l'avons vu, ont bien précisé leurs avis vis-à-vis de l'erreur. Ils ont montré qu'on ne peut pas parler de la compétence de communication orale sans passer par l'erreur.

Ces théoriciens se sont accordés à dire que l'installation de la compétence de communication orale (compréhension et expression) chez les apprenants exige que l'enseignant maîtrise l'aspect relationnel et organisationnel en situation d'apprentissage. Ces auteurs qui s'inspirent des nouvelles approches d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère fondées sur des théories constructivistes, énonciatives et pragmatiques donnent une nouvelle représentation de l'erreur. Leur vision consiste à positiver et dédramatiser l'erreur en classe.

Ils disent qu'il est nécessaire que les acteurs de la classe (enseignant et apprenant) changent de vision vers l'erreur linguistique à l'oral. Ils doivent savoir que l'erreur n'est plus un signe de faiblesse et une source de peur et de découragement. Ces spécialistes y voient l'élément révélateur d'obstacles sur les quels se construisent les objectifs d'apprentissage. Elle est donc qualifiée de source de formation.

Ces auteurs ne se sont pas contentés de définir la notion d'erreur. Ils ont également essayé d'expliquer la façon dont il faut s'imprégner pour y faire face progressivement. Christine TAGLIANTE, par exemple, s'est intéressée à ce fait pédagogique et a répondu à toutes nos questions soulevées. Dans sa démarche de prise en charge, elle a précisé comment travailler didactiquement l'erreur linguistique à l'oral. Pour elle, il n'est plus question de tout corriger. Elle est pour une correction sélective. Pour ce qui est du moment d'intervention, elle voit que cela dépendra de la nature du cours (l'enseignant doit la travailler le plus dans un cours à caractère linguistique en

faisant des corrections immédiates). En ce qui concerne les acteurs de correction, Christine TAGLIANTE pense et fait appel à une correction mutuelle. Elle recommande de tout centrer sur l'apprenant en lui donnant l'occasion de s'autocorriger et de participer à corriger les erreurs de ses camarades. Elle insiste sur la nécessité d'inculquer chez les apprenants l'idée de corriger et d'être corrigé. Cette didacticienne ne veut pas que l'enseignant se précipite de corriger. Il faut qu'il intervienne en dernier pour que des opportunités s'offrent aux apprenants pour réinvestir leurs savoirs antérieurs dans le traitement des erreurs et par conséquent déclencher de nouvelles communications en classe.

Cett spécialiste a aussi expliqué qu'il faut réunir les conditions nécessaires pour pouvoir appliquer cette démarche en classe. Elle a insisté sur le rôle de la bonne formation des enseignants et la bonne utilisation de la nouvelle technologie dans l'exploitation de l'erreur à des fins pédagogiques.

Du point de vue théorique, nous trouvons que la démarche de prise en charge de l'erreur linguistique à l'oral de Christine TAGLIANTE est complète car nous y voyons toute une modération dans la correction. C'est pourquoi, nous l'adoptons comme une solution à notre problématique.

Mais pour vérifier l'efficacité de ces modalités d'interventions sur l'erreur linguistique à l'oral, nous allons la mettre à l'épreuve en revenant à notre terrain qui est toujours la classe. Nous terminerons notre recherche dans les chapitres qui suivent par une expérimentation afin de tester la rentabilité de cette stratégie de prise en charge de l'erreur à l'oral.

Chapitre 04

Erreurs à l'oral : représentations des apprenants

Introduction

Dans ce quatrième chapitre, nous décrirons notre contexte expérimental. Nous mettrons l'accent sur les critères de sélection de notre groupe classe. Nous apporterons des informations sur la classe où nous appliquerons les modalités d'interventions sur l'erreur à l'oral proposées par Christine TAGLIANTE. Nous prendrons en considération le prénom, le sexe, l'âge et la résidence des apprenants, leur cursus scolaire, leur programme officiel de français, leurs origines sociales, les niveaux intellectuels, les professions et les métiers de leurs parents, leur répertoire langagier ainsi que leurs représentations de l'erreur à l'oral. Nous verrons essentiellement les images que se font les apprenants de l'erreur à l'oral. Pour ce faire, nous leur adresserons un questionnaire de huit questions pour savoir s'ils avaient l'habitude de parler en français en classe et s'ils avaient peur de l'erreur. Nous chercherons à comprendre si l'erreur freinait la communication orale des apprenants. Les réponses au questionnaire nous permettront de bien comprendre les particularités des apprenants et nous orienteront à mieux nous comporter avec eux et avec leurs productions orales erronées.

4. 1. Public visé dans l'expérimentation

Après avoir décidé de prendre une classe de première année secondaire, nous avons pris contact avec le proviseur du lycée de notre village muni de l'autorisation délivrée par la Direction de l'Education (voir l'annexe) de la wilaya de Sétif. Le chef d'établissement nous a facilité la tâche et nous a donné toute la liberté de choisir la classe qui nous arrange. Il nous a présenté à toute l'équipe pédagogique à qui nous avons bien expliqué ce que nous cherchons à faire.

Avant de viser définitivement notre public, nous avons demandé aux enseignants de bien vouloir nous autoriser à assister aux cours qu'ils dispensent pour avoir une idée sur la motivation des apprenants, leurs niveaux, leur disponibilité, leurs programmes, leurs projets, leurs problèmes pédagogiques, etc. Le nombre d'enseignants du lycée chargés d'enseigner en première année secondaire était de l'ordre de trois : deux femmes et un homme. Avant d'assister aux cours et même après, nous avons bien discuté avec les enseignants de la réforme du système éducatif algérien et de l'adoption de la nouvelle approche d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère qui est l'approche par compétences. Notre discussion a tourné autour des projets pédagogiques à réaliser, des compétences à installer en première année secondaire surtout à l'oral (compréhension et production), des objectifs d'apprentissage à atteindre, des calendriers de réalisation, des feuilles de route, des supports à utiliser, des profils d'entrée et de sortie, des méthodes de travail, de l'évaluation, du travail pré pédagogique, des difficultés rencontrées, etc.

Pendant six semaines, nous avons assisté à vingt-six cours répartis comme suit : deux semaines de dix séances de français avec une classe de Lettres, deux autres semaines de dix séances de français avec une autre classe de Lettres et deux semaines de six séances de français avec une classe de Sciences. Il faut souligner que le nombre de séances a été respecté selon les documents officiels (cinq heures de français par semaine pour une classe de Lettres et trois heures de français par semaine pour une classe de Sciences).

Notre présence en classe était guidée par des fiches d'observation que nous avons élaborées à l'avance pour chaque classe. Selon ces fiches (voir l'annexe), nos observations ont porté sur le nombre d'apprenants, le sexe, l'âge, le degré de motivation et d'interaction, le nombre d'intervention, le niveau des apprenants et

beaucoup plus la densité d'erreurs à l'oral. Nous nous sommes beaucoup concentré sur les différents types d'erreurs à l'oral : les erreurs phonétiques, les erreurs lexicosémantiques et les erreurs morphosyntaxiques commises par les apprenants. La fiche d'observation de chaque classe est la suivante :

Fiche d'observation des classes de première année secondaire pour déterminer notre échantillon

Niveau	Filière	Nombre d'apprenants	Sexe		Age	Motivation	Intervention	Densité d'erreurs à l'oral
			F	M				
						Bonne	Beaucoup	Beaucoup
						Moyenne	Peu	Peu :
						Faible	Absente	Absente

Dans la sélection de notre échantillon, nous avons beaucoup insisté sur les trois derniers critères contenus dans les trois dernières colonnes des tableaux précédents : la motivation des apprenants, l'interaction, le niveau et la densité d'erreurs de phonétique et de langue commises dans chaque classe. Là, nous reconnaissons qu'il n'était pas évident de tout mesurer, mais nous avons investi dans les différences apparentes entre les apprenants des trois classes.

4. 1.1 Observation de la première classe de Lettres

Dans la première semaine, nous avons commencé à observer une classe de Lettres. Les dix séances auxquelles nous avons assisté étaient réparties dans les jours de la semaine. Les cours dispensés par l'enseignante ont porté sur la monographie dont l'objet d'étude est l'interview. L'enseignante a varié ses cours en passant par des étapes de compréhension et de production et entre temps elle a intégré des activités de grammaire.

Dans cette classe, il y avait vingt-sept apprenants. Les filles étaient plus nombreuses que les garçons (dix-huit filles et neuf garçons). La moyenne d'âge est de seize ans. Dans les deux premières séances, nous avons constaté une certaine hésitation de la part des apprenants : trois ou quatre apprenants seulement qui sont intervenus et ont montré une présence active. Le reste s'est contenté d'écouter sans réagir et sans participer. Mais la situation a changé au fur et à mesure : à partir de la troisième séance, un grand nombre d'apprenants surtout de la part des filles a commencé à intervenir en répondant aux questions de l'enseignante. Cette dernière a pu les motiver tout en leur assurant qu'elle accepte toutes les réponses même celles qui sont fausses et pleines d'erreurs. Cela a libéré les apprenants et leur a permis de prendre la parole à plusieurs reprises. Les productions orales des apprenants n'étaient pas homogènes : un décalage de niveau a été remarqué. La plupart se sont limités à des réponses courtes ne dépassant pas une phrase. Dans leur majorité, ils ne parlaient pas le français en continu : ils éprouvaient des difficultés à s'exprimer oralement.

La motivation et les interventions d'une bonne partie d'apprenants surtout dans les dernières séances nous ont impressionné. Leurs participations ont libéré beaucoup d'erreurs à l'oral : des erreurs de voix et de langue ont été enregistrées. Leurs erreurs à l'oral n'étaient pas très différentes de celles commises par les apprenants de troisième année secondaire que nous avons recensées dans le deuxième chapitre de notre thèse. Ceux et celles qui ont pris la parole ont eu du mal à prononcer plusieurs voyelles orales et nasales, se sont trompés dans le choix des mots, ont répété inutilement d'autres termes, ont trouvé des difficultés à bien combiner des mots dans des phrases, etc. En voici quelques exemples d'erreurs à l'oral commises par les apprenants lors de leur discussion des thèmes proposés dans le programme comme la ville, les activités et les métiers:

Classe	Prénoms	Erreurs phonétiques	Erreurs lexico-sémantiques	Erreurs morphosyntaxiques
Classe de L1	Karima	<i>[initil]</i>	<i>Il fait dans la médecine</i>	<i>Un activité</i>
	Meriem	<i>[balu]</i>	<i>Le monde contient des métiers</i>	<i>Le médecine</i>
	Nassima	<i>[mama]</i>		<i>La moyen de transport</i>
	Salim	<i>[vwatir]</i>	<i>Alger est un village</i>	<i>La ville est construit</i>

	Imane	<i>[tipu]</i>		<i>Une paradis</i>
	Labib	<i>[kɔ̃tim]</i>		<i>Villages mondiales</i>
	Ratiba	<i>[fɛst]</i>		<i>J'apprends de lire</i>
	Mohame	<i>[batima]</i>		<i>Il se met de travailler</i>
	Lynda			<i>J'ai devenu</i>

Les notes prises dans toutes les huit séances et leur restitution à la fin de la deuxième semaine nous ont permis de remplir la fiche d'observation comme suit :

Niveau	Filière	Nombre d'appre	Sexe		Age	Motivation	Intervention	Densité d'erreurs à l'oral
			F	M				
1 ^{ère} . A.S	L1	27	18	09	16 ans	Moyenne	Moyenne	Beaucoup

Ce tableau montre que la plupart des apprenants de cette première classe de Lettres étaient animés d'une bonne volonté de s'améliorer sur le plan oral. Les interventions sous forme de réponses courtes étaient diverses et variées. Des situations d'interlocution ont été vécues dans ce groupe-classe et ont laissé les erreurs de tout type d'apparaître. Ce terrain nous a paru exploitable parce qu'il dispose de la matière première à analyser et à contrôler. Ce sont des éléments qui bougent, qui interviennent, qui produisent et qui méritent d'être suivis pour qu'ils évoluent. Leurs erreurs de voix et de langue ont été dévoilées. Il ne reste que la mise en place d'une stratégie de prise en charge de ces erreurs à l'oral pour aider les apprenants à les vaincre. Mais, nous pensons qu'il est nécessaire de réduire le nombre d'apprenants pour que l'enseignant puisse travailler avec tous les apprenants sans exception. Les conditions matérielles sont aussi à réunir pour assurer des enregistrements de qualités faciles à étudier.

4. 1.2 Observation de la deuxième classe de Lettres

La deuxième classe de Lettres composée de 28 apprenants dont 22 filles et 06 garçons a été observée juste après la première classe. L'observation s'est faite pendant deux semaines. Nous avons assisté à dix séances (cinq séances par semaine selon la répartition officielle). L'enseignante dans cette période a entamé le deuxième projet pédagogique intitulé *la relation des événements comme pratique discursive*.

Dans les deux semaines, l'enseignante a visé toutes les compétences de base à savoir la compréhension de l'oral et de l'écrit et la production orale et écrite en intégrant de temps en temps des activités de langue. L'objectif intermédiaire d'intégration à atteindre en première année est celui d'amener les apprenants à produire des textes écrits et oraux sur un des thèmes choisis pour l'année comme les transports, le tourisme et les loisirs en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.

Dans la première séance, la parole a été monopolisée par l'enseignante qui s'est retrouvée face à des apprenants qui ne réagissaient pas. Elle posait des questions et y répondait sans la moindre participation des apprenants. Dans une heure, elle voulait faire une évaluation diagnostique pour identifier les difficultés des apprenants à l'oral et recenser leurs besoins, mais elle a été déçue car les apprenants n'ont pas réagi. L'enseignante a fini sa séance par donner une leçon de morale. Elle leur a confirmé qu'on n'apprendra jamais à parler sans parler. Elle les a initiés à s'exprimer oralement sans complexe.

Petit à petit et surtout à partir de la troisième séance, certains éléments (6 sur 28) ont commencé à s'activer et à interagir. Mais toutes les interventions se résument en de courtes phrases et dans la plupart du temps incomplètes.

Les apprenants dans cette deuxième classe de lettres étaient moins motivés que ceux de la première classe. Le peu d'intervention enregistré ne nous a pas permis de bien repérer les erreurs commises à l'oral. Le bruit permanent engendré par les chahuts nous a empêché de bien suivre et de bien entendre ce que disaient les intervenants. Il nous était très difficile d'identifier des passages erronés.

Les six apprenants qui animaient les cours avec l'enseignante (Manar1, Nawel, Kouceila, Houria, Maroi et Nesrine1) ont montré un certain niveau. Leurs productions étaient pleines de lacunes. Dans plusieurs cas, la prononciation était défective, les phrases construites étaient déstructurées sans aucun enchaînement et leur vocabulaire était faible. Les types d'erreurs à l'oral enregistrés dans cette classe ressemblent à ceux de la classe de Lettres: des confusions de sons, de mauvaises prononciations des voyelles nasales et orales, du non respect de genre et de nombre, de la non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs et de la concordance des temps, etc.

Dans les cinq séances de la deuxième semaine, nous avons pu retenir des erreurs à l'oral comme celles que nous présentons dans le tableau qui suit :

Classe	Noms d'apprenants	Erreurs phonétiques	Erreurs lexico-sémantiques	Erreurs morphosyntaxiques
Classe de L2	Nesrine1	<i>[broblem]</i>	<i>Je bouge beaucoup</i>	<i>Un escale</i>
	Manar1	<i>[otil]</i>	<i>entre les villes</i>	<i>Un faute, une avion</i>
	Kouceila	<i>[Lezãfa]</i>		<i>Les élèves qui suivre</i>
	Houria	<i>[ʒəʒə]</i>	<i>Une événement se</i>	<i>Tout le monde disent</i>
	Nawel	<i>[dirikt]</i>	<i>fait</i>	<i>Je ne pas voyage</i>

Les informations que l'enseignante nous a données sur les apprenants de cette deuxième classe de Lettres ainsi que les notes que nous avons prises nous ont révélé des résultats que nous portons dans cette fiche d'observation :

Niveau	Filière	Nombre d'appre	Sexe		Age	Motivation	Intervention	Densité d'erreurs à l'oral
			F	M				
1 ^{ère} : A.S	L2	28	22	06	16 ans	Faible	Faible	Beaucoup :

La démotivation, la timidité et l'hésitation des apprenants avaient des répercussions négatives sur le déroulement des cours en général et la libération des erreurs en particulier. La plupart des apprenants recevaient passivement les cours et n'ont soufflé aucun mot durant les dix séances. De plus, le grand nombre d'apprenants en classe a gêné l'enseignante qui s'est perdue entre le rétablissement d'ordre et l'atteinte des objectifs fixés. Nous avons donc assisté à des circonstances gênantes sur le plan relationnel et organisationnel. Cela ne nous a pas permis de bien identifier des erreurs à l'oral et de bien les répertorier en fonction des types déjà cités auparavant. L'étude d'un tel fait pédagogique dépend principalement de la capacité de prendre la parole et de dire l'erreur. Aucun accompagnement de l'erreur à l'oral ne sera efficace si on ne réussit pas à susciter leur prise de parole. L'intervention libère l'erreur et laisse l'enseignant réfléchir sur la démarche de son traitement.

4. 1. 3 Observation de la classe de Sciences

La troisième classe que nous avons observée est une classe scientifique. Elle est d'un effectif de 37 apprenants. Le sexe féminin y est le plus dominant (29 filles et 8 garçons). Elle fait trois heures de français par semaine. Notre observation s'est étalée sur deux semaines. En tout, nous avons assisté à six cours dispensés par une autre enseignante.

Dans ces séances, nous avons trouvé que l'enseignant a déjà entamé le deuxième projet pédagogique intitulé dossiers documentaires sur l'histoire des transports dont l'objet d'étude est la lettre. L'enseignant nous a donné des explications sur le contenu et les objectifs qu'il voulait atteindre avec ses apprenants. Il visait à les amener à comprendre et à produire oralement et par écrit des lettres familiales et amicales que ce soit des lettres imprimées ou des lettres électroniques.

Dans les six heures que nous avons passées avec cette classe, nous avons remarqué un niveau différent: un niveau de langue un peu élevé par rapport à ce que nous avons vu dans les deux premières classes de Lettres. Nous nous en sommes trompé parce que dans ce genre de classe dont le français est une matière secondaire les apprenants s'y intéressent peu. Les apprenants bien qu'ils soient nombreux ne cessaient pas de prendre en charge leur apprentissage. Ils ont participé en répondant aux questions de l'enseignant, en posant des questions et en faisant des remarques. Notre présence n'a

pas eu d'effets sur l'interaction et la motivation des apprenants. Rares étaient ceux qui n'ont pas participé. En tout, la majorité des apprenants ont parlé.

Nous n'avons pas tout enregistré, mais nous nous sommes contenté de prendre quelques productions contenant des erreurs à l'oral. Les erreurs de voix et de langue existaient beaucoup plus chez les garçons que chez les filles. Nous les avons répertoriées en types dans le tableau qui suit :

Classe	Noms d'apprenants	Erreurs phonétiques	Erreurs lixecosemantiques	Erreurs morphosyntaxiques
Classe de SE	Karim	<i>[ekrtir]</i>	<i>L'avion monte</i>	<i>La tourisme</i>
	Fateh	<i>[imidite]</i>		<i>Une avion</i>
	Mounir	<i>[mɛ]</i>	<i>L'avion tombe</i>	<i>La loisir</i>
	Achouak	<i>[natir]</i>		<i>Problèmes nationaux</i>
	Farida	<i>[ãtoraʒ]</i>	<i>Je donne la lettre</i>	<i>je vous écrivez</i>
	Yacine	<i>[bortabl]</i>	<i>par le mail</i>	<i>Tu réponds moi</i>
	Kamel	<i>[falur]</i>		<i>C'est moi qui as</i>
Feriel	<i>[mʃtan]</i>		<i>Je l'envoie une lettre</i>	

Ces apprenants motivés, animés d'une bonne volonté et qui s'exprimaient en toute spontanéité nous ont laissé entendre des erreurs à l'oral. L'enseignant pouvait les exploiter parce qu'il disposait de la matière première. Ce genre de situation où l'apprenant dit son erreur peut pousser l'enseignant à trouver des solutions en mettant en place une stratégie de prise en charge. L'essai et l'erreur existent, ce qui reste à faire c'est bien un suivi de la part de l'enseignant pour qu'ils puissent en tirer profit.

Dans la sixième et la dernière séance d'observation, l'enseignant a reconnu que cette classe est différente des autres. Il a déclaré qu'il ne trouvait pas beaucoup de difficultés à les aider à construire leurs savoirs, et ce, grâce à leur vivacité. Pour lui, c'étaient des apprenants qui donnaient libre cours à leur production orale. Ces informations ainsi que celles que nous avons collectées en notre présence nous ont aidé à laisser les appréciations contenues dans cette fiche d'observation :

Niveau	Filière	Nombre d'appre	Sexe		Age	Motivation	Intervention	Densité d'erreurs à l'oral
			F	M				
1 ^{ère} . A.S	S	37	29	8	16 ans	Bonne	Beaucoup	Beaucoup

Les apprenants en classe de Sciences s'ils essaient, travaillent et s'activent peuvent amener l'enseignant à fournir davantage d'efforts. Ils peuvent le faire travailler parce qu'ils se dévoilent et révèlent leurs propres difficultés et insuffisances. Un apprenant qui parle et qui communique même s'il se trompe peut aider l'enseignant à analyser ses besoins et à prendre des mesures nécessaires pour l'aider à s'améliorer. Il faut donc reconnaître que l'essai tout seul ne suffit pas, il doit être accompagné de moments d'amélioration des productions erronées.

4.2 Echantillonnage

La relecture de toutes les notes prises et la comparaison des trois fiches d'observation les unes aux autres ont révélé beaucoup de divergences entre les trois classes de première année secondaire.

Les conditions de travail étaient bonnes dans la première classe de Lettres et la classe de Sciences par rapport à la deuxième classe de Lettres. C'étaient des classes maîtrisables. La plupart des apprenants appartenant à ces deux classes ont fait preuve d'attention, d'intéressement et de suivi. Il y avait moins de bruit et plus d'écoute. Des situations de monologue et d'interlocutions ont été vécues dans ces groupes-classe. Les enseignants accomplissaient leurs tâches pédagogiques d'une manière aisée grâce à leur bonne interaction.

La deuxième classe de Lettres a suscité notre réflexion. La démotivation de la plupart des apprenants et l'absence quasi-totale d'échange ont attiré notre attention. Nous nous sommes interrogé sur le pourquoi d'une telle situation : nous avons voulu comprendre pourquoi ils refusent de parler, de réagir et de prendre en main leur apprentissage. Pourquoi ces apprenants dans leur majorité ne prennent-ils pas la

parole en classe? Est-ce c'est parce qu'ils n'ont rien à dire ? Trouvent-ils l'occasion de dire et de s'exprimer ? Est-ce c'est parce qu'ils ne savent pas le dire et qu'ils ont peur de commettre des erreurs ? L'erreur n'a-t-elle pas ses effets ?

Le profil de ces apprenants a suscité notre intérêt et nous a poussé à comprendre de près les vraies raisons de cette démotivation. Nous avons décidé de prendre cette classe pour vérifier d'une part si l'erreur ne pouvait pas être à l'origine de ce refus de prise de parole en classe et d'autres part pour expérimenter la méthode de traitement des erreurs proposée par Christine TAGLIANTE afin d'y apporter des solutions adaptées.

Avant de mettre à l'épreuve ces modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans cette deuxième classe de Lettres, nous avons voulu donner plus d'informations sur notre échantillon pour connaître ses caractéristiques qui vont nous servir dans notre étude. Nous voulons en savoir plus pour mieux comprendre l'origine sociale des apprenants, leurs répertoires langagiers, leurs années d'étude, leurs états psychiques, leurs représentations, les niveaux intellectuels de leurs parents, etc.

4.2.1 Caractéristiques de l'échantillon

La population ciblée qui a été choisie pour cette expérimentation est la deuxième classe de Lettres. C'est une classe du lycée Merzougui Allaoua dans la ville d'Ain El Kebira, Sétif, (Algérie). Les apprenants sont âgés entre 15 et 16 ans. Le français est une des matières essentielles pour cette filière dont le coefficient est de l'ordre de 03.

4. 2.1.1Cursus scolaire de l'échantillon

Les apprenants des trois classes ont suivi le cursus suivant : cinq années à l'école primaire avec introduction du français langue étrangère en troisième année. Quatre années au collège d'enseignement moyen. En tout, ils arrivent au secondaire avec sept ans de français.

Après l'examen du B.E.M, les apprenants ayant obtenu une moyenne générale ou égale à 12/20 sont orientés en tronc commun Sciences et les apprenants qui n'ont pu avoir une bonne moyenne (généralement moins de 12/20) sont orientés en tronc commun Lettres.

Généralement les apprenants qui suivent leur scolarité dans le secondaire en tronc commun Lettres sont des apprenants qui ont des difficultés à suivre notamment dans les langues étrangères. Après la première année, il y a une autre orientation qui se fait à savoir : les apprenants qui s'inscrivent dans des filières littéraires sont « les plus faibles » alors que ceux qui suivent leurs études en classe de Langues Etrangères sont les « moins mauvais », mais il y en a qui sont doués pour les langues.

4. 2.1.2 Programme de français destiné à cet échantillon

Le programme de français destiné à cette classe de Lettres est composé de quatre projets pédagogiques. Le premier vise « les discours comme pratiques discursives dont les intentions communicatives varient entre exposer pour donner des informations sur divers sujets, dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre et argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue »¹¹¹. Le deuxième projet porte sur « la relation des événements comme pratique discursive »¹¹² et s'étale sur deux séquences d'apprentissage : une pour relater un événement en relation avec son vécu et une autre pour relater un événement fictif (re-présenter). Dans le troisième projet, il s'agit de rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions. Il est question d'organiser son argumentation et de s'impliquer dans son discours. Le dernier projet a pour objectif de collecter des informations sur les événements tragiques ou insolites de sa ville pour les publier dans le journal de l'établissement dans la rubrique des faits divers. L'objet à étudier dans le troisième projet est la lettre ouverte. Dans le quatrième projet, on vise le fait divers. Les objectifs à atteindre et les intentions communicatives visées sont bien précisés dans nos fiches pédagogiques contenues dans les annexes.

IV. 2.1.3 Origines sociales de l'échantillon

Après avoir décidé d'expérimenter les modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans cette classe de Lettres, nous nous sommes confié la tâche d'enseigner. Nous avons remplacé l'enseignante en respectant les mêmes horaires : Deux séances d'affilée le dimanche de 8h00 à 10h00, une séance le lundi de 8h00 à 9h00 et deux autres séances de suite le jeudi de 9h00 à 11h00. Dans la première séance avec eux en tant qu'enseignant, nous nous sommes présentés les uns aux autres oralement en insistant

¹¹¹ Manuel de première année secondaire

¹¹² Manuel de première année secondaire, *ibid.*, p 4.

sur les apprenants à donner leur nom, leur prénom, leur âge, leur résidence, leur avis sur l'apprentissage du français, la profession et le niveau intellectuel des parents, etc. Nous avons collecté les informations suivantes :

4. 2.1.4 Prénoms, sexe, âge et résidence du public visé

Apprenants	Prénoms	Sexe	Age	Résidence
28	1. Nesrine1	F	16ans	Ville
	2. Nesrine2	F	16ans	Ville
	3. Nesrine3	F	15ans	Ville
	4. Khadidja1	F	16ans	Ville
	5. Khadidja2	F	15ans	Ville
	6. Manar1	F	16ans	Ville
	7. Manar2	F	16ans	Ville
	8. Nawel	F	16ans	Ville
	9. Amina	F	16ans	Milieu rural
	10. Amira	F	16ans	Milieu rural
	11. Salima	F	16ans	Ville
	12.Roumaissa	F	16ans	Ville
	13. Aymen	M	15ans	Ville
	14. Kouceila	M	15ans	Ville
	15. Fares	M	16ans	Milieu rural
	16. Houria	F	16ans	Ville
	17. Khawla	F	15ans	Milieu rural
	18. Imène	F	16ans	Villageois
	19. Chaima	F	16ans	Villageois
	20. Mounir	M	16ans	Milieu rural
	21.Abderrahm	M	16ans	Milieu rural
	22. Ahlèm	F	15ans	Milieu rural
	23. Ghozlane	F	15ans	Milieu rural
	24. Meriem	F	15ans	Ville
	25.Maissem	F	15ans	Ville
	26. Achref	M	15ans	Ville
	27. Soulef	F	15ans	Ville
	28. Maroi	F	16ans	Milieu rural

4. 2.1.5 Niveaux intellectuels, professions et métiers des parents du public visé

Apprenants	Niveaux intellectuels, professions et métiers des parents	
Prénoms	La mère	Le père
1. Nesrine1	1. Licence en droit, agent de bureau	1. Licence en droit, huissier
2. Nesrine2	2. TS dans la santé, infirmière	2. Licence en physique, enseignant
3. Nesrine3	3. Ingénieur, informaticien	3. Docteur, dentiste
4. Khadidja1	4. Terminale, surveillante au lycée,	4. Universitaire, agent de bureau
5. Khadidja2	5. Licence en arabe, enseignante	5. Universitaire, agent administratif
6. Manar1	6. Licenciée, enseignante	6. Universitaire, entrepreneur
7. Manar2	7. Analphabète, femme au foyer	7. CEP, Propriétaire d'atelier de menuiserie
8. Nawel	8. Enseignante d'anglais	8. Décédé
9. Amina	9. Licence en anglais, enseignante	9. Licence en économie.
10. Amira	10. TS en informatique	10. Licence en économie,
11. Salima	11. Analphabète, femme au foyer	11. Niveau primaire, maçon
12. Roumaiss	12. CEP, femme au foyer	12. Terminal, chauffeur de taxi
13. Aymen	13. Licence en arabe, enseignante	13. Terminal, commerçant
14. Kouceila	14. Niveau terminal, femme au foyer	14. Licence, fonctionnaire
15. Fares	15. Analphabète, femme au foyer	15. Analphabète, carreleur
16. Houria	16. Docteur, médecin	16. Docteur, pédiatre
17. Khawla	17. CEP, femme au foyer	17. CEP, agent de sécurité
18. Imène	18. Analphabète, femme au foyer	18. CEP, peintre
19. Chaima	19. Femme au foyer	19. TS, infirmier
20. Mounir	20. Analphabète, femme au foyer	20. Niveau primaire, maçon
21. Abderrah	21. Analphabète, femme au foyer	21. Analphabète, ouvrier
22. Ahlèm	22. Analphabète, femme au foyer	22. Analphabète, ouvrier
23. Ghozlane	23. Analphabète, femme au foyer	23. Analphabète, paysan
24. Meriem	24. Terminal, agent de saisie	24. Licence en électronique, enseignant
25. Maissem	25. CEP, femme au foyer	25. Universitaire, agent de bureau
26. Achref	26. TS, femme au foyer	26. Universitaire, agent administratif
27. Soulef	27. Licence en arabe, enseignant	27. TS, réparateur de tv
28. Maroi	28. CEP, femme au foyer	28. Analphabète, ouvrier

4. 2.1.6 Répertoire langagier de l'échantillon

Pour savoir les différents parlars des apprenants de cette classe, deux questions orales leur ont été posées : Quelle est langue la plus utilisée chez vous ? Et parle-t-on français à la maison ? Les apprenants ont répondu à ces deux questions un par un. Les notes que nous avons prises ont révélé les réalités suivantes :

Les six garçons (Aymen, Kouceila, Achref, Fares, Mounir et Abderrahmen) ont donné les mêmes réponses : « *On parle l'arabe c'est tout. Jamais le français, des fois à l'école.* ». Ils ont dit que le seul contact avec cette langue étrangère se fait à l'école. Bien que les trois premiers habitent la ville, mais de même que les trois autres qui sont issus d'un milieu rural, ils parlent l'arabe dialectal et le français n'a pas de place dans leur registre langagier. Le manque de suivi et de contrôle des apprenants, le manque de bain linguistique francophone les empêchent de bien se familiariser avec cette langue étrangère.

De même que les garçons, plusieurs filles (Manar2, Salima, Imène, Ahlèm, Ghozlane et Maroi, Manar1, Nawel, Amina, Nesrine2, etc.) ont reconnu que « *le français n'a pas de place à la maison* ». Dans la plupart du temps, elles s'expriment en arabe dialectal et temps en temps, elles utilisent le parler kabyle. Les parents de ces filles sont soit analphabètes, soit d'un certain niveau (monolingues dans la plupart des cas comme le précise le tableau précédent. Ils ne sont pas bien familiarisés avec les langues étrangères. Les cours de français donnés à l'école à ces apprenants ne trouvent aucun suivi de la part des parents qui eux même auraient besoin de prendre des cours de soutien pour qu'ils puissent comprendre ce monde et éviter l'exclusion.

Cependant, il faut signaler que nous avons enregistré une différence entre ces garçons et filles et trois autres apprenants: il s'agit de Meriem, Nesrine3 et Houria dont leurs pères sont des docteurs dans le corps médical et des enseignants et dont les formations ont été faites en français. Les trois filles habitant la ville d'Ain El Kebira ont déclaré qu' « *on parle souvent le français à domicile* ». Elles ont même reconnu qu'elles profitent des émissions distrayantes qu'offrent les nouvelles technologies. Pour elles, leurs oreilles sont habituées à l'accent français grâce aux films, aux chansons, aux tchats, etc. Les parents francophones, dans ce cas, deviennent pour leurs enfants des déclencheurs de communication, des sources de motivation et des guides. Ces

apprenants, dès le jeune âge, apprennent donc à s'adapter aux différents discours oraux. Elles trouvent le terrain propice pour travailler leur voix et leur langue à l'âge précoce.

En tout, trois apprenants seulement sur 28 sont entourés de pères francophones. Les autres vivent dans des familles arabophones dans leur ensemble. Il n'y a que deux qui de temps en temps font recours au parler kabyle. Dans la page qui suit, nous verrons ce que pensent les apprenants de cette langue étrangère.

4. 2.1.7 Erreurs à l'oral : représentations des apprenants

Pour savoir les images qu'ils se font du français langue étrangère et comprendre le plus les causes principales de leur non-participation, nous nous sommes permis de leur adresser un questionnaire. Des questions adaptées à leur niveau (huit questions) ont été posées et auxquelles il a fallu répondre en toute liberté. Nous leur avons demandé d'y répondre individuellement et objectivement.

Les questions posées (voir le questionnaire dans l'annexe) ont porté sur le nombre d'années de français que les apprenants ont effectuées, les images qu'ils se font de cette langue étrangère, les difficultés qui les empêchent de s'exprimer oralement entre autre leurs erreurs à l'oral et les solutions pratiques qu'on doit mettre en œuvre pour les aider à surmonter leurs difficultés(vaincre leurs erreurs) pour pouvoir les amener à participer voire à communiquer oralement en classe.

4. 2.1.7.1 Questionnaire adressé aux apprenants

Un questionnaire de huit questions a été adressé aux apprenants pour savoir essentiellement les images qu'ils se font de l'erreur à l'oral.

4. 2.1.7.2 Analyse et interprétation des résultats obtenus

Les résultats que nous avons obtenus après la lecture des réponses des apprenants sont les suivants :

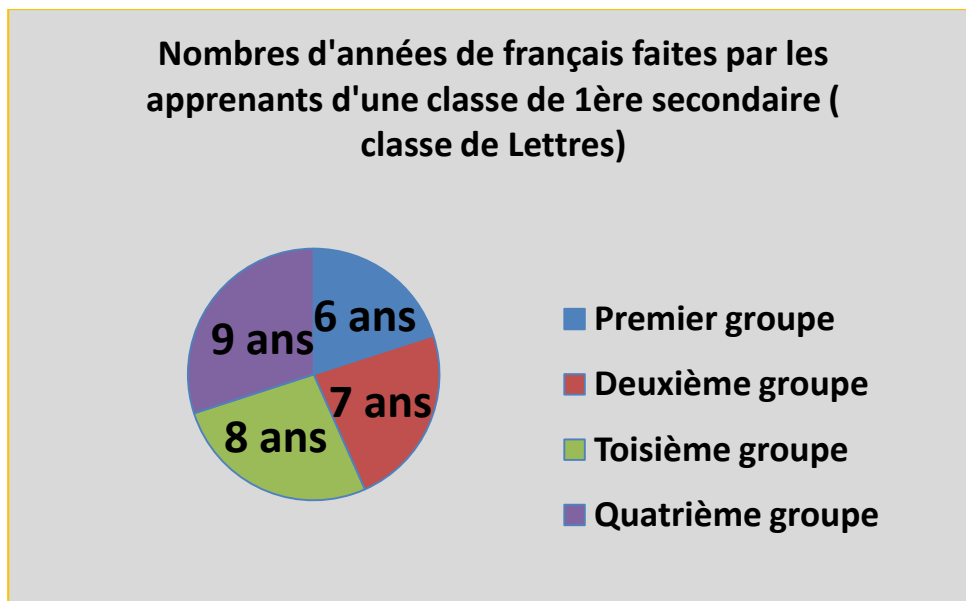
Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

Dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien, les apprenants dans le milieu institutionnel prennent contact avec le français langue étrangère à partir de la troisième année primaire (réglementation appliquée en 2008).

Réponses des apprenants à la question n°1:

Les résultats obtenus ont révélé quatre réponses différentes : le premier groupe composé de deux apprenants (Maissem et Roumaïssa) a fait six ans de français, le deuxième groupe de onze apprenants (Nesrine1, Manar1, Nawel, Kouceila, Soulaf, Imene, Chaima, Nesrine2, Manar2, Nesrine3 et Amira) a mis sept ans de français, mais sans comptabiliser la première année secondaire, le troisième groupe composé du même nombre que le deuxième (Fares, Aymen, Ahlem, Khawla, Salima, Houria, Meriem, Amina, Maroi, Khadidja et Ghazlane) a fait huit ans de français en comptabilisant la première année secondaire et le quatrième et le dernier groupe de quatre éléments (Mounir, Abderahmen, Achraf et Khadidja2) a fait une année de français de plus par rapport aux deuxième et troisième groupes(neuf ans). Le secteur qui suit résume le nombre d'années faites par groupe d'apprenants :

Secteur n°1 :



Le nombre d'années de français effectif est de l'ordre de huit en comptabilisant la première année secondaire. Nous pouvons donc dire que la plupart des apprenants (11+11=22) n'enregistrent aucun retard, mis à part les deux apprenants du premier groupe qui manquent d'un an de français. Ces deux apprenants dont les prénoms ont déjà été cités auparavant n'avaient pas d'enseignant de français en quatrième année primaire. Les quatre apprenants ayant fait neuf ans de français sont des redoublants (ils ont refait la quatrième année moyenne).

Les différents établissements scolaires par lesquels sont passés la plupart des apprenants ont donc assuré une formation initiale qui a permis de les exposer à la notion de phrase à l'école primaire, à la notion de texte au collège et à celle de discours au lycée. Mais là, il faut souligner que le nombre d'années de français ne déterminera pas le niveau de l'apprenant si on n'assure pas une formation de qualité et si l'apprenant ne prend pas en main son apprentissage. Alors, ces apprenants aiment-ils cette langue étrangère ?

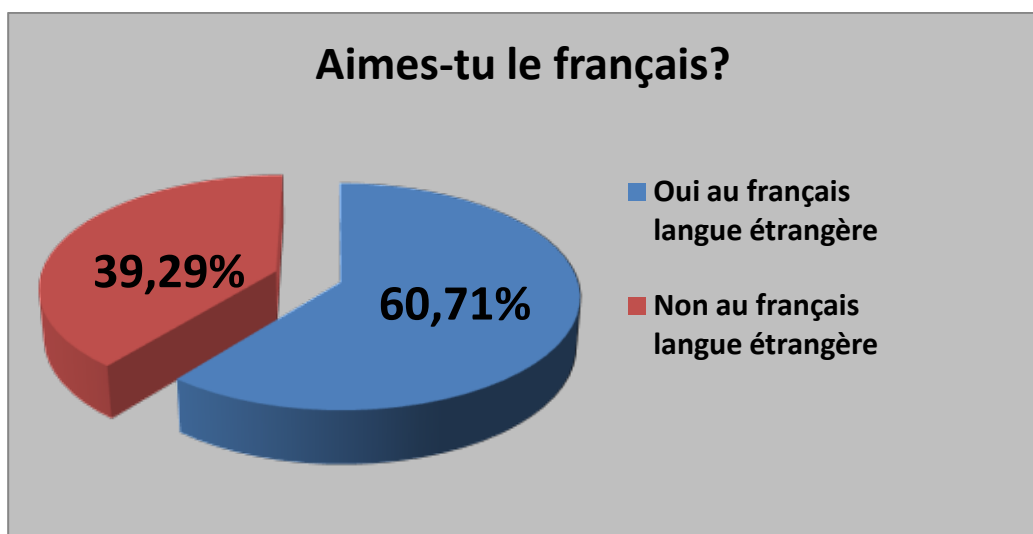
Question n°2 :Aimes-tu le français? Pourquoi ?

Nous leur avons posé cette question pour savoir s'ils sont animés d'une bonne volonté, s'ils ont envie d'apprendre les langues étrangères en général et le français en particulier et s'ils accordent la même importance à toutes les matières. En d'autres termes, nous avons voulu savoir si les apprenants prennent conscience de la valeur des langues étrangères dans ce monde connu par la mobilité des personnes, la mondialisation des échanges, etc.

Réponses des apprenants à la question n°2:

Les 28 apprenants de cette classe n'ont pas avancé la même réponse à la question *Aimes-tu le français ?* la première catégorie composée de 17 apprenants a dit : « Oui au français langue étrangère », la seconde catégorie constituée de 11 apprenants a dit : « Non à cette langue. ». Le pourcentage relatif aux réponses est illustré par le secteur suivant :

Secteur n°2 :



Dans les deux catégories, les apprenants ne se sont pas contentés de dire oui ou non au français langue étrangère. Ils ont essayé de justifier leurs réponses. Le pourquoi d'un tel intérêt ou d'un tel désintéressement diffère d'un apprenant à un autre. Nous nous proposons de récapituler les justifications des apprenants dans le tableau qui suit :

Pourquoi ?

Oui, j'aime le français		Non, je n'aime pas le français	
Apprenants	Justifications	Apprenants	Justifications
1. Khadidja1	« <i>j' le français, c'est longue neveu et très facile</i> »	1. Roumaissa	« <i>parce que ne étudies pas le français.</i> »
2. Salima	« <i>parce qui il (di)fisuite.</i> »	2. Kouceila	« <i>d'abord, le français, ne pas la langue du monde. Mais c'est une belle langue.</i> »
3. Houria	« <i>parce que il (d)ficile.</i> »	3 Chaima	« <i>dificile.</i> »
4. Meriem	« <i>parce que c'est un langue tre facile.</i> »	4 .Aymen	« <i>parce que il estdifecil.</i> »
5. Khawla	« <i>parce que les mots des français ficile.</i> »	5. Ahlem	« <i>parce que dificile.</i> »
6. Fares	« <i>parce que J'aime parle langue Français Just pas du faute.</i> »	6 .Amina	« <i>je aime pas le français.</i> »
7. Ghozlane	« <i>s'est langue tres facile.</i> »	7. Maroi	« <i>parce que je compré pas le français.</i> »
8. Nesrine1	« <i>parce que Il y en escpiroince.</i> »	8 .Khadidja2	« <i>je même pas.</i> »
9. Manar1	« <i>parce que (c'est) il facile.</i> »	9 .Mounir	« <i>parse que et le langue de français.</i> »
10. Nesrine2	« <i>parce que Il est facile.</i> »	10 .Abderahme	« <i>parse que le langue de français.</i> »
11. Imène	« <i>parce que cest une facile.</i> »	11. Achref	« <i>je ne crombeba la fronçais.</i> »

12. Soulef	« <i>parce qu'il déficil. »</i>
13. Nawel	« <i>parce qu'elle est une langue facile et parce que j'aime les langue étrangaire. »</i>
14. Manar2	« <i>car j'ai apprendre les langues étrangère. »</i>
15. Nesrine3	« <i>parce que c'est un facile. »</i>
16. Amira	« <i>parce que c'est une nare. »</i>
17. Maissem	« <i>car mon reve je devenir un professeur de cette longes. »</i>

Pour ceux et celles qui ont dit qu'ils aiment le français et qu'ils lui accordent la même importance qu'aux autres matières, les justifications varient entre l'envie d'apprendre cette langue (le cas de Fares), la facilité qu'ils trouvent dans son apprentissage (le cas de Khadidja1, Salima, Houria, Meriem, Khawla, Ghazlane, Manar1, Nesrine2, Imène, Soulef, Nawel et Nesrine3), le rêve de devenir un professeur de français(le cas de Maissem) et la nécessité d'apprendre les langues étrangères qui restent comme l'une des exigences du temps moderne (Manar2, Nawel et Amina).

L'intéressement à cette langue, pour la plupart des apprenants (12 sur 17) est dû aux facilités qu'ils trouvent dans l'apprentissage de cette langue. Cette facilité pourrait résulter des méthodes adoptées par leurs enseignants basées sur l'échange et l'interaction, des moyens et des supports à caractère communicatif mis en œuvre, des types d'évaluation et de suivi des enseignants de différents paliers, de l'attention des apprenants à l'âge précoce et de l'influence positive de leur environnement pédagogique. D'autres (3 sur 17) ont exprimé leur amour de cette langue parce qu'ils ont pris conscience de la nécessité des langues étrangères dans ce monde qui va exclure ceux et celles qui ne les maîtrisent pas. Les difficultés qu'ils rencontrent dans des situations de communication réelles où ils se sentent incapables de comprendre et de produire en français pourraient être également derrière cette prise de conscience de

l'importance des langues étrangères au temps actuel. Nous pouvons dire que derrière cet intéressement, il y a une motivation intrinsèque et une motivation extrinsèque. Cependant, cette prise de conscience de la valeur du français langue étrangère chez certains apprenants les a-t-elle enthousiasmés à l'utiliser oralement en classe ? Parlent-ils cette langue avec leurs enseignants ? S'expriment-ils oralement en français entre eux ?

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ? Si c'est non, pourquoi ?

A travers cette question, nous voulons savoir si les apprenants sont habitués à participer et à communiquer en français langue étrangère. En d'autres termes, est-ce qu'ils aident leurs enseignants dans l'élaboration des cours : répondent-ils oralement aux questions ? Enrichissent-ils les débats ? Participent-ils aux situations de monologue et d'interlocutions ? Bref, parlent-ils en français en classe ? Si ce n'est pas le cas, pourquoi ?

A cette question, les apprenants ont donné des réponses différentes. Elles varient entre « *je parle toujours en français* », « *je parle un peu en français* », « *je ne parle jamais en français* », « *je parle en français de temps en temps* » et « *je ne parle pas en français en classe* ». Le tableau qui suit précise les réponses des apprenants par nom :

Apprenants	Réponses
1. Maissem 2. Manar 1 3. Nawel 4. Ghozlane	<p style="text-align: center;"><i>« Je parle toujours en français en classe. »</i></p>
1. Fares 2. Mounir	<p style="text-align: center;"><i>« Je ne parle pas en français en classe. »</i></p>
1. Khadidja 1 2. Abderrahmane 3. Ahlem	<p style="text-align: center;"><i>« Je ne parle jamais en français en classe. »</i></p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Amira 2. Manar 2 3. Salima 4. Meriem 	<p>« <i>Je parle de temps en temps en français en classe.</i> »</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Soulef 2. Imène 3. Nessrine 1 4. Nesrine 2 5. Nesrine 3 6. Khawla 7. Roumaïssa 8. Kouceïla 9. Chaima 10. Aymen 11. Amina 12. Khadidja 2 13. Maroi 14. Achref 15. Houria 	<p>« <i>Je parle peu en français en classe</i> »</p>

D'après ce tableau, rares sont les apprenants qui ont l'habitude de s'exprimer en français en classe (4 sur 28). Seuls quatre apprenants sont habitués à prendre la parole en situation d'apprentissage. Elles ont dit « *toujours* », ce qui signifie que la communication orale en général et la participation en particulier constituent pour elles une pratique quotidienne. Il faut également signaler que ces quatre apprenants (Maissem, Manar2, Nawel et Ghozlane) ont déjà exprimé leur intérêt à cette langue (voir leurs réponses à la question 2 du questionnaire). Cette envie d'apprendre et vu la facilité qu'elles trouvent en apprenant cette langue (d'après elles) peuvent être la raison principale de cette capacité de verbaliser ce qu'elles ont envie de dire comme a justifié Ghozlane : « *je parle en français en classe car j'aime le français* ».

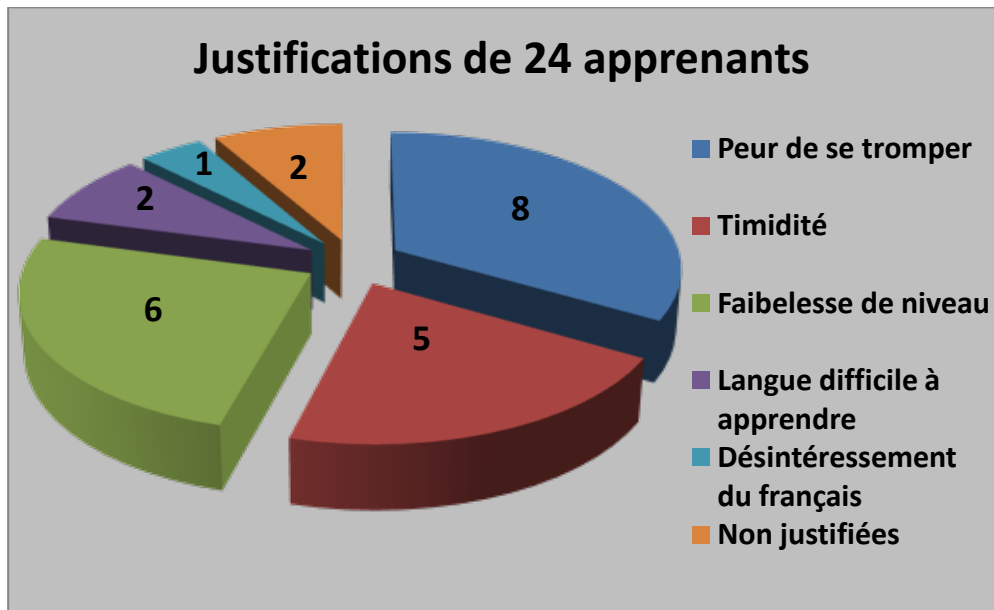
D'autres tels que Farés, Mounir, Khadidja1, Abderahmen, et Ahlem (5 sur 28) ont déclaré qu'ils ne parlent pas ou jamais en français en classe. Fares justifie cela par sa peur de faire des fautes. Il dit : « *Je ne parle pas en français parce que je peure de*

faire des fautes. ». Mounir explique son incapacité de parler en français en disant : « *parce que est difficile et mon niveau est faible.* ». Pour Khadidja1, son incapacité est expliquée comme suit : « *Je suis faible et à cause de l'accident de ma mère et je suis timide.* ». La justification de Abderrahmen évoque le manque de bagage : « *je n pas un pous pagache.* ». Ahlem comme ses camarades Fares et Mounir n'a jamais parlé en français car elle a peur de se tromper et elle trouve que cette langue est difficile à apprendre. Elle dit : « *Je suit pour dest fautes et difficile* ».

Dans la dernière catégorie, la plupart des apprenants (19 sur 28 apprenants) ont dit qu'ils parlent en français de temps en temps ou qu'ils l'utilisent peu sans préciser s'ils visent la participation ou la communication. Leurs justifications ne sont pas différentes de celles avancées par la catégorie précédente d'apprenants. Elles se résument dans la peur de se tromper comme c'est le cas pour Houria, Aymen, Khawla, Roumaïssa, Nesrine1 et Salima : « *J'ai peure et trace, Parce que je peur de te tromper, Parce que j'ai peur de donné des réponse fause, J'ai peur de donné des reponse fauseJe suis tromper, J'ai peur de donné des rèponse faux.* », dans la timidité comme l'ont déclarée les quatre apprenants Meriem, Amira, Nesrine2 et Manar1 : « *Parce que je suis timed, Parce que je suis témide, Je ne peut pas parler de vont mes camarades, je ne peut pas parler de vont mes camarades.* », dans la faiblesse du niveau comme il a été dit par Imène, Nesrine3, Soulef et Chaima : « *Parce que, Mon niveau c'est tres faible, Mon niveux c'est tres faible, Parce que je comres le français peu, mon niveux est faible.* », dans le désintéressement du français langue étrangère pour Amina et Khadidja2 : « *Je n'aime pas le français, Je n'aime pas le français.* », dans la difficulté rencontrée dans l'apprentissage de cette langue comme l'a dite Maroi : « *Parce que le français difficile.* » et dans deux autres facteurs non exprimés par Kouceila et Achref.

Les justifications présentées par les apprenants appartenant aux deux dernières catégories, c'est-à-dire par ceux et celles qui n'ont pas l'habitude d'utiliser le français en classe et ceux et celles qui l'utilisent de temps en temps ou peu portent globalement sur la peur de commettre des erreurs, des difficultés rencontrées dans l'apprentissage de cette langue, de la timidité et de la faiblesse de leur niveau. Si nous prenons les deux catégories (5 apprenants de la première catégorie et 19 autres de la deuxième catégorie), nous trouverons que leurs justifications se répartissent comme suit :

Secteur n°03 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ? Si c'est non, pourquoi ?



En analysant ce secteur, nous trouvons que la peur de se tromper, c'est-à-dire la peur de donner des réponses fausses constitue la raison principale qui empêche les apprenants de parler en français en classe. 8 apprenants sur 24, un taux de 33,33% d'apprenants refusent ou hésitent à s'exprimer oralement de crainte qu'ils ne se trompent. Cela explique clairement que la faute plutôt l'erreur est un facteur qui joue un rôle déterminant dans la participation et la communication orale.

Les deux autres raisons moins importantes qui sont à l'origine de cette hésitation de prendre la parole en classe sont la faiblesse du niveau et la timidité. Ces deux raisons forment successivement des taux de 25 % et de 20,83 % selon le secteur précédent. Certains apprenants se sentent incapables de parler devant leur professeur et leurs camarades parce qu'ils remarquent un décalage de niveau par rapport à ceux et celles qui s'expriment aisément pour des raisons ou pour d'autres (milieu socioculturel ouvert sur les langues étrangères, parents francophones, etc.). Ils trouvent qu'ils cumulent un retard irrattrapable qui les conduit dans la plupart du temps à se résigner. Cette faiblesse surtout si l'enseignant n'en prend pas conscience devient un handicap à l'expression et à la production orale. D'autres, pour des raisons psychologiques, n'arrivent pas à participer aux différents débats de la classe. La timidité ne les laisse pas libérer leur

parole et crée chez eux un complexe. Ces apprenants timides auraient été victimes de certaines attitudes négatives adoptées dans le milieu familial et scolaire : parents autoritaires et non communiquant ou enseignants sévères.

Si ces trois facteurs principaux : la peur de se tromper, la faiblesse du niveau et la timidité ne sont pas pris en considération par l'enseignant en classe, il sera difficile voire impossible de susciter la prise de parole chez eux. Les habituer à parler en classe nécessite la mise en œuvre d'un plan d'action pour les faire travailler à court, à moyen et à long terme.

Les deux dernières justifications avancées par une minorité sont le désintéressement des langues étrangères et les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de cette langue. Elles sont successivement de 4.16 % et de 8.33 %. Amina et Khadidja² ont avoué qu'elles n'aiment pas cette matière et qu'elles ne s'y intéressent pas. Les conséquences dans un cas pareil sont évidentes : aucun effort déployé pour réussir et s'améliorer dans la communication orale. Leurs appréciations influent négativement sur l'apprentissage et l'acquisition de cette langue à moins que l'enseignant n'intervienne pour corriger ce genre de représentation. De l'autre côté, Maroi a reconnu qu'elle a des difficultés surtout à l'oral. Nous pensons que cette difficulté de s'exprimer oralement résulte du manque d'expérience, d'habitude et d'essai. Elle pourrait également être due à certains exemples et cas qui l'entourent : des frères et sœurs dont le français est leur matière d'échec.

Dans des situations pareilles, l'apprenant se retrouve victime d'une double exclusion : d'une part, il se sent incapable de s'exprimer oralement en français pour des raisons psychosociales (le français est difficile (comme l'a déjà déclaré Farés, donc il s'isole en classe), la timidité, le manque du courage de prendre la parole en public). D'autre part, l'apprenant n'aurait pas trouvé de suivi et d'encouragement de la part de ses enseignants qui ne travaillaient qu'avec ceux qui n'ont pas de difficultés et de trac comme Maissem, Manar², Nawel et Ghozlane. L'exclusion de soi et celle exercée par l'enseignant à l'encontre de ses apprenants peuvent donc tuer l'initiative chez les apprenants et freiner leurs paroles.

Les enseignants de langue sont de plus en plus appelés à intervenir pour venir en aide à ces apprenants en difficulté. Il ne suffit pas de transmettre un savoir et un savoir faire à leurs apprenants. Ces derniers ont besoins d'être accompagnés, compris et encouragés. Qu'ils s'approchent d'eux pour comprendre ce qu'ils emmagasinent comme représentations et qu'ils transforment leurs difficultés en objectifs d'apprentissage. Les motiver, les aider et les comprendre en les écoutant sont des solutions pratiques qui peuvent les amener à parler et à libérer leurs erreurs.

Sans le dire et sans le demander aux apprenants dans cette troisième question de notre questionnaire, il s'avère que la peur de se tromper est une vérité qui empêche un grand nombre d'apprenants à s'exprimer oralement. Quelles seront leurs réponses si cette fois-ci nous leur posons une question concise : avez-vous peur de l'erreur ?

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

Nous nous sommes permis de poser cette question pour savoir en toute objectivité si l'erreur freine la parole. Leurs réponses sont les suivantes :

Un groupe de quatre apprenants a dit « *non, nous n'avons pas peur de nous tromper.* » Kouceila qui n'a pas l'habitude de parler en français en classe a nié qu'il avait peur de se tromper. Il revient à la timidité comme raison de son hésitation de prendre la parole. A l'encontre de Mounir qui n'a pas l'habitude de parler en français, Nawel et Manar¹ disent ne pas de problème d'expression. Tous les trois ont dit qu'ils n'avaient pas peur de donner des réponses non conformes à la norme. Leurs réponses sont dépourvues de justifications.

Le second groupe composé de 24 apprenants a reconnu l'impact de l'erreur sur leur participation et leur communication orale en classe et même dans le milieu naturel. Ils ont tous dit que la peur de se tromper les empêche de s'imposer et de verbaliser ce qu'ils pensent. Le pourquoi d'une telle peur de l'erreur a été différemment justifié. Le tableau qui suit classifie leurs justifications en quatre catégories. Selon eux, la peur de se tromper résulte de la peur de l'enseignant, des commentaires et rires des camarades, de la peur de l'enseignant et des commentaires et rires des camarades à la fois, et de la défaillance de la langue :

Apprenants	Peur de se tromper	Pourquoi ?
1. Maroi 2. Amina 3. Soulef 4. Roumaïssa 5. Ahlem 6. Maissem	« Oui, j'ai peur de l'erreur »	1. « Je suis peur de mon enseignant. » 2. « je suis pour de mon enseignant. » 3. « je peur mon avec l'ensinion. » 4. « parce que j'ai peur de mon enseignant. » 5. « je suis pour de mon enseignant. » 6. « je suis peur mon enseignant. » <p style="text-align: center;">Ces six apprenants ont peur de l'enseignant</p>
7. Khadidja2 8. Chima 9. Amira 10. Meriem 11. Khawla 12. Aymen 13. Houria 14. Abderrahmen 15. Khadidja1 16. Ghozlane 17. Achref	« Oui, j'ai peur de l'erreur »	7. « je suis tromper et des mes camarades. » 8. « je suis pour de mes camarades. » 9. « parce que mes camarades commentaire. » 10. « parce que mon camarades est rires. » 11. « parce que j'ai peur de mon camarade et il commontaire. » 12. « je peur de mes camarades rire. » 13. « parce que mais camarade commentaire. » 14. « je suis pour de mes camarade » 15. « parce que les enfant rire de moi. » 16. « j'ai peur de mes camarade rire. » 17. « my camarade rire et comentaire. » <p style="text-align: center;">Ces 11 apprenants ont peur des rires et commentaires de leurs camarades</p>
18. Nesrine3 19. Imène 20. Salima	« Oui, j'ai peur de l'erreur »	18. « j'ai peur de mon enseignant Mes camarade rire. » 19. « j'ai peur de mon enseignant est mes camarade rir ». 20. « je suis peur de mes camarades mon enseignant. »

<p>21. Nesrine1</p> <p>22. Farés</p>		<p>21. « j'ai peur de mon enseignant mes camarades. »</p> <p>22. « je suis peur de mon enseignant et de mes camarade. Et me camarade rire. »</p> <p>Ces cinq apprenants ont peur de l'enseignant et des rires et commentaires de leurs camarades</p>
<p>23. Manar2</p> <p>24. Nesrine2</p>	<p>« Oui, j'ai peur de l'erreur. »</p>	<p>23. « parce que mon longue français n'est pas bien. »</p> <p>24. « parce que mon longue français n'est pas bien. »</p> <p>Ces deux apprenants ont une langue défaillante</p>

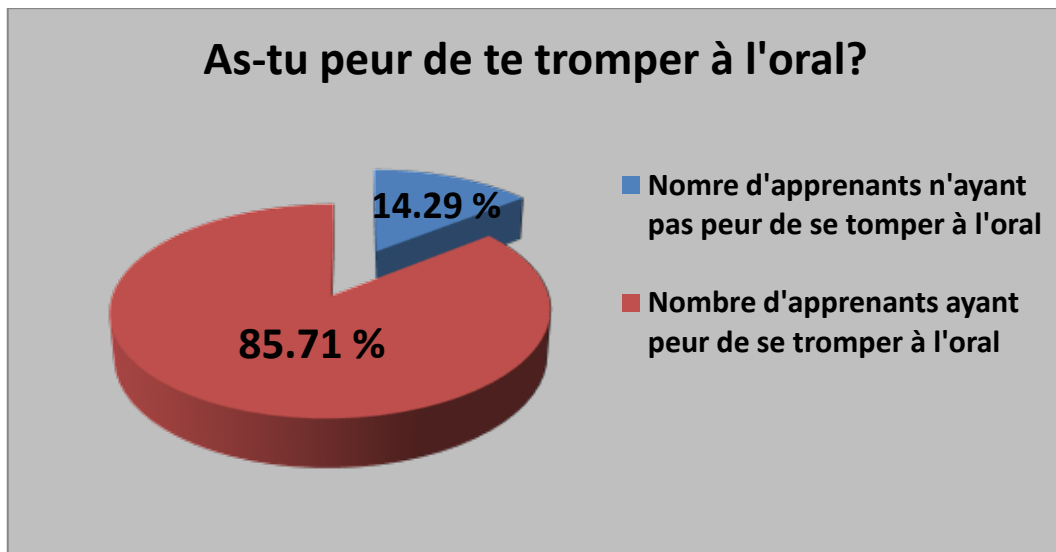
Les six premiers apprenants (Maroi, Amina, Soulef, Roumaïssa, Ahlem et Maissem) ont révélé qu'elles refusent ou hésitent de prendre la parole en classe parce qu'elles ont peur de se tromper. Elles ont reconnu dans leurs réponses que ce sentiment résulte de la peur de l'enseignant. Cette peur peut être interprétée comme suit : soit l'enseignant ne travaille qu'avec les bons éléments de la classe où les erreurs sont bien réduites, ce qui laisse les autres apprenants se sentir coupables devant leurs erreurs, soit l'enseignant réagit mal devant les réponses erronées en dramatisant la chose par l'avancement de mauvais commentaires, l'interruption des intervenants et la correction improvisée, soit l'enseignant se fait une mauvaise image de l'erreur (il la considère comme une faiblesse et quelque chose à éviter, donc il marginalise les apprenants, ne s'intéresse pas à ce qu'ils disent et ne laisse pas à l'apprenant la liberté de parole et d'action). Ces comportements et attitudes parmi tant d'autres peuvent créer chez l'apprenant un complexe et tuer sa spontanéité dans la communication : l'apprenant a tellement peur de son enseignant qu'il prend beaucoup de temps à structurer et à reformuler sa réponse, ce qui fait qu'il perd beaucoup d'épisodes en situation d'apprentissage et finit les séances de français sans participer ni communiquer.

Les onze autres apprenants évitent d'intervenir ou participent peu en classe parce qu'ils n'acceptent pas des réactions de certains camarades. Ils n'aiment pas leurs rires, leurs commentaires et leurs reproches au moment ils se trompent. Ils se sous-estiment devant les camarades qui ont un bon niveau surtout si ces derniers sont bien appréciés par l'enseignant. Ils perdent confiance en eux-mêmes et n'interviennent que s'ils sont sûrs de leurs réponses. Il ne faut pas oublier que nous avons affaire à des apprenants de première année secondaire qui sont en pleine adolescence. Leur âge varie entre 15 et 16 ans. La fragilité intellectuelle et sentimentale qui les caractérise les laisse sensibles à ces réactions en classe. Ils voient peut être que l'erreur et les mauvaises réactions des camarades diminuent de leur valeur. Ils préfèrent se taire pour ne pas être victimes des actions moqueuses de leurs camarades. Nous pouvons dire alors que si le climat de moquerie règne en classe, les apprenants deviendront plus agressifs et plus coléreux, vivront le refoulement, l'angoisse et le repli sur soi-même. L'ambition sera inexistante, le niveau d'aspiration sera faible et le goût de parler sera atténué.

Cinq autres d'après le tableau précédent ont avoué qu'ils ont peur des deux pôles : des camarades et de l'enseignant. C'est pire encore. Cette double peur complique la situation et influe négativement sur le degré de participation et de communication orale. Le silence total de l'apprenant règne dans ce cas en classe. Ni la parole ni l'erreur ne sont libérées. Les erreurs persistent et l'enseignant se trouve dans l'impossibilité de les transformer en objectifs d'apprentissage. Ces apprenants qui ne disent pas leurs erreurs empêchent même leur enseignant de les accompagner pour élever de leur niveau à l'oral.

Les deux derniers apprenants qui ont aussi peur de l'erreur ont avancé deux raisons différentes de celles présentées précédemment. Manar¹ et Nesrine² trouvent que cette peur est due à la faiblesse qu'elles ont en matière de langue et surtout à l'oral. Même si elles ne se sont pas bien expliquées, nous comprenons qu'elles éprouvent des difficultés phonétiques, morphosyntaxiques et lexicosémantiques. Les réponses données à cette quatrième question du questionnaire ont montré les répercussions négatives de l'erreur sur la production et l'expression orale. Le pourcentage dans les graphiques qui suivent le confirme :

Secteur n°04



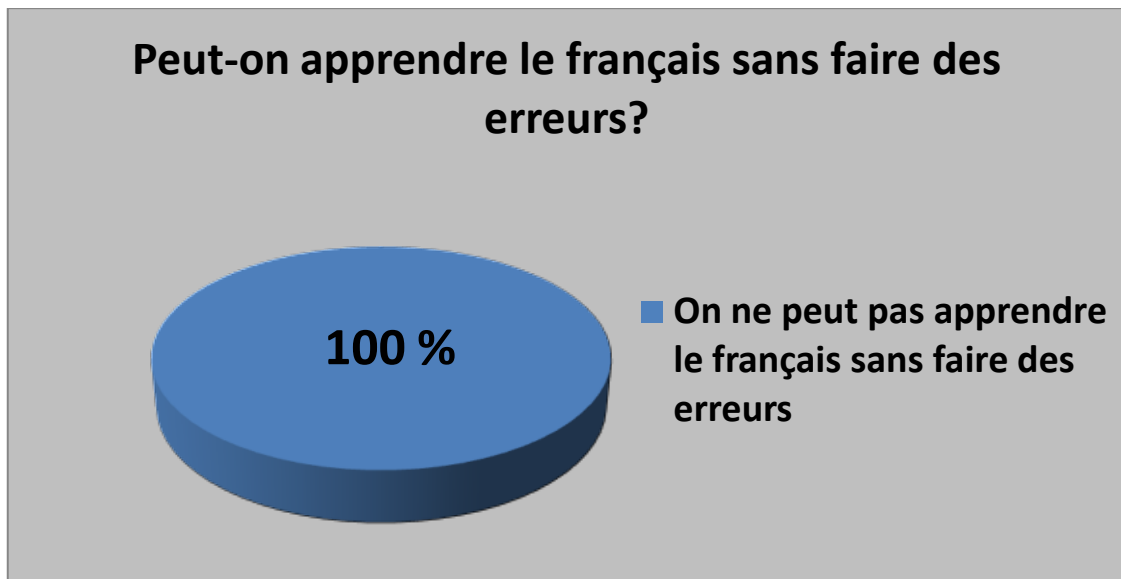
Quatre (4) apprenants sur 28 (14,28 %) s'expriment oralement en français sans avoir peur de se tromper. 24 sur 28 (85.71 %) ont peur de l'erreur. Le taux est élevé. Ces résultats attestent les effets négatifs de l'erreur. Mais, devant cette peur de l'erreur, peut-on apprendre le français langue étrangère?

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

Dans cette cinquième question, nous avons voulu savoir les images que les apprenants se font de l'erreur, de l'apprentissage du français en général et de l'acquisition de la compétence de communication orale en particulier. L'objectif est celui de connaître la place de l'erreur dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Qu'en pensent-ils ? Est-elle évitable ? Est-elle incontournable en situation d'apprentissage ?

Tous les apprenants (28 sur 28) ont dit non : on ne peut pas apprendre cette langue sans faire des erreurs. Dans leurs réponses où ils confondent « *non* » en français et « *no* » en anglais, ils s'aperçoivent qu'il est impossible d'apprendre à s'exprimer oralement sans commettre des erreurs. Ils ont affirmé que l'erreur est inévitable et qu'elle constitue un passage obligatoire dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Secteur n°05



A 100 %, les représentations des apprenants sont compatibles avec celles que nous avons évoquées dans le troisième chapitre de cette thèse. Il s'avère qu'il est inimaginable d'acquérir et d'apprendre cette langue sans essais et erreurs. Leurs réponses rejoignent la thèse qui dit que tout le monde se trompe à l'oral. Ceux qui n'ont pas peur de l'erreur (Kouceila, Mounir, Nawel e Manar1) et ceux qui en ont peur (24 apprenants) voient tous qu'il est impossible de maîtriser cette langue sans commettre d'erreurs. Pour eux, l'erreur est une inévitable et personne ne peut y échapper. Apprendre à parler en français, c'est mettre la main à la pâte et être sûr que si on se trompe en parlant, cela prouve que l'apprentissage a lieu surtout si on réagit positivement face à l'erreur. Alors, laissons-nous savoir comment réagissent les apprenants si leur camarade fait une erreur à l'oral.

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

L'objectif de leur poser une telle question est celui de savoir les réactions des apprenants face à ceux et celles qui commettent des erreurs à l'oral. Est-ce qu'ils arrivent à prendre conscience des réponses erronées ? Font-ils la sourde oreille ? Réagissent-ils positivement ou négativement face à celui qui prononce mal les voyelles, qui se trompe dans le choix du déterminant, qui n'utilise pas le mot qui convient, etc. ?

Les 28 réponses sont différentes les unes des autres. Nous les avons répertoriées en quatre catégories :

Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?		
Apprenants	Réponses	Conclusions
	Première catégorie de réponses	
1.Nesrine2	1. « <i>je corrige son erreur.</i> »	Ces quinze apprenants ont la volonté de corriger les réponses erronées
2.Manar1	2. « <i>je corrige son erreur malgré les fautes.</i> »	
3.Salima	3. « <i>corrige.</i> »	
4. Achref	4. « <i>a corrige.</i> »	
5.Ghozlane	5. « <i>Je suis réagis corrige.</i> »	
6.Khadidja1	6. « <i>je corrige l'erreur.</i> »	
7. Houria	7. « <i>corrige.</i> »	
8. Meriem	8. « <i>je corrige notre erreur.</i> »	
9. Amira	9. « <i>j'ai corrigés.</i> »	
10.Maissem	10. « <i>J'ai corrigé.</i> »	
11.Roumaïssa	11. « <i>Corrigé.</i> »	
12.Soulaf	12. « <i>J'ai corrigé.</i> »	
13. Manar2	13. « <i>je corrige leur erreur.</i> »	
14.Nawel	14. « <i>J'ai corrigé.</i> »	
15.Kouceïla	15. « <i>je le corrigé.</i> »	
	Deuxième catégorie de réponses	
1. Fares	1. « <i>je fais pas attention.</i> »	Ces huit apprenants ne font pas attention aux réponses erronées
2. Imène	2. « <i>J fait pas atonsion.</i> »	
3. Nesrine 3	3. « <i>Je fait pas atontion.</i> »	
4. Aymen	4. « <i>Jfai pa atention.</i> »	
5. Chaima	5. « <i>Je fait pas atontion.</i> »	
6. Khadidja 2	6. « <i>Je fu pas à tousiont.</i> »	
7. Ahlèm	7. « <i>Je fi pas à tousiont.</i> »	
8. Amina	8. « <i>Je fi pas à tousiont.</i> »	

<p>1. Nesrine 1 2. Abderrahme 3. Maroi 4. Mounir</p>	<p>Troisième catégorie de réponses</p> <p>1. « <i>Je fait commentaire.</i> » 2. « <i>Commentaire.</i> » 3. « <i>je commentaire.</i> » 4. « <i>a comonté à vous reponse.</i> »</p>	<p>Ces quatre apprenants font des commentaires faces aux erreurs commises à l'oral</p>
<p>1.Khawla</p>	<p>Quatrième catégorie de réponses</p> <p>1. « <i>rire et couriger.</i> »</p>	<p>Cet apprenant rit et corrige</p>

Dans la première catégorie de réponse, les 15 apprenants ont montré leur volonté d'intervenir pour corriger les réponses erronées. Cela prouve non seulement leur compétence d'écoute, mais aussi le suivi attentif qu'ils accordent aux erreurs commises par leurs camarades. Bien que les réponses soient graphiquement fausses, ils ont pu dire qu'il est indispensable de participer à la correction afin d'aider les apprenants à en tirer profit. Nous pouvons dire qu'ils ont positivement réagi.

Dans la deuxième catégorie de réponses, les huit apprenants ne s'intéressent pas à ce que disent leurs camarades. Ils ne font pas attention aux erreurs. Cela pourrait être dû à la distraction en classe à cause de la préoccupation de leurs sujets personnels et au manque de sensibilisation de l'erreur. Ces apprenants qui n'accordent aucune importance à l'oral font preuve d'une présence passive en situation d'apprentissage.

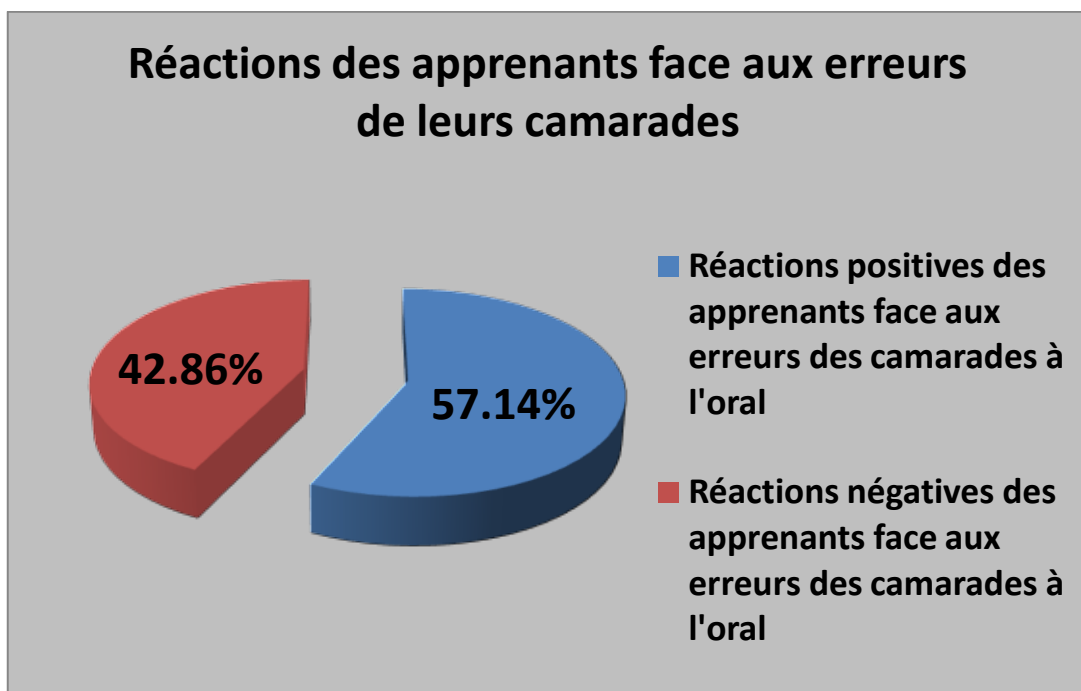
L'avant dernière catégorie de réponses est caractérisée par les commentaires et les moqueries des apprenants face aux camarades qui se trompent à l'oral. Les quatre (4) apprenants (Nesrine1, Abderrahme, Maroi et Mounir) l'ont objectivement exprimé. Ils n'ont pas précisé les différentes sortes de commentaires qu'ils font, mais en tant qu'adolescents, ils peuvent perturber l'intervenant par leurs rires, leurs regards, etc. Le non contrôle des apprenants, la non maîtrise du groupe-classe par l'enseignant, l'incapacité de faire régner l'ordre et l'absence de la volonté de travailler l'erreur des apprenants, l'incapacité des apprenants de suivre les cours, le désintéressement de certains comme c'est le cas de Abderrahme, Maroi et Mounir qui ont déjà déclaré qu'ils n'aiment pas cette matière pourraient être à l'origine de cette habitude de commenter les réponses erronées des camarades. Certains adolescents en difficultés peuvent perturber

la classe d'une manière volontaire à cause de leur jalousie de ceux et celles qui ont un bon rendement scolaire. Ces comportements ont des effets négatifs sur celui qui se trompe. Ils peuvent même amplifier les choses et créer d'autres complexes. Ce genre de réactions négatives est à corriger.

La réponse de Khawla dans la dernière catégorie est étrange. D'un côté, elle rit en entendant une erreur quelque part, ce qui peut complexer celui qui se trompe. De l'autre côté, elle lui corrige ses erreurs. Le rire de cette fille aurait pu être interprété autrement : un outil pour signaler l'erreur. Dans ce cas, nous pouvons dire qu'elle a positivement réagi face aux erreurs des camarades.

En somme, si nous transformons toutes ces données en chiffres, nous trouverons que 16 apprenants ont réagi positivement et 12 autres ont réagi négativement face aux erreurs des camarades. En pourcentage, les résultats sont les suivants :

Secteur n°06



Si selon ce secteur, la plupart des apprenants sont prédisposés à participer à la correction des erreurs commises par leurs camarades, eux-mêmes, acceptent-ils que les autres leur corrigent leurs erreurs à l'oral ?

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

Le but de cette question est celui de savoir si les apprenants sont prêts à recevoir les corrections de l'enseignant et celles de leurs camarades. De leurs écrits, nous avons obtenu deux types de réponses : oui, j'accepte qu'on me corrige et non, je n'accepte pas qu'on me corrige mes erreurs à l'oral. Ce tableau met en exergue ce qu'ils ont dit :

Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?		
Apprenants	Réponses des apprenants	Conclusions
1. Nesrine2	1. « oui. »	Oui, ils acceptent qu'on leur corrige leurs erreurs à l'oral
2. Manar1	2. « oui bien sur. »	
3. Achref	3. « oui. »	
4. Ghozlane	4. « oui. »	
5. Khadidja1	5. « oui. »	
6. Meriem	6. « oui. »	
7. Amira	7. « oui. »	
8. Maissem	8. « oui. »	
9. Soulaf	9. « oui. Si bien sur.»	
10. Manar2	10. « Oui, bien sur. »	
11. Nawel	11. « oui. »	
12. Kouceila	12. « Oui, pour je parle le français correctement.»	
13. Fares	13. « oui. »	
14. Imène	14. « oui pad probleme. »	
15. Nesrine 3	15. « oui. »	
16. Aymen	16. « oui pad probleme. »	
17. Chaima	17. « oui. »	
18. Khadidja 2	18. « oui. »	
19. Ahlèm	19. « oui. »	
20. Nesrine 1	20. « oui avec plézire. »	
21. Abderrahme	21. « oui. »	
22. Maroi	22. « oui. »	
1. Salima	1. « Non. »	Non, ils n'acceptent pas
2. Houria	2. « Non. »	
3. Roumaïssa	3. « Non. »	

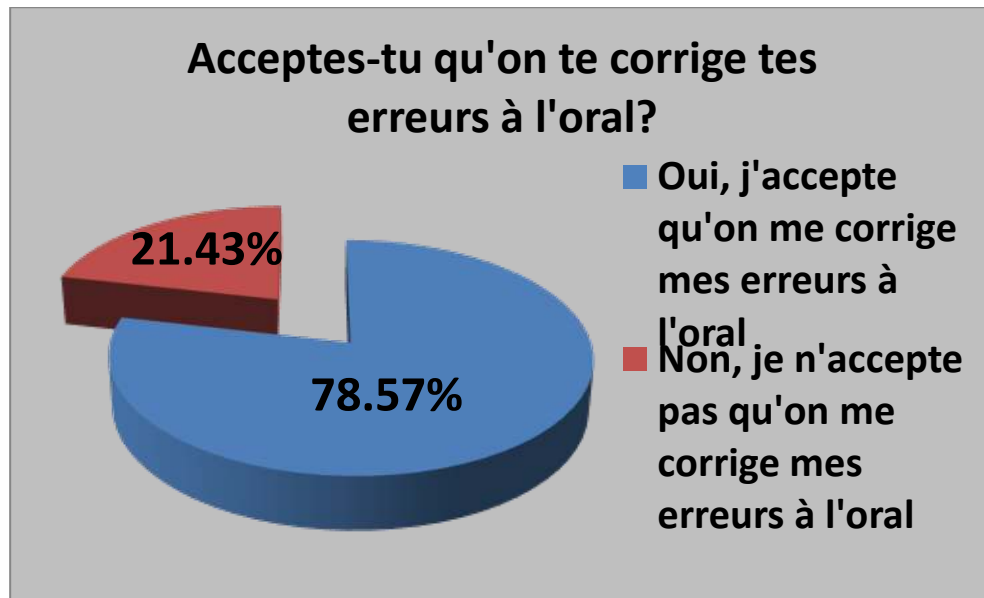
4. Amina	4. « No. »	qu'on leur corrige leurs erreurs à l'oral
5. Mounir	5. « No. »	
6. Khawla	6. « Non. »	

Ce tableau précise qu'une grande partie des apprenants acceptent que l'enseignant et leurs camarades corrigent leurs erreurs à l'oral. 22 sur 28 apprenants ont dit que les corrections sont les bienvenues. La plupart de ceux qui ont déjà exprimé leur peur de se tromper, leur volonté de corriger aux autres, mis à part Salima, Houria et Roumaïssa, ont accepté d'être corrigés. De même pour ceux qui ne font pas attention aux erreurs commises et ceux qui s'en moquent en riant, dans leur majorité, ils ont apprécié d'être ajustés à l'oral. Certains comme Kouceïla ont même justifié leurs réponses : « *Oui, pour je parle le français correctement.* ». Cet apprenant a voulu qu'on lui corrige ses erreurs pour qu'il apprenne à parler correctement. Ces réactions nous laissent comprendre qu'il y a quand même une envie d'apprendre à parler cette langue chez ces apprenants.

Par contre, une partie minoritaire (6 apprenants sur 28) comme le révèlent les réponses contenues dans ce même tableau a reconnu qu'elle n'accepte pas qu'on intervienne pour lui corriger ses erreurs à l'oral. Aucun apprenant n'a justifié ce refus. Ils se sont contentés de dire non à la correction de leurs réponses erronées. Ils pensent peut être que l'acte d'intervenir pour leur corriger les intimide, les dérange, leur rappelle un incident vécu, donne aux camarades l'occasion de se moquer d'eux, les met sous projecteur, révèle leurs défauts et leurs insuffisances, les met dans l'embarras, les coince, etc. Pour eux, cette situation est indésirable. Donc, ils décident soit d'intervenir lorsqu'ils sont sûrs de ce qu'ils disent, soit de se taire au cas où ils ne sont pas certains de leurs réponses. Nous pouvons déduire que ces six apprenants sont moins motivés à l'oral que les 22 autres pourtant mis à part Mounir et Amina, les quatre autres Salima, Houria, Roumaïssa et Khawla ont déjà exprimé leur envie d'apprendre cette langue. Le raisonnement de ces apprenants est faux parce que d'un côté, ils veulent apprendre à parler et à écrire, mais de l'autre côté, ils refusent de prendre la parole parce qu'ils ont peur de l'erreur. Une telle contradiction n'aboutit pas à de bons résultats car apprendre à parler en français passe tout d'abord par la capacité de vaincre ses erreurs.

Le nombre d'acceptation et de rejet d'être corrigé à l'oral est représenté dans ce graphique comme suit :

Secteur n°07



En tout, 78.42% des apprenants sont pour la prise en charge de leurs erreurs à l'oral. Par contre 21.43% d'apprenants s'affichent contre. Une bonne partie est prête et attend des réactions positives qui peuvent les amener à surmonter leurs erreurs à l'oral. Les six autres pourront changer d'avis s'ils trouvent un suivi de la part de l'enseignant.

Si certains aiment cette langue et d'autres non, certains ont peur de l'erreur et d'autres la franchissent, une majorité accepte de corriger et d'être corrigé et une minorité préfère se taire, alors, que faudrait-il faire pour apprendre à parler correctement en français ?

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ? Que faire d'après toi ?

Dans cette dernière question du questionnaire, nous avons comme objectif de savoir le degré de prise de conscience de l'importance de l'erreur dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons voulu savoir s'ils ont bien compris le lien existant entre l'erreur et l'aptitude de s'exprimer oralement.

Dans la première partie de la question, nous les avons testés pour comprendre s'ils sont conscients des exigences du temps moderne qui nécessite l'apprentissage du français et des autres langues étrangères surtout à l'oral. Dans la seconde, nous leur

avons demandé d'expliquer ce qu'il faut mobiliser pour apprendre à comprendre et à se faire comprendre oralement. Notre objectif dans cette question synthétique est celui de vérifier s'ils ont bien assimilé l'intérêt de l'essai et de l'erreur dans l'apprentissage du FLE.

Dans leur ensemble (26 sur 28 apprenants), ils voudraient apprendre à parler correctement en français. Ils reconnaissent l'intérêt de la compétence de communication orale en classe et même ailleurs pour apprendre à s'y prendre. Ce souhait d'apprendre à bien parler en français surtout dans les différents contextes est exprimé même par les apprenants qui ont déjà déclaré qu'ils n'aiment pas cette matière comme c'est le cas pour Achref, Kouceila, Aymen, Chaima, Khadidja 2, Ahlem, Maroi, Roumaïssa et Amina. Nous pensons que ces apprenants n'ont rien contre cette langue. Ils ont seulement des problèmes qui relèvent de la manière d'enseigner et d'apprendre cette langue.

Certains apprenants comme Nesrine¹, Manar¹, Ghozlane, Khadidja¹, Maissem, Manar², Kouceila, Farés et Khawla ont donné la même réponse. Ils ont dit « *Oui, bien sûr.* ». Ils confirment qu'apprendre à parler correctement en français constitue un de leurs rêves. Cette même envie a été différemment exprimée par les autres. Meriem, Amira, Chaima, Ahlem, Nesrine¹, Maroi, Houria et Roumaïssa ont dit : « *Oui, avec plaisir.* ». Elles s'émerveillent en parlant cette langue étrangère. Elles trouvent tout un plaisir de prendre la parole en français. Cela peut représenter pour elles une forme d'expression et d'affirmation de soi.

Les deux apprenants qui ne voudraient pas apprendre à parler cette langue étrangère sont les deux garçons Abderrahmen et Mounir. Ils se désintéressent de cette matière. Ils l'ont montré dès leurs premières réponses. Ils n'ont pas envie d'apprendre cette langue. Selon leurs réponses, tous les deux ne l'aiment pas. Ils n'ont pas l'habitude de parler en français en classe. Les deux ont avoué que leur niveau est limité en matière de langue. Mounir n'a pas peur de se tromper, mais l'autre a peur de ses camarades. Leur niveau est tellement faible qu'ils font des commentaires au moment où leurs camarades commettent des erreurs. Ils n'arrivent pas à les identifier et à les transformer en réponses redressées.

Les 26 apprenants qui voudraient apprendre à parler correctement ont démontré que cela ne va pas de soi. Dans leurs réponses, ils ont affirmé que rien n'est gratuit. Ils savent bien que parler en français en commettant moins d'erreurs nécessite la mobilisation de plusieurs compétences. Voici ce qu'ils ont suggéré :

Apprenants	Que faire pour apprendre à parler correctement en français ?
1. Nesrine2	1. « <i>Il faut parler malgré les fautes.</i> »
2. Manar1	2. « <i>Il faut parler malgré les fautes.</i> »
3. Achref	3. « <i>il fous comesier a parl.</i> »
4. Ghozlane	4. « <i>il faut pas peur est toujoure parle le français.</i> »
5. Khadidja1	5. « <i>-ne pas timide, il faut pas avoir peur –parlé et écrit toujours le français- corrige tout les fautes.</i> »
6. Meriem	6. « <i>Il faut parler le français ces j'ai des erreurs.</i> »
7. Amira	7. « <i>Je participe le mascimeme pour parlé le français corects.</i> »
8. Maissem	8. « <i>personnellement je pense que il faut lire le français pour ne fait pas des erreur.</i> »
9. Soulaf	9. « <i>-Il faut ne peur pas-Il faut lire des livre de français- Il faut dire le langue de français toujours.</i> »
10. Manar2	10. « <i>Il faut le parler toujour et accepter si mon camarade courige mes erreurs.</i> »
11. Nawel	11. « <i>il faut ne peur pas et il faut parler avec le français toujours.</i> »
12. Kouceila	12. « <i>Il faut que nous parlons le français correctement mais, pourquoi les français ne pas la langue d'arab !!!</i> »
13. Fares	13. « <i>Il faut pas avoir peur Il comence parle le français.</i> »
14. Imène	14. « <i>lire boucoup des lèvre de françis elle faut partécipes.</i> »
15. Nesrine 3	15. « <i>lire boucoup les livre.</i> »
16. Aymen	16. « <i>non pas avoir peur.</i> »
17. Chaima	17. « <i>lire les liere.</i> »
18. Khadidja 2	18. « <i>ne pas pour – la meutode de parler.</i> »
19. Ahlèm	19. « <i>parlé le français malgré les fautes assait de parlè à chaque jour.</i> »
20. Nesrine 1	20. « <i>lire les livre boucoup.</i> »
21. Maroi	21. « <i>Il faut etude parlé le français malgré les fautes.</i> »
22. Salima	22. « <i>Lire les texte, non pas peur.</i> »

23. Houria	23. « <i>ecoute bien pour enseignant. Il faut boucoupe lire des texte. Il ne faut être timide. »</i>
24. Roumaïssa	24. « <i>pas peur des faut est des lire beaucoup des texte. »</i>
25. Amina	25. « <i>Il faut etude. »</i>
26. Khawla	26. « <i>lire becoup des texte – Il faut parler meme les faut. »</i>

Pour élever de leur niveau à l'oral en diminuant leurs erreurs phonétiques, lexicosémantiques et morphosyntaxiques, Nesrine¹, Manar¹, Achref, Meriem, Amira, Ahlem et Maroi recommandent de « *parler en français* ». Elles insistent sur la nécessité de libérer la parole, de toujours parler et de ne pas hésiter. Elles ont bien compris qu'on n'apprend à parler qu'en parlant. Nesrine¹, Manar¹, Ahlem et Maroi exhortent à s'habituer à « *parler malgré les fautes* ». Pour elles, les erreurs ne doivent pas freiner les productions et expressions orales des apprenants. Il ne faut pas se décourager si la réponse orale contient des erreurs. Il faut s'accrocher et travailler davantage pour réduire le nombre d'erreurs à l'oral. Les productions erronées peuvent se transformer en source de motivation. Redresser et améliorer les productions lacunaires peuvent aussi devenir des objectifs d'apprentissage. Les quatre filles appellent donc à s'efforcer de parler en français bien qu'il y ait des erreurs. Cela aidera les apprenants à exprimer leurs idées et à dire leurs erreurs et permettra aux enseignants de les travailler pour en tirer profit.

D'autres comme Ghazlane, Khadidja¹, Soulaf, Nawel, Fares, Aymen, Khadidja² et Salima conseillent qu'« *il ne faut pas avoir peur* » si on veut vraiment apprendre à parler correctement. Nous pensons qu'ils visent la peur de l'erreur. Ils finissent par dire qu'il n'est pas possible de progresser à l'oral si on a peur de l'erreur. Il faut donc foncer et être courageux et parfois indifférents devant les commentaires des camarades. Cela ne signifie en aucun cas qu'on néglige ce qui n'est pas conforme à la norme. Au contraire, il faut dévoiler les représentations erronées et donner à l'enseignant l'occasion de les corriger. Ces apprenants font donc appel au courage et à la prise d'initiative pour apprendre à bien parler en français. Khadidja¹ met l'accent sur l'influence négative de la timidité. Elle voulait dire que l'apprenant ayant ce genre de problème psychologique n'apprendra jamais. Il est donc temps qu'il s'en débarrasse.

Maïsem, Imène, Nesrine 3, Chaima, Nesrine 1 et Salima, de leur côté, s'accordent à dire que l'apprentissage de la compétence de communication orale dépend des lectures qu'on fait. Elles pensent que plus qu'on lit plus le nombre d'erreurs se réduit. La lecture, pour elles, représente un outil pour se cultiver, s'informer, s'évader et progresser sur le plan linguistique. Les textes et surtout les textes littéraires, imprimés ou électroniques, aident beaucoup à s'enrichir sur le plan lexicosémantique et morphosyntaxique. Ils permettent de s'approprier un lexique riche et varié et d'emmagasiner des constructions syntaxiques à utiliser aux moments voulus. Le regard des films, l'écoute des émissions radiotélévisées en français participent à la progression des apprenants à l'oral.

Bref, pour apprendre à parler correctement en français, ces 26 apprenants proposent en trois catégories de mobiliser ce qui suit :

Pour apprendre à parler correctement en français, les 26 apprenants proposent :

De parler en français malgré les fautes

De ne pas avoir peur de l'erreur

De lire

Leurs propositions sont intéressantes, mais toutes seules, elles ne suffisent pas. D'autres facteurs entrent en jeu. Dans la partie qui suit, nous appliquerons les modalités d'interventions sur l'erreur à l'oral comme elles sont conçues par l'auteur Christine TAGLIANTE. Nous essaierons de prendre en considération les différents cas enregistrés : nous tiendrons compte de ceux qui n'ont pas envie d'apprendre cette langue, de ceux qui ne parlent pas ou peu parce qu'ils ont peur de se tromper et de ceux qui communiquent en français bien qu'ils fassent des erreurs. Nous leur donnerons des consignes pour assurer des enregistrements de qualité et un bon déroulement des cours.

Conclusion

Les 28 apprenants de la classe de première année secondaire (classe de Lettres et de Philosophie) dont l'âge varie entre 15 et 17 ans parlent dans leur ensemble l'arabe dialectal. La plupart habitent le centre ville de Ain El Kebira (19 apprenants sur 28) et sont issus des familles dont les parents sont d'un niveau universitaire (13 apprenants sur 18).

Leurs réponses aux questionnaires ont révélé que 60,71% des apprenants voulaient apprendre le français langue étrangère. Cependant, il s'est avéré qu'un grand nombre d'apprenants n'avait pas l'habitude de parler cette langue en situation d'apprentissage. Rares étaient ceux qui ont déclaré être habitués à s'exprimer oralement en classe (4 sur 28 apprenants). Les 24 apprenants ont reconnu qu'ils n'intervenaient pas ou rarement parce qu'ils avaient peur de se tromper. L'hésitation et l'abstention de prendre la parole résultaient pour la plupart des apprenants de la peur de donner des réponses fausses, c'est-à-dire non conformes aux normes. Le pourquoi d'une telle peur de l'erreur a été différemment justifié. En tout, la peur de l'enseignant et la peur des rires, des commentaires et des moqueries des camarades en étaient les causes principales. Ces apprenants ont avoué que les mauvaises réactions de certains enseignants et camarades se répercutaient négativement sur leur communication orale en classe.

Ces reconnaissances nous ont aidé à avoir une vue d'ensemble sur cette classe avant de mettre à l'épreuve les orientations de Christine TAGLIANTE sur l'erreur à l'oral. Elles nous serviront donc à adapter une méthode d'enseignement qui prendra en charge les représentations erronées des apprenants.

Chapitre 05

**Mise à l'épreuve de la démarche de prise en
charge de l'erreur à l'oral de Christine**

TAGLIANTE

Introduction

Dans ce cinquième et dernier chapitre, nous sommes revenu encore une fois au terrain (la classe), mais cette fois-ci pour appliquer les modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral telles qu'elles sont proposées par Christine TAGLIANTE. Nous avons opté pour l'expérimentation, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus pour vérifier nos hypothèses de départ.

Il s'agit de la dernière étape dans le courant praxéologique : étape de mise à l'épreuve qui vise à expérimenter ce modèle d'intervention sur des erreurs à l'oral sur une classe de FLE. Nous l'avons nous-même appliquée sur une classe de première année secondaire composée de 28 apprenants pendant une période de trois mois durant laquelle nous leur avons enseigné deux projets pédagogiques contenus dans leur programme officiel de français et qui s'étalent sur plusieurs séquences d'apprentissage.

Dans notre expérimentation, nous avons fait appel à un technicien pour filmer toutes les séances. Une caméra a été utilisée en la focalisant sur notre personne et sur le groupe-classe. Ces enregistrements vidéo ont été faits après avoir eu l'accord des apprenants et celui de la Direction de l'Education de la wilaya de Sétif (Algérie)

Durant cette expérimentation, nous avons veillé à appliquer les orientations de cette auteure pour vérifier si elles aident à vaincre l'erreur. Nous avons dédramatisé et positivé l'erreur, nous n'avons pas tout corrigé comme elle le recommande (des sélections ont été faites), nous n'avons pas toujours intervenu à chaud (des corrections différées ont été programmées) et nous n'avons pas monopolisé la correction (les apprenants ont été intégrés dans le processus de correction des erreurs à l'oral). Les résultats, l'analyse et l'interprétation des résultats de cette expérimentation sont contenus dans les pages qui suivent.

5. 1 Expérimentation

Après avoir rassemblé un grand nombre d'informations sur cette classe de première année secondaire à savoir le niveau à l'oral, les images qu'ils se font de l'erreur, nous nous sommes mis à appliquer les modalités d'interventions sur leurs erreurs à l'oral telles qu'elles ont été proposées par Christine TAGLIANTE. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 3, nous voulons mettre à l'épreuve cette méthode de prise en charge de l'erreur pour vérifier son applicabilité et son efficacité dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Nous voulons savoir si ces modalités d'intervention aident vraiment à vaincre les erreurs des apprenants à l'oral.

L'application de ces modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral n'a pas été confiée à l'enseignante de cette classe. Nous l'avons remplacée pendant notre expérimentation pour bien appliquer les recommandations de cette auteure et celles que viennent de proposer les apprenants dans la page précédente.

Notre expérimentation a débuté après les vacances d'hiver, plus précisément, le 8 janvier 2015 et a pris fin le 7 mai de la même année. Avant les vacances, l'enseignante a terminé le premier projet pédagogique portant sur les discours comme pratiques discursives dont les intentions communicatives varient entre, exposer pour donner des informations sur divers sujets, dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre, et argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue. Dans cette période d'expérimentation qui a duré quatre mois, nous avons entamé avec les apprenants deux projets pédagogiques.

5. 1.1 Projets pédagogiques réalisés dans la phase d'expérimentation

Du 8 janvier 2015 jusqu'au 19 mars 2015 (pendant le deuxième trimestre de l'année scolaire 2014/2015), nous avons abordé le troisième projet pédagogique qui a pour but de rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions. Il est question d'organiser son argumentation et de s'impliquer dans son discours. L'objet à étudier dans le troisième projet est la lettre ouverte. Durant cette période, nous avons effectué 30 enregistrement vidéo d'une heure chacun. Des séances de compréhension, de grammaire et de productions ont été filmées.

Du dimanche cinq avril jusqu'au sept mai 2015, nous avons entamé le quatrième projet qui porte sur la collecte des informations sur les événements tragiques ou insolites de sa ville pour les publier dans le journal de l'établissement dans la rubrique des faits divers. Dans ce projet, on vise le fait divers comme objet d'étude. Au cours de cette période, nous avons filmé 16 séances d'une heure chacune. Il est à signaler que les examens du dernier trimestre ont débuté le dimanche 10 mai 2015.

Un travail pré-pédagogique a été effectué avant l'expérimentation. Nous avons préparé nos fiches pour qu'elles nous servent de feuilles de route. Nous les avons élaborées pour mieux comprendre les finalités, les objectifs globaux et intermédiaires, et les intentions communicatives visées dans chaque projet. Nous avons également procédé à l'adaptation des supports aux niveaux et à l'âge des apprenants.

5.1.2 Mise à l'épreuve des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral proposées par Christine TAGLIANTE

Pendant cette période, nous avons insisté dans notre expérimentation sur trois points principaux : Que faudrait-il corriger ? Quand faudrait-il corriger ? Et qui doit corriger les erreurs des apprenants à l'oral ? Pour répondre à ces questions, nous avons veillé à appliquer les consignes de Christine TAGLIANTE qui consistent à :

Pour ce qui est des erreurs de voix, et surtout phonétiques, Christine TAGLIANTE pense qu'il est important de corriger dès le début de l'apprentissage certaines erreurs gênantes pour la compréhension avant qu'elles ne soient ancrées. Certaines techniques de correction phonétiques permettent de diminuer ces erreurs de prononciation si jamais elles sont fossilisées. Elle voit également qu'avant de savoir corriger la prononciation défectueuse, par exemple, il faut être en mesure d'examiner les symptômes, de poser un diagnostic et, seulement après ces deux premières étapes, de proposer un traitement correctif.

Pour ce qui est des erreurs de langue telles que les erreurs morphosyntaxiques et lexicales, Christine TAGLIANTE propose ce qui suit :

- Eviter de corriger soi-même à chaud.
- Au moment de la correction linguistique, donner toujours en premier à l'apprenant qui a commis l'erreur, l'occasion de se corriger.

- Solliciter ensuite le groupe classe.
- Ne donner soi-même la correction que si personne ne la trouve.
- Montrer que l'énoncé (morphosyntaxique ou lexical) incorrect dans la situation où il a été produit, peut devenir correct dans d'autres situations.
- Dans le cas d'une structure supposée connue, procéder, après la correction, à des activités de rappel de la règle telle qu'elle a été précédemment découverte par les apprenants et à l'élaboration de micro-dialogues de réemploi et de mémorisation.
- Dans le cas d'une structure nouvelle, procéder à une conceptualisation.
- Organiser de temps en temps des activités communicatives dans des situations où l'enregistrement est plausible (téléphone, émission radio...) et procéder aux corrections selon la même démarche.

5.1.2.1 Première phase de l'expérimentation : Du 08 janvier 2015 jusqu'au 19 mars 2015(réalisation du 3^{ème} projet)

Avant d'entamer ce projet, nous avons mis en place tout un calendrier pour bien maîtriser le facteur temps. Comme le projet s'étale sur deux séquences d'apprentissage (Organiser son argumentation puis s'impliquer dans son discours), nous avons consacré un mois pour chacune d'elle pour que les apprenants puissent accomplir toutes les tâches orientées vers le produit final qui est la lettre ouverte. Quant à la séquence, elle aussi, elle s'étale sur plusieurs séances d'apprentissage dont la compétence visée diffère d'une séance à une autre : des séances de compréhension orale et écrite, des séances de grammaire et des séances de production orale et écrite.

5.1.2.1.1 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance d'évaluation diagnostique de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Dans la première séance de notre expérimentation qui date du jeudi 8 janvier 2015, nous avons d'abord rassuré les apprenants que les cours que nous présenterons font partie du programme de première année secondaire. Nous leur avons dit dans cet extrait « *je vais vous donner des cours compatibles avec le programme de première année secondaire.* » (Annexe n°07). Nous leur avons dit: « *Pour que le débat et la participation soient bien organisés, pour qu'on puisse filmer et assurer un*

enregistrement de qualité, dans chaque séance, l'élève doit mettre son badge, ...si l'élève a envie de dire quelque chose, il doit lever le doigt... » (Annexe n°07). De plus, ils ont été priés de parler et de ne pas hésiter à s'exprimer. Nos propos sont « *J'aimerais bien que tout le monde participe. Il ne faut pas avoir peur de l'erreur. N'hésitez pas.* » (Annexe n°07).

Le temps restant de cette première séance a été consacré à une évaluation diagnostique. Nous avons voulu connaître le niveau des apprenants à l'oral. L'objectif d'une telle évaluation a été communiqué oralement aux apprenants : « *la séance d'aujourd'hui sera consacrée à l'évaluation diagnostique. Je vais tester, je vais prendre mes élèves à l'essai. Je voudrais savoir si mes élèves sont capables de parler en français ou non* » (Annexe n°07). Comme ce deuxième projet porte sur la lettre ouverte qui nécessite d'argumenter, nous leur avons proposé deux thèmes de discussion tournant autour des méfaits de la cigarette et des bienfaits de l'eau. Nous les avons amenés en tant qu'adolescents à dire ce qu'ils en pensent. Les sujets à débattre ont été communiqués oralement et par écrit « *je vous propose le sujet suivant : que pensez-vous de la cigarette ? Argumentez. C'est un sujet de discussion, on va parler de ça. Dans cette séance, vous devriez argumenter.* » « *Quels sont les bienfaits de l'eau ?* » (Annexe n°07). Nous avons voulu savoir s'ils pouvaient se défendre oralement dans une langue correcte.

Dans cette première séance, le temps n'a pas suffi pour débattre les sujets proposés. La grande partie du temps a été consommée dans l'organisation et les consignes de travail. Le vrai débat a été ouvert dans la deuxième séance de 10h00 à 11h00 du même jour, après la récréation bien entendu.

Dans cette première séance, nous avons visé les productions orales des apprenants et les types d'erreurs à l'oral. Notre intention est celle de vérifier si les déclarations des apprenants contenues dans les questionnaires sont en relation avec ce qui se vit en classe. A titre d'exemples, ceux qui ont déclaré qu'ils ont peur de l'erreur, ont-ils participé et communiqué ? Ceux qui n'en ont pas peur et qui ont l'habitude de prendre la parole, l'ont-ils fait avec nous ? Leurs propos sont-ils erronés ? De quels types d'erreurs s'agit-il ? Comment faut-il réagir face à certaines erreurs ?

Résultats obtenus dans les séances d'évaluation diagnostique

Après tant de visionnements et d'écoutes des enregistrements vidéo, nous avons pu recenser le nombre d'intervention et de participation de chaque apprenant, identifier les types d'erreurs à l'oral et surtout celles qui reviennent fréquemment et de revenir sur nos réactions et celles des camarades faces aux erreurs commises.

Le tableau qui suit précise le nombre d'interventions de chaque apprenant (Annexe n°07, pp392, 393). Voici les prénoms et les propos orthographiquement transcrits des intervenants et les prénoms de ceux qui n'ont rien dit:

N° de séance	Nature de la séance	Apprenants	Nombre d'intervention	Propos des apprenants
1 + 2	Evaluation diagnostique	1. Nesrine1	0	
		2. Nesrine2	0	
		3. Nesrine3	0	
		4. Khadidja1	0	
		5. Khadidja2	0	
		6. Manar1	6	<p>1. « <i>Quelle est votre idée de la cigarette ?</i> »</p> <p>2. « <i>Je suis contre la cigarette parce que il est la cause principale des dangereux maladies.</i> »</p> <p>3. « <i>la cigarette n'est pas bien parce 'il est la cause des problèmes dans la sociale»</i></p> <p>4. « <i>Je suis contre la cigarette parce qu'elle cause des fléaux sociaux comme le divorce et l'échec scolaire</i> »</p> <p>5. « <i>Elle pollue l'environnement et notre nature.</i> »</p> <p>6. « <i>J'ai dit à toutes les fumeurs pour n'a pas fumer la cigarette parce qu'on</i></p>

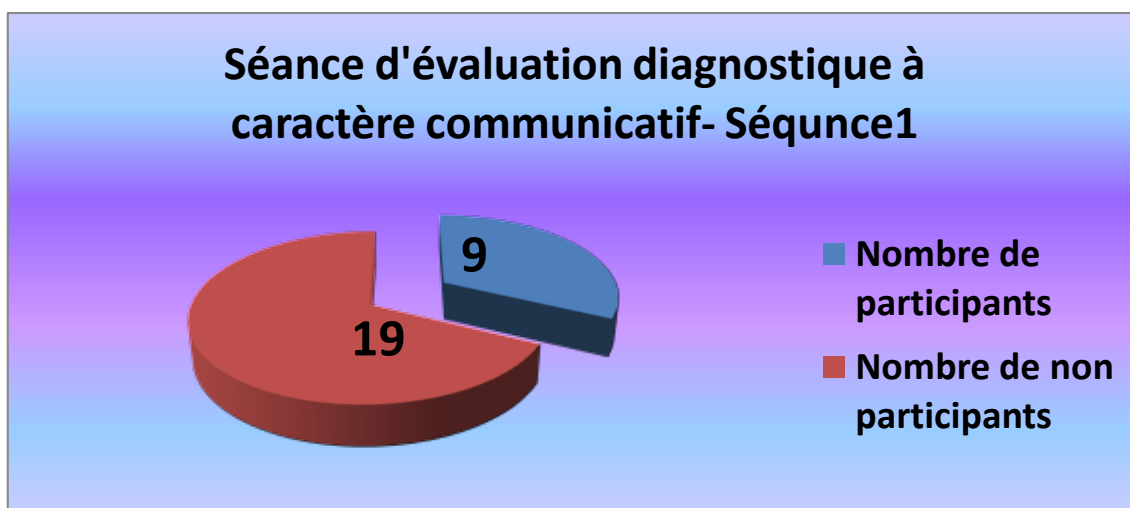
			<i>ne gagne rien avec la cigarette. »</i>
		7. Manar ²	1 <i>1. « Je suis contre pour la cigarette parce que il est danger pour la santé. »</i>
		8. Nawel	3 <i>1. « Que vous pensez de la cigarette ? » 2. « Je suis contre la cigarette parce qu'il perdu l'argent. » 3. « Je suis contre la cigarette parce qu'il gaspiller le temps et l'argent. »</i>
		9. Amina	0
		10. Amira	0
		11. Salima	1 <i>1. « Le cigarette peut provoquer des problèmes de la famille. »</i>
		12. Roumaiss	0
		13. Aymen	0
		14. Kouceila	1 <i>1. « Je fume pour oublier les problèmes. »</i>
		15. Fares	0
		16. Houria	3 <i>1. « Je suis contre parce que c'est un phénomène dangereux. » 2. « Je suis contre parce qu'elle a des effetes sociaux. » 3. « Ne fumez pas parce qu'elle est dangereuse pour la santé. »</i>
		17. Khawla	0
		18. Imène	0
		19. Chaima	0
		20. Mounir	0
		21. Abderrah	0
		22. Ahlèm	0
		23. Ghozlane	0
		24. Meriem	1 <i>1. « Tu es pour et contre la cigarette ?</i>
		25. Maissem	0

		26. Achref	1	1. « <i>Elle peut causer les problèmes des poumons.</i> »
		27. Soulef	0	
		28. Maroi	3	1. « <i>Que vous avez pour l'internet ?</i> » 2. « <i>Je suis contre la cigarette parce qu'elle est dangereux pour la vie humaine.</i> » 3. « <i>La cigarette cause des problèmes familals.</i> »

Analyse et interprétation des résultats obtenus dans la séance d'évaluation diagnostique

Dans cette première séance réservée à l'évaluation diagnostique, comme le précise le tableau porté ci-avant, neuf apprenants seulement sur 28 sont intervenus (32.14 %). Les 19 autres apprenants n'ont rien dit durant les 120 minutes. Les chiffres sont représentés dans le secteur qui suit :

Secteur n°08



Pour Manar¹ et Nawel qui ont pris la parole maintes fois en enregistrant le grand nombre d'interventions (six), le résultat n'est pas surprenant. Elles ont l'habitude de parler en français en classe et elles n'ont pas peur de l'erreur comme elles l'ont déclaré dans le questionnaire. Maroi et Houria, de leur côté, ont enrichi le débat à plusieurs reprises (trois interventions) pourtant, d'après le questionnaire, elles parlent peu en

français et elles ont peur de se tromper. Leurs déclarations contenues dans les questionnaires ne reflètent pas leurs réactions en classe. La motivation de ces deux filles est due peut être à notre insistance sur la nécessité de participer et d'intervenir bien qu'il y ait des difficultés et des erreurs à l'oral. Pour Manar², Salima, Meriem, Kouceila et Achref, les interventions ont été réduites à une seule pour chacun. Dans leur ensemble, ils ont reconnu dans leur questionnaire qu'ils parlent peu ou de temps en temps en français et qu'ils ont peur d'avancer des réponses non conforme aux normes et l'ont confirmé dans leurs réactions en classe. Nous avons ressenti chez eux l'hésitation de prendre la parole.

Les 19 apprenants qui se sont abstenus de prendre la parole tout au long des deux heures ont marqué une présence passive. Aucun mot n'a été soufflé par Amina, Soulef, Ahlem, Roumaïssa, Maissem, Khadidja², Chaima, Amira, Khawla, Aymen, Abderrahmen, Khadidja¹, Ghozlane, Nesrine³, Imène, Nesrine¹, Farés, Nesrine², pourtant nous n'avons pas cessé de les encourager à parler malgré les erreurs. Nos conseils et directives n'ont pas trouvé un écho favorable de leur part. Cela nous a laissé croire à leurs déclarations qui prouvent qu'ils ont peur de se tromper devant leur enseignant et leurs camarades. Ces résultats nous ont confirmé l'impact et les retombées de l'erreur sur la production et l'expression orale.

Même pour ceux qui ont révélé dans le questionnaire qu'ils n'ont pas peur de se tromper tels que Mounir, il était très difficile de participer et de faire part des discussions et des communications orales. La timidité et le trac puisqu'il s'agit des premières séances auraient pu être à l'origine de sa passivité.

Les productions orales des intervenants (participants), dans leur majorité, étaient pourvues d'erreurs à l'oral. Beaucoup d'erreurs morphosyntaxiques ont été enregistrées : Manar¹ s'est trompée du choix du pronom personnel qui correspond au nom féminin *la cigarette*. Elle l'a remplacé par *il* au lieu de le remplacer par le pronom *elle*. Elle a dit : « *la cigarette n'est pas bien parce qu'il est la cause des problèmes dans la sociale* ». Cette même erreur a été remarquée chez Manar ² et Nawel. Elles ont dit consécutivement : « *Je suis contre pour la cigarette parce que il est danger pour la santé* », « *Je suis contre la cigarette parce qu'il gaspiller le temps et l'argent.* ». D'autres ne savent pas accorder l'adjectif et l'adverbe au nom et au pronom. Manar ¹ a

dit : « *toutes les fumeurs* » au lieu de tous les fumeurs, Maroi a dit : « *qu'elle est dangereux* », au lieu de dire qu'elle est dangereuse, etc.

Mais comme l'objectif visé dans cette première séance était celui de faire parler un grand nombre d'apprenants et de valoriser l'aspect communicatif, nous ne nous sommes pas beaucoup intéressé à l'aspect linguistique. Le travail de l'erreur à l'oral dans ces deux premières séances à caractère communicatif n'a pas été privilégié. Le travail par les consignes de Christine TAGLIANTE a donc commencé dès ces deux heures de suite. Elle a recommandé de tenir compte de la nature du cours. Elle a montré qu'il ne faut pas intervenir à tort et à travers. Pour elle, « *il faut éviter de corriger à chaud* » surtout quand il s'agit d'un cours d'échange et de communication. C'est ce que nous avons fait dans ces deux premières séances. Cependant, cela ne nous a pas empêché d'intervenir sur un type d'erreur très fréquent remarqué dans les productions orales enregistrées. Les erreurs de genre et de l'accord de genre étaient très apparentes dans certaines productions orales. Les voici avec les modalités d'intervention que nous avons adoptées :

Quand nous avons proposé le sujet de discussion sous forme de cette question : « *que pensez-vous de la cigarette* », nous avons demandé aux apprenants de reformuler cette question pour tirer les choses au clair. Maroi a dit : « *Est-ce que vous avez pour la cigarette ?* ». Dans cette production, cette apprenante s'est trompée du choix du verbe. Elle a mis le verbe avoir au lieu du verbe être. Face à cette erreur, nous avons opté pour le signalement de l'erreur sans nous précipiter dans la correction : nous lui avons dit en nous exclamant « *Est-ce que vous avez pour ...?!* ». L'apprenant s'est immédiatement rattrapée et a pu prendre conscience de ce qu'elle a dit. Sans tarder, elle s'est auto corrigée en remplaçant le verbe avoir par le verbe être. Elle a dit : « *Est-ce que vous êtes pour ou contre la cigarette ?* ». Un tel comportement de notre part a permis à Maroi de revenir à son savoir antérieur pour corriger son erreur. Cela lui permettra, à notre avis, de comprendre qu'il est normal de se tromper en situation d'apprentissage, d'avoir confiance en elle-même et d'apprendre des erreurs identifiées. Cette autocorrection la servira dans la consolidation de ses acquis.

A la fin de la séance, nous avons fini par donner des conseils aux apprenants surtout ceux et celles qui n'ont pas intervenu. Nous avons fait preuve de compréhension parce qu'il était question des premières séances, mais nous avons beaucoup insisté sur l'importance de prendre l'initiative pour dire ce qu'ils ont à dire. Encore une fois, nous leur avons répété qu'il ne faut pas avoir peur de l'erreur. Nous leur avons exprimé nos prédispositions à accepter toutes les réponses y compris les réponses erronées.

Il est vrai que l'aspect linguistique en général et l'erreur en particulier n'ont pas été pris en considération dans ces séances d'évaluation à visée communicative, mais cela ne nous a pas interdit de mesurer certains points de langue et de prendre des décisions. Nous avons noté les difficultés d'accord de l'adjectif avec le nom chez plusieurs intervenants à savoir Maroi qui a dit : « *les problèmes familiales* » et Manar1 qui a dit : « *les dangereux maladies* », etc. Ces erreurs n'ont pas été corrigées à temps, mais nous avons décidé de le faire aux moments voulus notamment dans les séances à caractère linguistique. Des cours de conceptualisations et des activités d'applications contextualisées sont fort demandés pour y remédier.

5.1.2.1.2 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de compréhension de l'oral de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Dans la deuxième séance qui date du dimanche 11 janvier 2015 de 8h00 à 10h00, nous avons visé la compétence de compréhension de l'oral. Durant les deux heures, nous avons amené les apprenants à bien écouter pour bien comprendre, à prendre des notes, à restituer les notes prises et à les exposer oralement sous forme de résumé, de synthèses, etc. L'intention communicative est celle d'apprendre à argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue. Le support utilisé est un texte de type argumentatif portant sur les vertus de l'eau. Nous l'avons nous-mêmes lu aux apprenants. Des activités d'apprentissage ont accompagné les écoutes faites. Les apprenants sont-ils intervenus dans cette séance ? Ont-ils travaillé par les conseils donnés dans la séance d'évaluation diagnostique ? Ont-ils commis des erreurs à l'oral ? Comment avons-nous réagi dans cette face à leur erreurs ? Les résultats sont les suivants :

Résultats obtenus dans la séance de compréhension de l'oral

Avant la première écoute du texte, nous avons demandé aux apprenants de focaliser leur attention sur les détails de la situation en répondant à ces deux questions : « *Quel est le thème abordé dans ce texte ? Comment est qualifiée l'eau dans ce texte ?* » (Annexe n°07). Les apprenants qui sont intervenus pour répondre à ces deux questions n'étaient pas nombreux pourtant les questions ont été reformulées maintes fois. Trois filles uniquement ont participé. Voici ce qu'elles ont dit

Apprenants	Réponses
Meriem	« <i>Le thème abordé l'importance de l'eau.</i> »
Salima	« <i>Le thème abordé les vertes de l'eau.</i> »
Amira	« <i>Le nécessaire de l'eau.</i> »

La deuxième écoute, elle aussi, a été précédée de deux questions : « *A quoi sert l'eau ? Dans quels domaines on utilise l'eau ?* » (Annexe n°07, p394) pour vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration. Une seule fille a pris la parole pour y répondre. Il s'agit de Manar 1. Voici ce qu'elle a dit :

Apprenants	Réponses
Manar 1	« <i>L'eau est importance pour les êtres vivants.</i> »

Avant la troisième et la dernière écoute, nous avons demandé aux apprenants de bien écouter et de dire « *quelles sont les vertus de l'eau ?* » (Annexe n°07). Nous leur avons demandé de les identifier en tenant compte de leur classement dans ce discours oral. Nous les avons incités à tenir compte des éléments qui peuvent assurer l'organisation des arguments dans un discours oral (les articulateurs). Les réponses des apprenants participants sont rapportées telles qu'elles ont été dites. Les voici (Annexe n°07) :

Apprenants	Réponses
Maroi	« <i>Les bienfaits de l'eau sont nous utilisons l'eau pour nettoyer pour boire pour fait des activités humaines.</i> »
Manar 1	« <i>L'eau a beaucoup des bienfaits et des avantages, il est très</i>

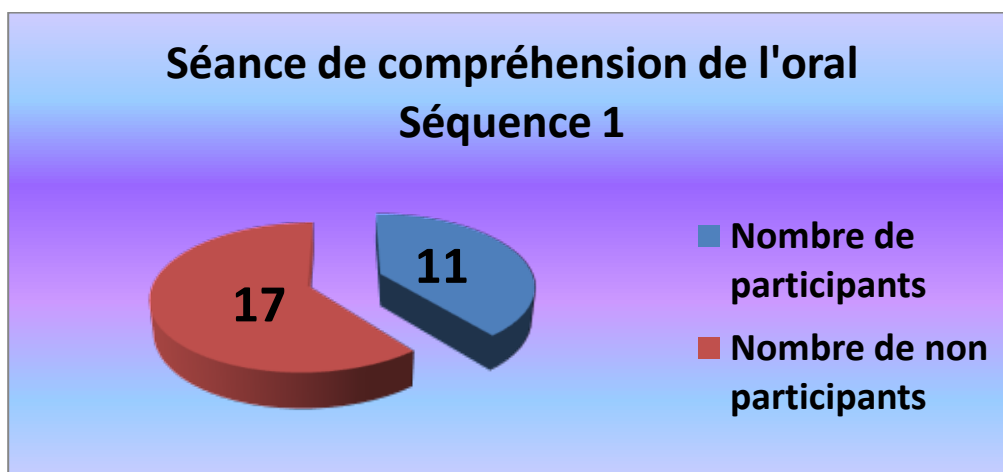
	<i>important pour la vie pour toutes les êtres vivants, les animaux les plantes, l'homme. Ou utilise dans plus domaines l'agricole et l'industriel. »</i>
Houria	<i>« Il y a trois domaines de l'eau : l'eau domestique, agricole l'industriel. On utilise l'eau pour les activités... »</i>
Nawel	<i>« L'eau c'est un ressource de la vie et qui est des bienfaits pour l'eau domestique. On utilise pour laver, boire et irriguer. »</i>
Soulef	<i>« L'eau c'est très important pour l'homme et pour la vie et ses domaines comme domestique, agricole et industriel. »</i>
Salima	<i>« L'eau est un source de la vie très important pour l'homme, les animaux et la planète. »</i>
Ghozlane	<i>« L'eau est très importante pour la vie humaine. On utilise pour boire et arroser. »</i>
Meriem	<i>« L'eau est un élément vital. On trouve dans plusieurs domaines agricole et domestique et source de la vie. »</i>
Khadidja 2	<i>« L'eau c'est un source dans la vie. Il y a des beaucoup des bienfaits. On utilise pour boire et nettoyer et garder les trois domaines domestique et agricole. »</i>
Ahlem	<i>« L'eau c'est très important, il y a beaucoup des bienfaits nettoyer, il y a boire. »</i>

Analyse et interprétation des résultats obtenus dans la séance de compréhension de l'oral

Dans cette séance de compréhension de l'oral, nombreux sont les apprenants qui n'ont pas parlé pourtant nous avons réuni les conditions préalables à un travail d'écoute et de production orale : nous avons tout d'abord choisi un thème à la portée des apprenants (travail d'adaptation), nous avons encouragé les apprenants dans les séances précédentes et même avant cette séance à prendre la parole et à ne pas hésiter bien qu'il y ait des erreurs, nous avons utilisé une langue simple dans notre discours et nous nous sommes adressé à tout le monde sans privilégier les uns sur les autres. Malgré toutes ces facilités, le taux de participation en classe reste faible. En effet, 11 apprenants

seulement sur 28 (39.28%) ont pu prendre la parole pour répondre aux questions posées. Les participants dans ces séances d'écoute sont : Meriem, Salima, Amira, Manar1, Maroi, Houria, Nawel, Soulef, Ghozlane, Khadidja2 et Ahlem. Certes, le nombre de participants a augmenté de deux apprenants par rapport à séance d'évaluation diagnostique comme le précise le secteur n° 09, mais cela reste un nombre insuffisant.

Secteur n°09



En dépit de leur peur de se tromper comme elles l'ont déclaré dans le questionnaire précédent, certaines filles ont exprimé leur volonté de participer depuis la séance d'évaluation diagnostique comme c'est le cas pour Meriem, Salima, Manar1, Houria, Nawel et Maroi1. Nous pensons que nos consignes et directives ont trouvé un écho favorable chez ces apprenants. Elles se sont efforcées de parler pourtant leurs réponses sont pourvues d'erreurs de tout genre. Pour elles, l'erreur n'a jamais été un handicap devant la production orale. D'autres apprenants tels qu'Amira, Soulef, Ghozlane, Khadidja2 et Ahlem, qui ne sont pas intervenues dans la séance d'évaluation diagnostique, ont pris la parole cette fois-ci et ont donné l'impression qu'elles ont tiré profit des conseils que nous leur avons donné (*il ne faut pas avoir peur de l'erreur, il ne faut pas hésiter, ne soyez pas timides...*). Ces nouvelles voix ont défié leur peur de se tromper, ont surmonté leurs difficultés psychologiques et ont pu se faire entendre. Cependant, il faut souligner que certaines voix se sont éteintes dans ces séances d'écoute : il s'agit de celles de Manar2, Kouceila et Achref qui ont préféré de se taire cette fois-ci.

Les erreurs des apprenants ne se sont donc pas toutes manifestées. Cela nous a empêché d'avoir une gamme variée d'erreurs de voix et de langue. Dans les courtes réponses des apprenants participants, nous n'avons pas pu repérer plusieurs erreurs. Le regard des vidéos et la réécoute des productions orales enregistrées dans ces séances d'écoute nous ont permis d'identifier certains types d'erreurs que nous avons recensé dans ce tableau:

Appre	Productions orales	Types d'erreurs commises		
		Phonétiques	Morphosyntaxiques	Lexicosémantiques
Manar 1	« L'eau est importance pour les êtres vivants. » « L'eau a beaucoup des bienfaits et des avantages, il est très important pour la vie pour toutes les êtres vivants... »		Erreur d'accord et de combinaison	
Nawel	« L'eau c'est un ressource de la vie et qui est des bienfaits pour l'eau domestique		Erreur d'accord et de combinaison	Erreur dans le choix du verbe
Soulef	« L'eau c'est très important pour l'homme... »		Erreur d'accord	
Salima	« L'eau est un source de la vie très important pour l'homme, les animaux. »		Erreur d'accord	Erreur dans le choix du terme
Ahlem	« L'eau c'est très important, il y a beaucoup des bienfaits nettoyer, il y a boire. »		Erreur d'accord et de combinaison	

Khadija 1	« <i>L'eau c'est un source dans la vie. Il y a des beaucoup des bienfaits. On *[itiliz] pour boire.</i> »	Erreur de prononciation de la voyelle [y]	Erreur d'accord et de combinaison	
--------------	---	---	-----------------------------------	--

Les modalités d'intervention que nous avons adoptées face à ces erreurs sont les suivantes : en ce qui concerne la question *que faut-il corriger ?* Nous avons opté pour la correction sélective au lieu de la correction systématique. Nous avons arrêté les critères de répétition de l'erreur et de son caractère commun. Les erreurs prises en charge sont celles qui reviennent fréquemment et qui sont communes. L'erreur morphosyntaxique relative à l'accord du genre enregistrée dans la plupart des productions orales a attiré notre attention. Les participants ont dit : « *L'eau est importance, toutes les êtres vivants, L'eau c'est un ressource, L'eau c'est très important, L'eau est un source de la vie très important, L'eau c'est très important* ». La majorité des intervenants considèrent le mot *eau* comme un nom masculin et le remplacent par le pronom personnel *il*. Cette erreur est due à la confusion entre le système français et le système arabe. Les apprenants croient que tout ce qui est masculin en arabe est forcément masculin en français, ce qui est incorrect, bien entendu.

Pour ce qui est de la question *quand faut-il corriger ?*, nous avons opté pour la correction en différé. Nous avons évité d'intervenir à chaud comme le recommande Christine TAGLIANTE hormis sur l'erreur relative à l'accord du genre où la correction a été faite au moment où l'erreur s'est produite par Manar1 qui a dit : « *L'eau est importance pour les êtres vivants... il est très important pour la vie pour toutes les êtres vivants...* ». L'erreur était tellement récurrente et commune que nous avons décidé de la corriger immédiatement.

Qui l'a corrigée ? Au moment où l'erreur s'est produite par Manar1, nous nous sommes limité au signalement de l'erreur en attendant qu'elle s'autocorrige ou que les camarades interviennent pour la corriger. Nous lui avons dit : « *Tout doucement, tu reprends, l'eau est importance ou bien l'eau est importante. je dis l'eau est important ou est importante, l'eau est un nom féminin ou masculin.* ». Manar1 et ses camarades ont tous dit qu'il est un nom masculin. Devant cette incapacité de s'autocorriger et de se corriger mutuellement, nous avons fini par avancer la bonne réponse en disant : « *vous vous trompez, si vous cherchez dans le*

dictionnaire, vous trouverez que l'eau est un nom féminin. ». Les apprenants ont été invités à participer à cette opération de correction comme le recommande Christine TAGLIANTE dans sa démarche.

Ce qui nous a surpris, c'est que cette erreur déjà corrigée a été répétée par plusieurs participantes comme Soulef, Salima, Ahlem et Khadidja2 qui sont intervenues après Manar1. Les quatre apprenantes sont retombées dans la même erreur pourtant tout un temps a été pris pour la corriger ! La manière de corriger cette erreur a été remise en cause. Nous avons d'abord pensé au problème d'écoute et de suivi : ces apprenantes ne se sont pas intéressées à la correction de cette erreur parce qu'au moment de la correction, elles étaient en train de se préparer et de préparer ce qu'elles avaient envie de dire. Elles n'ont pas donc bien écouté et bien entendu ce que nous avons dit. Nous avons également pensé à l'absence d'une trace écrite : l'erreur a été corrigée oralement et aucune trace écrite n'a été laissée, ce qui a peut être empêché ces quatre filles de ne pas garder la bonne réponse. Ces points ont été notés pour qu'ils soient exploités à partir de la séance de compréhension de l'écrit qui suit.

5.1.2.1.3 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de compréhension de l'écrit de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Dans la séance de suite qui date du 16 janvier 2015, nous avons décidé de travailler la compréhension de l'écrit. Nous l'avons consacrée à la lecture d'un texte argumentatif écrit par François René SIMON (Gardien de but) pour comprendre sa mise en forme et son fonctionnement (objet d'argumentation, prise de position, organisation des arguments, etc.) et pour identifier les moyens linguistiques mis en œuvre dans ce type de texte (les articulateurs d'enchaînement, les verbes et expressions d'opinion, etc.).

Les objectifs de cette séance de lecture ont été communiqués aux apprenants oralement et par écrit dans les premières minutes. Les apprenants ont compris qu'il s'agit de lire un texte pour comprendre comment son auteur a organisé son argumentation. Ils ont été appelés à lire le texte pour accéder à son sens et décoder par conséquent son message. Nous leur avons dit ce qui suit : « *La fois passée, on a travaillé l'écoute. Aujourd'hui, la compétence visée c'est la lecture. Nous allons lire*

une lettre ouverte pour comprendre comment les arguments sont organisés » (Annexe n°07).

Après la mise en situation de communication, nous les avons directement mis en situation d'apprentissage en leur distribuant le texte support. Nous les avons amenés à exploiter l'image du texte en faisant une lecture survol. Les apprenants ont mis l'accent sur certains éléments périphériques tels que le nombre de paragraphes, la source, le nom de l'auteur, la mise en page, avant d'exploiter le texte dans sa profondeur. Ils ont regardé le texte dans sa globalité en identifiant les éléments périphériques qui le composent et le thème abordé. Ce paratexte les a orientés vers un premier sens. En effet, ils ont compris qu'il s'agit d'un texte argumentatif parlant des bienfaits du football.

La visée communicative et les moyens mis en œuvre dans ce texte ont été saisis après avoir fait une lecture analytique. Les apprenants ont souligné la position de l'auteur vis-à-vis de cette activité sportive et ont mis l'accent sur les arguments avancés pour défendre son point de vue. L'attention des apprenants a été attirée sur la capacité de convaincre qui dépend non seulement des arguments avancés mais aussi de la capacité d'organiser son argumentation. C'est pourquoi, nous avons bien explicité la fonction que remplissent les articulateurs contenus dans ce texte comme *avant tout, également, c'est pourquoi, toutefois, par conséquent, etc.*

Dans les dernières minutes de cette séance de lecture, des questions d'ordre synthétiques ont été posées pour vérifier le degré d'assimilation du cours. Un résumé écrit à exposer oralement a été demandé aux apprenants.

Au cours de cette séance de compréhension de l'écrit, beaucoup d'interventions ont été remarquées. Après plusieurs visionnements et écoutes, les enregistrements vidéo ont révélé les résultats suivants :

Résultats obtenus dans la séance de compréhension de l'écrit

Dans les 20 premières minutes de cette séance de lecture, nous avons commencé par l'étude de l'image du texte. Nous leur avons posé cette question : « *Regardez le texte dans sa globalité, dites quels sont les éléments qui le composent ?* » (Annexe n°07). Des apprenants ont répondu à cette question. Ils ont dit (Annexe n°07) :

Apprenants participants	Réponses
Houria	« <i>Il y a deux paragraphes.</i> »
Koueila	« <i>Il y a une source.</i> » « <i>Il y a des articulateurs utilisés dans ce texte.</i> »
Maroi	« <i>Il n'y a pas de titre.</i> »

Après la lecture silencieuse, certains apprenants ont formulé des hypothèses de sens. Ils ont dit ce qui suit :

Apprenants participants	Réponses
Manar1	« <i>Ce texte parlait d'un activité sportif.</i> »
Maroi	« <i>le texte parle de le football est une sport collective et activité physique.</i> »
Nawel	« <i>il s'agit d'un sporte collective. Il s'agit d'un eh d'une activité sportive.»</i>

Lors de la lecture analytique et synthétique, certains apprenants ont intervenu pour répondre à nos questions : « *Comment est défini le football dans ce texte ? L'auteur est-il pour ou contre le football ? Quels sont ses arguments ? A l'aide de quels moyens les arguments sont organisés dans ce texte ? Faites une synthèse.* » (Annexe n°07). Leurs réponses orales sont :

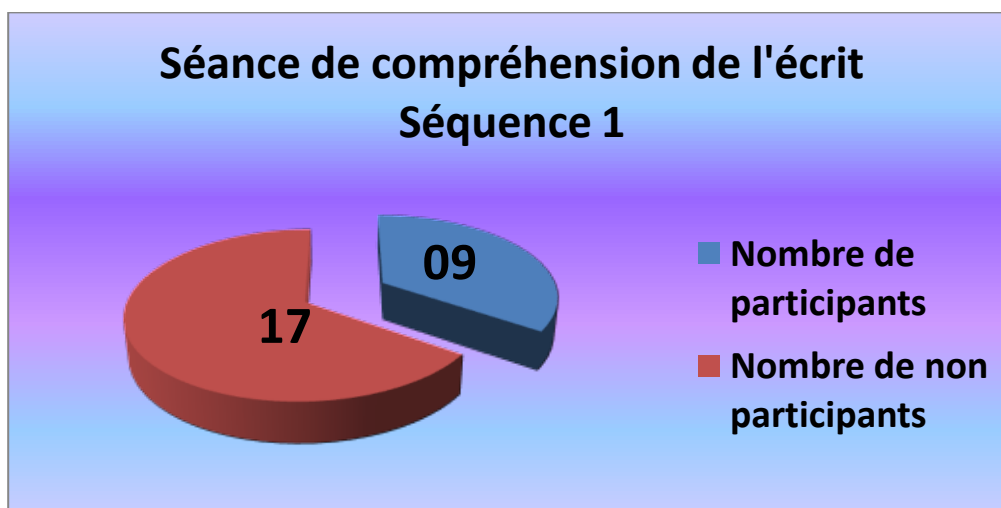
Apprenants participants	Réponses
Kouceila	« <i>L'auteur donne des bienfaits du football.</i> »
Manar1	« <i>non, dans ce texte, il s'agit des méfaits et des bienfaits du football.</i> »
Nawel	« <i>le football montre avant tout la solidarité.</i> »
Maroi	« <i>il ne doit pas être un jouet.</i> »
Ahlem	« <i>l'euteur parlait au première paragraphe le football.</i> »
Khadidja2	« <i>l'auteur donnait les avantages et le définition du sport.</i> »

Salima	« <i>l'auteur parle dans la première paragraphe des avantages du football</i> »
Nesrine1	« <i>Le football montre avant tout la solidarité.</i> »
Manar1	« <i>avant tout est un connecteur qui organise les arguments.</i> »

Analyse et interprétation des résultats obtenus dans la séance de compréhension de l'écrit

Le nombre d'intervenants dans cette séance de lecture comme l'indiquent les tableaux portés ci-avant n'est pas très différent de ceux des séances précédentes. Il y avait 09 intervenants dont huit filles et un garçon (35.71%). Le taux de participation dans cette séance est de même que celui de la séance d'évaluation diagnostique (32.14 %) et a légèrement baissé par rapport à celui de la séance d'écoute (39.28%). Mais, en tout, il reste un taux faible.

Secteur n°10



Cette faiblesse au niveau de la participation et de la communication en classe persiste en dépit des efforts déployés. Nous avons mobilisé différentes stratégies pour leur faciliter les tâches, mais toujours en vain. Mis à part Nesrine1 qui participe pour la première fois, les mêmes apprenants animent les cours (Salima, Manar1, Maroi, Houria, Nawel, Khadidja2, Kouceila et Ahlem).

Dans les productions orales de ces neuf intervenants, peu d'erreurs ont été commises. Dans les productions des apprenants qui suivent : Kouceila : « *L'auteur donne des bienfaits du football.* », Manar1 : « *non, dans ce texte, il s'agit des méfaits et des bienfaits du football.* », Nawel : « *le football montre avant tout la solidarité.* », Maroi : « *il ne doit pas être un jouet.* » et Nesrine1 : « *Le football montre avant tout la solidarité.* », aucune erreur n'a été commise. Leurs phrases sont correctes sur le plan phonétique, morphosyntaxique et lexicosémantique. Les seules erreurs ont été enregistrées dans les réponses d'Ahlem, de Khadidja2 et de Salima. Ahlem s'est trompée dans la prononciation du terme *Auteur* et dans le genre et l'accord du genre du nom *paragraphe* et l'adjectif *premier*. Elle a dit : « **[lætær] parlait au première paragraphe le football.* ». Khadidja2, elle aussi, s'est trompée dans le choix du déterminant qui convient pour le nom féminin *Définition*. Elle a mis *Le* au lieu de *La* comme l'indiquent ses propos : « *l'auteur donnait les avantages et le définition du sport.* ». Salima a commis la même erreur qu'Ahlem. Elle a mal accordé l'adjectif *première* au nom masculin *paragraphe*. Elle a dit : « *l'auteur parle dans la première paragraphe.* ». Comment avons-nous réagi face à ces erreurs phonétiques et morphosyntaxiques ?

Pour ce qui est de la question *Que faut-il corriger ?* Les quatre erreurs ont été toutes corrigées. Cette fois-ci, nous avons opté pour la correction systématique parce que les erreurs n'étaient pas nombreuses. Nous n'avons pas perdu beaucoup de temps dans la correction de ces erreurs. Les minutes prises n'ont pas influé sur la maîtrise du facteur temps. Nous nous sommes donc permis de les corriger toutes et d'apporter plus d'informations. Ici, il faut souligner que dans sa démarche de prise en charge de l'erreur à l'oral, Christine TAGLIANTE n'a pas fait allusion au nombre d'erreurs qu'il faut corriger. Tout est à mesurer par l'enseignant. Ce dernier peut décider et déterminer le type de correction (systématique ou sélective) en fonction des données qu'il a.

Concernant la question *quand faut-il corriger ?* Les erreurs commises dans cette séance de compréhension ont été corrigées dans leur ensemble au moment où elles se sont produites. Etant donné qu'il s'agit de séances de compréhension, la correction immédiate a dominé. Des autocorrections et des corrections mutuelles ont été faites immédiatement après l'apparition de l'erreur et l'échange entre les apprenants et nous-mêmes n'a jamais été interrompu.

En ce qui concerne *les acteurs des corrections*, comme nous l'avons fait dans la séance de compréhension de l'oral, nous avons évité de corriger nous-mêmes à chaud. Nous avons toujours procédé par le signalement de l'erreur afin de permettre aux apprenants de s'autocorriger et de se corriger entre eux. Nous avons donc décidé d'associer l'apprenant dans la correction pour privilégier son action et l'interaction en classe. Mais, il faut souligner que la manière de signaler l'erreur diffère d'un moment à un autre, d'un apprenant à un autre et d'une erreur à une autre. Il n'est plus question du même comportement pour toutes les situations. Voici quelques exemples de réactions adoptées face aux erreurs commises :

Face à l'erreur de genre commise par Khadidja2, nous avons réagi ainsi :
« Khadidja2 : « *l'auteur donnait les avantages et **le définition** du sport.*».

Nous : « *les avantages et !* »

Khadidja2 : « *et le définition.* »

Nous : « *Le définition !? Le définition ou la définition ?* »

Les camarades : « *La définition.* »

Nous : « *les avantages du sport et la définition. Les noms qui se terminent par tion sont des noms féminins.*»

Dans cet exemple, nous avons signalé la présence de l'erreur par une demande de reprise de la partie contenant l'erreur et répétant *les avantages et !* Khadidja2 a répété la même erreur *et le définition*. Nous avons opté pour un deuxième signalement *Le définition ou la définition ?* L'apprenante n'a pas répondu, mais plusieurs camarades ont dit *la définition*. Devant l'incapacité de s'autocorriger et après la correction des camarades, nous sommes intervenu en dernier lieu pour confirmer ce qui a été dit. Mais, comme le recommande Christine TAGLIANTE, dans le cas d'une structure supposée connue, nous avons procédé, après la correction, à un rappel de la règle. Nous avons dit : « *Les noms qui se terminent par le suffixe **tion** sont des noms féminins.*»

L'erreur de genre et de l'accord de genre commise par Salima, elle aussi, a été prise en charge. Qui l'a corrigée ? Quand cette apprenante a dit : « *l'auteur parle dans la première paragraphe des avantages du football.*», nous avons identifié l'erreur sans

nous précipiter pour la corriger. Nous nous sommes adressé en premier lieu à l'apprenante en lui posant cette question : « *Dans quel paragraphe ?* », en demandant aux camarades de ne pas lui souffler la bonne réponse. Cette apprenante a répété la même erreur en disant : « *La première paragraphe.* ». Elle croit que le mot *paragraphe* est un nom féminin. En deuxième lieu, nous avons orienté la même question à ses camarades. Ces derniers ont hésité entre *un paragraphe* et *une paragraphe*. Devant cette incertitude, nous sommes intervenu en dernier lieu pour confirmer qu'il s'agit d'un nom masculin. Et pour que les points soient clairs, nous avons cité d'autres exemples comme c'est le cas pour les termes *définition* et *activité* pour montrer encore une fois qu'un nom féminin en arabe n'est pas toujours féminin en français.

Dans ces séances de compréhension de l'oral et de l'écrit, certains apprenants comme Manar¹ et Nawel ont commencé à s'intégrer dans le processus de correction de l'erreur à l'oral. Elles sont intervenues à plusieurs reprises et ont participé maintes fois à redresser des réponses lacunaires. Le nombre pourrait augmenter dans les séances de grammaire.

5.1.2.1.4 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de grammaire de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Avant de passer aux séances de production orale et écrite, nous avons intégré une séance de grammaire pour doter les apprenants des moyens linguistiques qui peuvent les aider à organiser leurs argumentations. Dans les séances de compréhension orale et écrite, nous avons insisté sur les éléments qui entrent dans la composition d'une argumentation tels que l'objet d'argumentation, la prise de position et l'art de conviction. Nous avons également fait allusion aux outils qui servent à assurer l'enchaînement des arguments comme les connecteurs.

Dans cette séance de grammaire, l'attention des apprenants a été attirée sur les verbes et expressions d'opinion et sur les articulateurs de cause, de conséquence, d'opposition et d'addition. Nous les avons guidés à les identifier, à comprendre les fonctions qu'ils remplissent et à les réinvestir en privilégiant des activités de langue contextualisées : le texte lu dans les séances de compréhension écrites portant sur le jeu populaire qui est le football a été partiellement réexploité pour étudier ces faits de

langue en contexte. Dans ces cours à caractère linguistique, nous avons pu amener les apprenants à découvrir ces moyens en nous inspirant de la grammaire implicite.

Dès le début de cette séance, nous avons l'intention de prendre en charge les erreurs commises à l'oral. Nous avons décidé d'apporter plus d'attention aux dits des apprenants en nous intéressant aux aspects phonétiques, morphosyntaxiques et lexicosémantiques. Notre objectif était celui de redresser les erreurs de voix et de langue produites dans cette séance et de revenir à certaines erreurs enregistrées dans les séances précédentes (que nous avons notées pour une correction en différée). Les enregistrements vidéo nous ont permis de recenser le nombre de participation (intervention) des apprenants, de repérer les erreurs qu'ils ont commises et de revenir aux modalités d'intervention que nous avons adoptées face à ces erreurs.

Résultats obtenus dans la séance de grammaire

A partir d'un texte court écrit au tableau traitant le même thème (le football), beaucoup de questions relatives aux points de langue cités précédemment ont été posées : « *De quel sujet parle-t-on dans ce texte ? De quel type de textes s'agit-il ? Justifiez votre réponse. Comment l'auteur a-t-il exprimé son point de vue. Quel est le verbe qui exprime une prise de position ? A quels temps et modes sont conjugués ces verbes d'opinion ? Qu'expriment –ils ? Une certitude ou une incertitude ? Citez d'autres exemples. Réemployez-les dans des exemples personnels. Combien y a-t-il d'arguments dans ce texte ? Les arguments sont introduits par ? Quels sont les éléments qui assurent l'organisation des arguments dans ce texte ? Identifiez-les. A quoi servent-ils ? Remplacez-les par d'autres » (Annexe n°07). D'autres questions vérifiant le degré d'assimilation des points de langue visés ont été posées à partir d'un texte lu : « *je vous lis le texte, là où il y a un articulateur, vous m'arrêtez. Par quel mot, par quelle expression on peut le remplacer ? Quels sont les articulateurs qu'on peut mettre en début, au milieu et à la fin ? Qu'est-ce qu'on peut faire par d'abord, ensuite, etc. ? Qu'exprime l'articulateur c'est pourquoi ? Toutefois joue le même rôle que... ? Voici le sujet suivant : la lecture. Exprimez votre opinion en intégrant ces moyens linguistiques. » (Annexe n°07).**

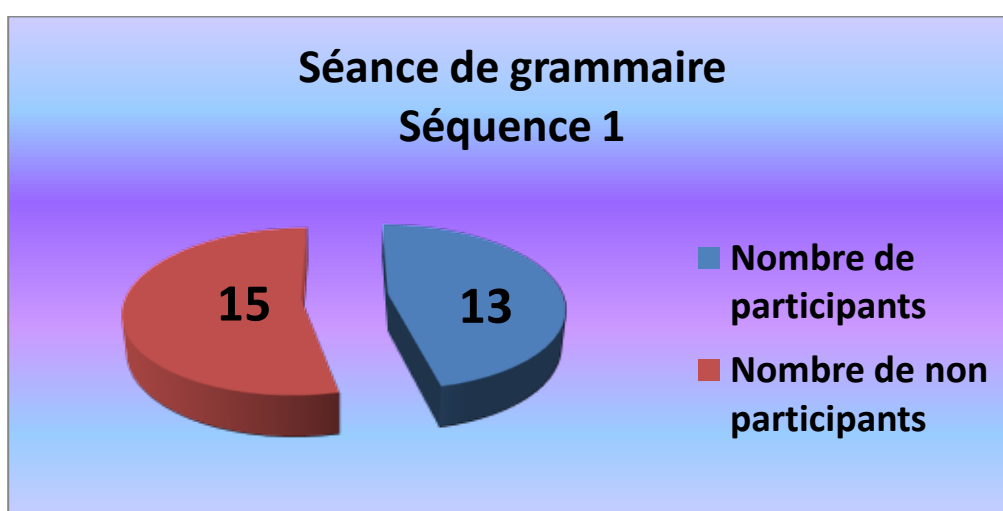
Les réponses orales qu'ont données individuellement certains apprenants à ces questions d'ordre grammatical sans compter les réponses par oui ou non et les réponses collectives sont les suivantes :

Apprenants	Réponses
Maissem	1. « <i>un type argumentative.</i> »
Kouceila	1. « <i>parce qu'il s'agit des arguments.</i> »
Nawel	1. « <i>il a dit qui le sport est une activité très importante.</i> » 2. « <i>il argumente.</i> » 3. « <i>pour convaincre.</i> » 4. « <i>on peut remplacer par d'abord.</i> »
Houria	1. « <i>le verbe d'opinion je pense.</i> »
Khaoula	1. « <i>le verbe je crois.</i> » 2. « <i>important.</i> »
Ghozlene	1. « <i>deux arguments.</i> » 2. « <i>le sportif est toujours actif.</i> » 3. « <i>d'ajouter.</i> » 4. « <i>d'ajouter.</i> » 5. « <i>la conséquence.</i> »
Khadidja2	1. « <i>d'abord</i> » 2. « <i>avant tout.</i> »
Meriem	1. « <i>de plus</i> »
Salima	1. « <i>les connecteurs</i> »
Ahlem	1. « <i>également.</i> »
Nesrine1	1. « <i>toutefois.</i> »
Manar1	1. « <i>mais.</i> » 2. « <i>on peut remplacer avant tout avec premièrement.</i> » 3. « <i>de plus.</i> » 4. « <i>l'opposition.</i> »
Achraf	1. « <i>c'est-à-dire.</i> »

Analyse et interprétation des résultats obtenus dans la séance de grammaire

Dans cette séance consacrée à certains points de langue relatifs au texte argumentatif, nous avons assisté à une différence au niveau d'intervention/participation des apprenants. Selon le tableau porté ci-dessus, Le nombre de participants a augmenté. En chiffres, il est de l'ordre de 13 sur 28 apprenants. Presque la moitié a donné des réponses aux questions posées. Ces résultats sont représentés dans le secteur suivant :

Secteur n°11



Pendant ces deux heures de grammaire, nous avons entendu de nouvelles voix. Certains apprenants en difficulté ont volontairement participé pour la première fois. Il s'agit de Maissem et Khaoula. Il a fallu attendre la quatrième séance pour qu'elles se lancent, pourtant, d'après leurs réponses contenues dans les questionnaires, les deux filles aiment cette matière. Elles ont pu mettre fin aux hésitations remarquées dans les séances d'évaluation et de compréhension. Nous pensons que ces filles qui ont déjà reconnu qu'elles ont peur de se tromper ont commencé à saisir les messages que nous leur transmettions en début de toutes les séances pour les initier à prendre la parole et pour apprendre à parler. Le nombre de participants augmente de plus en plus. D'autres apprenants sont irréguliers en matière de participation et de communication en classe comme c'est le cas pour Achraf, Khadidja2, Nesrine1, Ahlème, Meriem, Ghozlène, Kouceila et Salima. Ces apprenants prennent la parole dans certaines séances et ne participent jamais dans d'autres. Les apprenants chez qui la participation constitue une pratique quotidienne sont Nawel, Houria et Manar1. Les deux premières essayent de

surmonter leurs erreurs tandis que Manar1 n'en a pas peur comme l'a déclaré dans le questionnaire. En tout, nous pouvons dire que les apprenants ayant peur de se tromper se sont habitués à prendre la parole et à donner des réponses.

Ce qui est manifeste dans les productions orales des apprenants, c'est qu'elles sont courtes dans leur ensemble. La plupart des interventions se résument en un seul mot comme le montrent les transcriptions orthographiques. Bien que nous insistions sur la nécessité de donner des réponses complètes, beaucoup d'apprenants comme Ahlem, Nesrine1, Khadidja2 et Achraf se contentent de lancer des réponses incomplètes. Les phrases écourtées de certains et la non participation des autres surtout les garçons ne nous ont pas permis de bien exploiter cette séance pour bien travailler l'erreur à l'oral. Les seules productions erronées que nous avons prises en charge en respectant les modalités de Christine TAGLIANTE sont les suivantes :

Dans sa réponse : « *un type argumentative.* » Maissem a mal accordé le nom avec l'adjectif. Elle a mis un nom masculin avec un adjectif féminin. Pour permettre à tous les apprenants de bien entendre et identifier l'erreur commise, nous leur avons demandé de bien écouter. L'erreur a été signalée. Nous avons repris la réponse d'Imène en disant exclamativement : « *un type argumenta ! Argumentatif ou argumentative ?* ». Au moment de cette correction linguistique, nous nous sommes d'abord adressé à Maissem qui a commis l'erreur pour lui donner l'occasion de se corriger. Cette fille a redit la même phrase : « *un type argumentative* ». En second lieu, nous avons sollicité le groupe classe. Sans tarder, Ghozlène a choisi l'adjectif masculin *argumentatif* parce que le nom *type* est un nom masculin. Après cette correction, nous avons procédé à des activités en rappelant les règles supposées connues. Nous avons écrit des exemples au tableau pour y remédier : « *une phrase interrogative, un texte argumentatif, une notice explicative, etc.* ». Dans ce cours de grammaire, Maissem a été interrompue pour corriger l'erreur à chaud, mais pour ne pas perdre le fil, nous-mêmes, nous avons fait revenir l'apprenant à la question posée auparavant en lui demandant de justifier sa réponse (*type argumentatif, pourquoi ?*).

Manar1 s'est aussi trompée dans l'une de ses réponses. Elle a dit : « *on peut remplacer avant tout avec premièrement.* ». Le mot *avec* est mal placé dans cette phrase. Dans notre question, nous avons demandé de remplacer l'expression *avant tout*

par un terme équivalent. Bien que le verbe *remplacer* soit suivi de la préposition *par* dans la question posée, la fille l'a remplacé par *avec*. Comment avons-nous réagi ? Nous avons repris la réponse de cette fille comme si nous n'avons pas bien compris. Nous lui avons dit en l'a regardant : « *On peut remplacer avant tout avec premièrement !* », Manar¹ n'a pas fait attention à son erreur. Elle a répété la même phrase. Elle n'a pas pu s'autocorriger. Nous avons directement adressé cette même question au groupe classe : « *il n'y a pas d'erreurs ici ? On remplace un mot avec ou par ?* ». La plupart des apprenants ont dit qu'il faut mettre *par* au lieu d'*avec*. Mais, personne n'a dit pourquoi. Nous sommes intervenu en dernier lieu pour confirmer la réponse des camarades : « *Oui, vous avez raison, le verbe remplacer est toujours suivi de la préposition par. Je vous expliquerai pourquoi à la fin de cette séance* ».

Après avoir mis l'accent sur la nature des connecteurs, expliqué leur emploi en insistant sur leur valeur utilitaire et réutilisé certains d'entre eux dans de nouveaux contextes en laissant des traces écrites à recopier dans le cahier des apprenants, nous sommes revenu à cette dernière erreur pour faire comprendre pourquoi *par* et non pas *avec* après le verbe *remplacer*. Nous avons procédé à une conceptualisation comme le recommande Christine TAGLIANTE. Nous leur avons dit que l'emploi fautif de la préposition en français est causée par l'interférence de l'arabe : Le verbe *remplacer*, en français, régit la préposition *par* et sa contrepartie arabe *يبدل* régit la préposition *مع*. La correspondante française de la préposition arabe *مع*, dans le contexte où cette dernière est investie de sens, est *avec*. Par conséquent, par analogie à l'emploi de la préposition arabe dans ce contexte, l'apprenant arabophone tend à dire *remplacer avec*. Certains apprenants ont tiré profit de cette correction et ont pu bien intégrer la préposition *par* après le verbe *remplacer*. Nawel a, par exemple, bien utilisé ce même verbe dans son intervention. Elle a dit : « *On peut le remplacer **par** d'abord* ».

Dans cette séance à caractère linguistique, nous avons aussi corrigé une erreur d'ordre phonétique. Nous avons entendu dire *[prəmjearygmã]. Certains apprenants ne font pas d'enchaînement entre l'adjectif masculin *premier* et le nom masculin *argument*, fait qui crée un phénomène linguistique dit *hiatus*. Ils les détachent l'un de l'autre sans faire un lien entre la consonne [r] de l'adjectif et la voyelle [a] du nom. Nous avons donc demandé de prononcer la consonne [r] en disant [prəm]ɛrargymã].

Nous avons également profité de cette séance de grammaire pour corriger une erreur de langue que nous avons notée dans la séance de compréhension de l'oral. Manar¹, Ahlem et Khadidja² se sont trompées toutes les trois de la préposition *de* après l'adverbe de quantité *beaucoup*. Elles ont commis la même erreur en disant : « *le football a beaucoup des bienfaits.* ». De même que précédemment, nous leur avons expliqué le phénomène d'interférence. Nous avons dit qu'il fallait éviter de réfléchir en arabe et s'exprimer en français. La cause de cette erreur a été expliquée aux apprenants : faisons la traduction de cette phrase en arabe. Une fille l'a traduite comme suit : « *القدم كرة لها عدة محاسن* ». En français, l'adverbe de quantité *beaucoup* régit la préposition *de*. On dit *beaucoup de quoi*. On met donc la préposition d'*aussi* bien avant un nom au singulier qu'avant un nom au pluriel. Il n'y a pas d'accord à faire. Les trois filles arabophones, au contraire, ont tendance à faire l'accord parce qu'après l'adverbe en arabe *عدة*, on trouve toujours un nom au pluriel *محاسن*. Alors, pour amener les apprenants à faire la différence, beaucoup d'exemples ont été écrits au tableau. En voici quelques-uns : « *beaucoup de travail à faire, beaucoup d'exemples, beaucoup de choses, etc.* ».

Dans cette séance de grammaire, bien que les erreurs ne soient pas nombreuses, les deux apprenantes, Imène et Manar¹, ont été interrompues pour corriger leurs erreurs à l'oral. Une correction à chaud a été faite. Les deux filles ont été invitées à une autocorrection. Les autres camarades, eux aussi, ont été appelés à une correction mutuelle. Nous, aussi, avons participé à redresser et à corriger certaines représentations erronées.

Nous avons terminé cette séance transitoire par des conseils pratiques donnés aux apprenants pour bien les préparer aux prochaines échéances de production. Nos propos sont les suivants : « *Je vous donne des conseils. J'ai remarqué que la plupart des élèves ont peur de prendre la parole et de participer parce qu'ils ont peur de quoi, ils ont peur de se tromper. Il y a beaucoup d'élèves parmi vous qui refusent de participer, de parler et de prendre la parole en classe, pourquoi, parce qu'ils ont peur de commettre des erreurs et des fautes. Je voudrais maintenant qu'on change et qu'on se corrige de représentations, j'aimerais bien que l'élève corrige cette mauvaise idée, parce que celui qui ne fait pas d'erreurs, il n'apprendra jamais. Commettre l'erreur ne signifie pas la fin du monde. On est là pour se corriger pour passer de la*

méconnaissance à la connaissance. La séance du dimanche prochain sera consacré à l'expression orale, j'aimerais bien que tout le monde participe et parle bien qu'il y ait des erreurs, merci. ».

Le travail de l'erreur ne s'arrête pas là. C'est un travail de longue haleine. Alors, comment avons-nous réagi face à l'erreur à l'oral commise dans des séances de production ?

5.1.2.1.5 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de production orale de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Dans la séance de grammaire, nous avons doté les apprenants des outils linguistiques pour qu'ils puissent les réinvestir dans les séances de production orale et écrite. Nous avons voulu que la grammaire soit au service de la communication.

Dans cette séance d'expression plutôt de production orale, nous avons fixé et communiqué nos objectifs. Notre travail a consisté à amener les apprenants à exprimer leurs points de vue sur un sujet d'actualité, à se défendre et à réemployer leurs acquis pour bien organiser leur argumentation. En début de cette séance, nous leur avons dit : « *Aujourd'hui, mes élèves sont invités à parler, vous êtes invités donc à prendre position en argumentant. Vous êtes appelés à réemployer des connecteurs et des verbes d'opinion dans votre production orale.* » (Annexe n°07). Le sujet de discussion a tourné autour de la lecture. La question posée au juste est la suivante : « *Que pensez-vous de la lecture ? Défendez votre point de vue en donnant des arguments. Servez-vous des verbes d'opinion et des articulateurs logiques.* » (Annexe n°07).

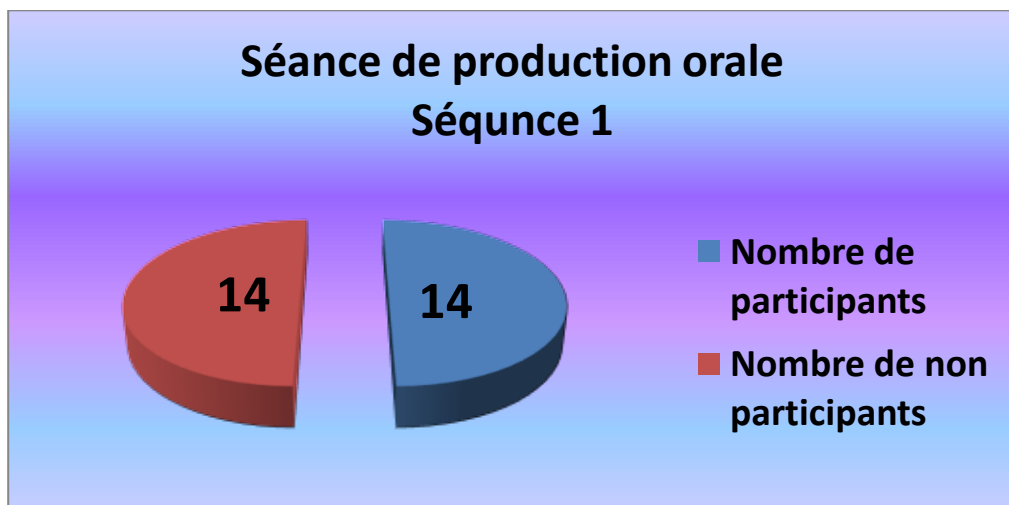
Les apprenants ont été répartis en groupes de quatre pour qu'ils discutent entre eux du sujet proposé. Nous avons exigé que la discussion entre apprenants soit en français. Voici ce que nous avons dit aux apprenants en passant d'un groupe à un autre: « *Travaillez ensemble. Essayez de parler entre vous en français. Essayez de discuter en français. Il s'agit d'une séance de français. On a deux heures, on en profite pour nous exprimer en français, d'accord.* » (Annexe n°07). Ils ont été également invités à parler sans complexe et sans avoir peur de l'erreur. Nos propos encourageants sont : « *L'erreur est humaine. Ça veut dire que tous les élèves sans exception peuvent se tromper. Tout le monde peut faire des erreurs et des fautes. Ce n'est pas la fin du*

monde. Cela ne veut pas dire que je suis faible. Au contraire, cela veut dire que je suis en situation d'apprentissage. On accepte toutes les réponses. Donc, participez, intervenez...» (Annexe n°07).

Résultats obtenus dans la séance de production orale

Après une réflexion, plusieurs apprenants sont volontairement intervenus. Nawel, kouceila, Maroi, Nesserine1, Manar1, Salima, Maissem, Ghozlene, Chaima, Khaoula, Aymen, Amira et Soulef ont pu s'exprimer devant leurs camarades (au tableau) pour donner leurs thèses oralement. Le nombre de participants/intervenants est en augmentation continue. 14 voix ont été entendues, ce qui fait que 50% des apprenants ont parlé. Mis à part Nawel et kouceila, les autres continuent à surmonter l'erreur. Aymen et Amira l'ont fait pour la première fois, pourtant, d'après le questionnaire, ils ont peur des rires et commentaires qui accompagnent l'erreur commise. Il leur a fallu plusieurs séances pour pouvoir vaincre l'erreur et se libérer oralement. Houria dont la participation est une pratique quotidienne et d'autres dont la participation est irrégulière ou absente n'ont pas profité de cette séance à caractère communicatif pour s'exprimer. Le taux de participation/intervention l'indique le secteur suivant :

Secteur n°12



Voici quelques extraits de productions orales (Annexe n°07, pp400, 401): «

Apprenants	Extraits des productions orales
Nawel	« <i>la lecture c'est la base de la parole. Je pense que la lecture est z importante pour la culture de l'homme. D'abord la lecture a donné beaucoup des nouvelles formations, ensuite la lecteur, la lecture a participé de la facilité de la parole, par ailleurs la lecture est une nouriture d'esprit enfin je conseille vous que lire pour bien parler. »</i>
Nesserine1	« <i>Premièrement la lecture est un activité très importante pour la vie de chaque homme parce que il donnait des informations dans toutes les domaines ensuite il est tris util et je pense que est un élément très essentiel qui développe la personnalité de l'homme. »</i>
Aymen	« <i>je pense que la lecture est une activité très importante pour la culture. d'abord les lecteurs sont toujours intelligents aussi la lecture c'est la meilleure activité pour gagner les informations. »</i>
Amira	« <i>La lecture c'est la base de vie zohommes. je pense la lecture c'est très important la culture de l'homme. D'abord la lecture donnait des informations nouvelles et beaucoup de choses ensuite c'est une nourriture d'esprit enfin la lecture est une activité magnifique.»</i>
Salima	« <i>Pour moi, la lecture est une activité intelligent elle est important pour la vie de l'homme. D'abord la lecture c'est une la nouration De exprit et le moyen de développement des sociatés ensuite la lecture c'est moyen d'amusement et elle donnait beaucoup d'informations enfin la lecture c'est une route de réussite et je donnais ène conseil pour les élèves lisez les livres. »</i>

Analyse et interprétation des résultats obtenus dans la séance de production orale

Dans cette séance de production orale, les apprenants ayant pris la parole n'ont jamais été interrompus. Aucune situation de blocage n'a été créée, pourtant les erreurs phonétiques, morphosyntaxiques et lexicosémantiques n'ont pas fait défaut. Cette fois-ci, nous avons privilégié le sens et l'aspect communicatif. Mais, comme ne jamais corriger la forme conduit à des fossilisations, nous nous sommes permis de noter

immédiatement et même en différée des erreurs communes et récurrentes pour les traiter dans les séances à venir et plus précisément dans les séances de remédiation programmées à la fin de cette première séquence d'apprentissage...

A titre d'exemples, nous avons entendu beaucoup d'erreurs phonétiques : les passages contenus dans le tableau cité ci-dessus révèlent que la plupart des apprenants trouvent des difficultés dans la prononciation de la voyelle [u]. Nawel et Nesrine, par exemple, disent toutes les deux *[lalɛktær] et *[lanuritær] au lieu de [lalɛktyr] et [lanurityr]. Cela prouve que l'oreille de l'apprenant n'est pas éduquée à l'écoute de cette voyelle et que son appareil phonatoire n'est pas exercé sur ce genre de son. Exposer l'apprenant à des séances d'écoute et l'habituer à parler en intégrant des termes contenant cette voyelle restent le meilleur remède. D'autres prononcent mal la voyelle nasale [æ]. Salima a dit : *[ɛnkɔsɛ]. Elle a prononcé la consonne [n], pourtant le mot qui suit commence par le son [k]. Les activités d'écoute, d'application et de répétition sont fort demandées pour y remédier.

Nous avons également recensé certaines erreurs morphosyntaxiques à savoir les difficultés d'accord et de cohésion. Beaucoup de phrases sont mal construites. Nawel a mal combiné les mots dans cette phrase : « ...*enfin je conseille vous que lire pour bien parler* ». Le pronom personnel complément *vous* est mal placé. Il fallait le mettre entre le pronom personnel sujet *il* et le verbe *conseiller*. L'apprenante s'est référée à sa langue maternelle avant de parler, c'est pourquoi elle l'a mis après le verbe. Elle a ordonné les mots dans cette phrase comme nous le faisons en arabe. Dans sa langue maternelle, on dit *انصحكم*. Le complément du verbe *كم* est mis après le verbe *أنصح*. Par conséquent, par analogie à l'emploi de ce complément arabe dans ce contexte, l'apprenant arabophone tend à dire *je conseille vous*. Cette même apprenante s'est trompée dans le choix de la préposition *de* que régit le verbe *conseiller*. Elle a mis la conjonction *que* qui a altéré le sens de la phrase. Amira et Salima, de leur côté, ont mal accordé certains adjectifs attribut et épithète avec des noms. Elles ont mis des noms féminins avec des adjectifs masculins (*la lecture c'est très important, une activité intelligente*). Bien qu'elle ait mis le déterminant *une* avant le nom *activité*, Salima croit encore que le nom *activité* est un nom masculin comme il est en arabe *نشاط*. La difficulté d'accord persiste encore et exige plus d'activités de lecture pour y remédier.

Ces mêmes extraits montrent aussi que Nawel, Nesrine1, Aymen, Amira et Salima éprouvent des difficultés d'ordre lexicosémantique. Salima, par exemple, a déformé certains termes comme le confirme ce passage : « *D'abord la lecture c'est une la **nouration** de **exprit** et le moyen de développement des **sociatés** ensuite la lecture c'est moyen d'amusement et elle donnait beaucoup d'informations enfin la lecture c'est une route de **réussité**...* ». Elle a voulu dire *nourriture d'esprit, sociétés et réussite*. Cette incapacité dans la prononciation des mots cités résulte, à notre avis, de l'absence du contact avec cette langue étrangère. Il faut donc le renforcer par des activités d'écoute et de lecture pour que l'apprenant puisse se familiariser avec le son et l'orthographe des mots. Les supports audio ainsi que les activités de transcription orthographique peuvent aider les apprenants à s'enrichir lexicalement et sémantiquement.

Ces erreurs commises par les apprenants à l'oral enregistrées dans les séances de compréhension et production orales influent-elles sur leurs écrits ? Comment est l'écrit d'un apprenant qui prononce mal les voyelles ? Nous le verrons dans la séance de production écrite qui suit.

5.1.2.1.6 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de production écrite de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Cette séance de production écrite a été consacrée à la rédaction d'un texte de type argumentatif. Les apprenants ont été amenés à exprimer leurs avis et à les défendre en donnant des arguments organisés par des connecteurs. Le sujet de rédaction a porté sur un thème d'actualité relatif aux réseaux sociaux de communication. Nous leur avons demandé de dire ce qu'ils pensent de facebook en intégrant les moyens linguistiques déjà acquis. Nous avons choisi ce thème parce que nous avons trouvé que la plupart de ces adolescents ont une page facebook et peuvent dire et écrire quelque chose sur son utilité et sa nocivité.

Au cours de la première heure de cette séance, nous avons demandé aux apprenants de travailler individuellement, ensuite, nous les avons répartis en groupes pour faire une mise en commun des travaux. Les groupes ont fini par nous remettre des réponses écrites collectivement.

Dans la seconde heure de cette séance, nous avons fait le compte-rendu de cette production écrite. Nous avons photocopie la réponse écrite d'un groupe au secrétariat du lycée pendant la récréation puis et nous l'avons distribuée aux apprenants pour la redresser ensemble. Les critères d'évaluation de l'écrit à savoir la compréhension du sujet, la pertinence des idées, le plan, l'enchaînement des idées et la langue ont été expliqués en début de cette séance pour leur faciliter la tâche. Les dernières minutes de cette séance ont été réservées aux activités de remédiation. Nous avons remédié à certaines erreurs enregistrées au niveau de l'oral et au niveau de l'écrit.

Pendant ces deux heures, certains apprenants ont parlé, écrit et commis des erreurs. Les résultats qui suivent révèlent les différentes participations/interventions enregistrées, les différents types d'erreurs commises à l'oral et leurs retombées sur leurs productions écrites. Nous avons voulu savoir si l'erreur à l'oral laisse des traces dans les productions écrites des apprenants, si son redressement aide à améliorer une production écrite. En d'autres termes, peut-on travailler l'erreur à l'oral pour développer à la fois la compétence de communication orale et écrite ? Voici les résultats auxquels nous sommes arrivés.

Résultats obtenus dans la séance de production écrite

Dans la première heure de cette séance de production écrite, nous n'avons pas enregistré beaucoup de productions orales vu la nature de la séance. Les quatre intervenants ayant répondu à notre question introductive : « *Citez quelques moyens de communication.* » sont Manar¹, Nawel, Nesrine¹ et Houria. Avant de se mettre à rédiger, elles ont participé à définir certains réseaux sociaux comme twiter et facebook. Dans leur ensemble, les réponses qu'elles ont dites sont des phrases courtes comme le montrent ces transcriptions orthographiques (Annexe n°07, pp401, 402)..

Apprenants	Extraits des productions orales
1. Manar ¹	« <i>Le face book c'est une réseau de communication très connait »</i>
2. Nawel	« <i>Il y a plusieurs réseaux socials comme le facebook.</i> »
3. Nesrine ¹	« <i>Dans ce monde, il y a beaucoup de moyennes de contact.</i> »
4. Houria	« <i>la vie aujourd'hui est facile à cause de l'internet.</i> »

Au moment où ils rédigent individuellement et collectivement, des apprenants ont demandé d'aide. Meriem, parmi tant d'autres, a demandé à plusieurs reprises de lui donner des termes en français pour compléter sa production écrite. La réponse erronée qui nous a marquée est la suivante : « *comment dit ça en français ?* ».

La discussion entre les apprenants dans les différents groupes, comme nous l'avons remarquée, n'a pas été faite en français. Les participants du groupe parlent en arabe dialectal et écrivent en français pourtant, nous les avons initiés maintes fois à utiliser cette langue étrangère en classe. Les apprenants se sont préoccupés de la rédaction du texte argumentatif qu'il fallait remettre avant la récréation.

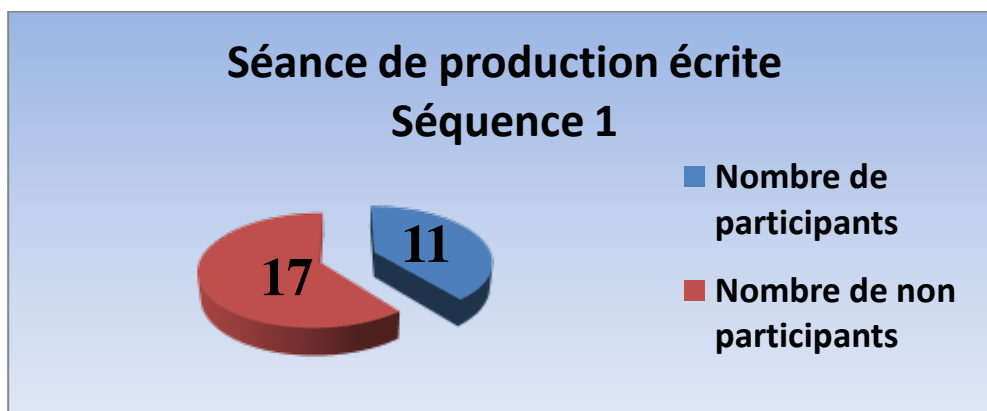
Dans la seconde heure, les apprenants ont été invités à intervenir oralement pour perfectionner la production écrite photocopiée et qui leur a été distribuée. Cette heure s'est différenciée de la première en matière du nombre de participants/intervenants qui a augmenté. Les apprenants qui ont participé à améliorer cette production lacunaire sont : Kouceila, Manar1, Nawel, Amira, Khadidja2, Nesrine1, Salima, Aymen , Ahlem et Ghozlène. Ils ont fait des remarques sur le texte écrit et ont proposé des modifications au niveau formel, structurel et linguistique (morphosyntaxiques et lexicosémantiques). Voici certains propos :

Apprenants	Extraits des productions orales
1. Kouceila	« <i>le texte a un bon forme et écrit bien. C'est un bon texte Messiou.</i> »
2. Manar1	« <i>Oui, on comprend le sujet. Ils parlent sur facebook.</i> »
3. Nawel	« <i>Je remarque l'utilise de articulateurs et du pronom nous</i> »
4. Amira	« <i>Dans ce texte, ils parlent sur les bienfaits de facebook, les points positifs.</i> »
5. Khadidja2	« <i>Dans la première paragraphe, il y a la définition du facebook. Dans les autres trois, je vois les arguments.</i> »
6. Nesrine1	« <i>les connecteurs qui sont dans ce texte est d'abord, ensuite finalement.</i> »
7. Salima	« <i>pour attache les phrases dans le texte.</i> »
8. Aymen	« <i>c'est un texte argumentatif.</i> »
9. Ahlem	« <i>on remplace un moyen par une outil.</i> »

10. Ghozlène	« oui, il y a des fautes de pluriel comme le titre et connaît, normalement connu... »
--------------	---

En somme, le nombre d'apprenants participants a baissé par rapport à la séance précédente. Il n'y avait que 11 apprenants qui sont intervenus, soit pour poser des questions, soit pour y répondre. Il s'agit presque des mêmes voix : Kouceila, Manar1, Nawel, Amira, Khadidja2, Nesrine1, Salima, Aymen , Ahlem, Houria et Ghozlène. Les autres se sont abstenus d'intervenir et n'ont rien dit tout au long de cette séance. Ils se sont même abstenus de participer à la rédaction du texte demandé. En chiffres, les résultats sont représentés dans le secteur qui suit :

Secteur n°12



Au moment où certains s'occupent de la rédaction du texte, nous nous sommes approché du groupe des garçons. Nous avons essayé de savoir pourquoi Abderrahmane, par exemple, ne fournit aucun effort ni pour parler ni pour écrire. Nous lui avons posé cette question : « Abderrahmane ! La fois passée, tu m'as dit que tu ne parles jamais en français parce que tu as peur de te tromper et par conséquent tu as peur des rires de tes camarades. A plusieurs reprises, je vous ai dit qu'il n'y pas de raison d'avoir peur. J'ai dit que j'accepte toutes les réponses y compris celles qui contiennent des erreurs. Pourquoi tu ne fais pas d'essais ? Même à l'écrit, apparemment, t'as pas participé. Pourquoi ? » (Annexe n°07, p403). A voix basse et à tête baissée, Abderrahmane m'a répondu ainsi : « *[msjØ], je suis très faible. C'est comme ça toujours. ».

Analyse et interprétation des résultats obtenus dans la séance de production écrite

Les intervenants dans cette séance ont progressivement répondu aux questions portant sur la forme et le contenu de la production écrite à évaluer intitulée *les bienfaits de facebook*. Après plusieurs écoutes, il s'avère que la plupart des productions orales des apprenants sont pourvues d'erreurs de tout genre. Elles sont les suivantes :

Le premier tableau contenant les réponses données à notre question introductive en début de la première heure montre que Manar¹ accorde mal le déterminant au nom et prononce mal le participe passé *connu*. Elle a mis *une* avant le nom masculin *réseau* et dit *connait* au lieu de *connu*. Cette difficulté d'accord existe aussi dans la réponse de Nawel qui dit *réseaux sociaux* au lieu de *réseaux sociaux*. Nesrine¹ confond entre *moyen* comme outil et *moyenne* tandis que Houria se trompe du choix d'articulateur pour exprimer une cause positive. Au lieu de dire aujourd'hui, la vie est facile grâce à l'Internet, elle a dit : « *la vie aujourd'hui est facile à cause de l'internet* » (Annexe n°07).

Dans les réponses données durant la seconde heure pour rendre compte de la production écrite, beaucoup d'erreurs ont été commises. Kouceila n'a pas accordé correctement l'adjectif avec le nom. Il a dit : « *un bon forme*. » au lieu d'une *bonne forme*. Il n'a pas aussi bien prononcé le mot *[məsjØ]*. Il l'a phonétiquement déformé. Il l'a prononcé ainsi **[msjØ]*. Il n'a pas également bien ordonné les mots dans sa réponse. L'adverbe *bien* a devancé le participe passé *écrit*, alors qu'on devait le mettre avant. Nawel s'est, elle aussi, trompée dans la prononciation du verbe *utiliser*. La voyelle [y] a été remplacée par un [i]. La difficulté d'accord du genre persiste encore dans les propos de Khadidja² et Ahlèm. Là où il fallait mettre *dans le premier paragraphe*, Khadidja² a mis *dans la première paragraphe*. L'adjectif féminin *la première* a accompagné le nom masculin *le paragraphe*. De plus, là où il fallait mettre *un outil*, Ahlèm a dit *une outil*. Salima a, de son côté, fait une erreur dans ses propos. L'infinitif n'a pas été utilisé après la préposition *pour*. Elle a dit : « *pour attache les phrases dans le texte*. »

Nos réactions face à ces erreurs phonétiques et morphosyntaxiques ont différé d'un moment à un autre. Les erreurs d'accord du genre et de prononciation entendues dans la réponse de Kouceila n'ont pas été corrigées. Nous avons tenu compte de son état psychique. Nous n'avons pas voulu l'interrompre parce qu'il a déjà déclaré dans le

questionnaire qu'il est timide. Il s'est exprimé sans être bloqué. La mauvaise prononciation de la voyelle [u] contenue dans le mot *utiliser* tel qu'il est dit par Nawel a été involontairement et immédiatement corrigée, mais aucune explication n'a été donnée. L'apprenante retombe dans la même erreur pourtant nous lui l'avons déjà corrigée dans la séance de production orale quand elle a mal prononcé le mot *lecture*. Cette correction que nous avons, nous-mêmes, faite, a négativement influé sur l'apprenante qui a refusé de continuer à parler. Elle a rougi et perdu le fil. Nous reconnaissons ici que nous nous sommes précipité dans la correction de cette erreur de voix. La nature du cours n'a pas été prise en considération. Dans cette séance, nous avons fini par enrichir notre bloc-notes par des erreurs récurrentes à corriger dans les séances de remédiation.

Au cours du compte-rendu de la production écrite, notre attention a été aussi attirée par la présence de certaines erreurs écrites d'origines orales. Il s'est avéré que les effets de l'erreur commise à l'oral peuvent se répercuter sur la production écrite. Dans la production écrite que nous avons décidé d'améliorer, celle du groupe composé de quatre apprenants : Manar1, Ghozlène, Nesrine1 et Maroi, nous avons remarqué que la mauvaise prononciation d'une voyelle ou d'une consonne peut avoir des répercussions négatives sur l'aspect graphique, lesquelles répercussions sont illustrées ci-après :

Dans la production écrite du groupe, la graphie du mot *connait* dans la première phrase du texte nous a fait penser à l'erreur d'ordre phonétique commise par Manar1 dans sa première participation en début de cette séance qui a dit : « *Le face book c'est une réseau de communication très [kɔni]* ». La prononciation de la voyelle [y] comme un [i] dans les dits de Manar1 a laissé ses traces dans la production écrite du groupe auquel elle appartient. Manar1, qui a un niveau élevé par rapport à ses camarades, a imposé ses propos. Mais, comme elle a phonétiquement déformé le mot *connu* dans ses paroles, elle l'a aussi graphiquement déformé dans le texte produit avec ses camarades.

Ce résultat nous a permis de dire que l'erreur à l'oral peut avoir des retombées sur la production écrite. Si l'apprenant parle mal, il écrira mal parce que l'écrit donne forme à ce qu'il dit. Face à ce genre d'erreurs qui nuit aussi bien à la production orale qu'à la production écrite, nous avons attiré l'attention des apprenants sur la relation qui existe entre les deux compétences de communication orale et écrite. Pour ce faire, nous

avons procédé à une conceptualisation comme l'a recommandé Christine TAGLIANTE car il s'agit d'une nouvelle structure pour ces apprenants de première année secondaire. Plusieurs termes contenant la voyelle [y] leur ont été écrits au tableau pour éduquer leurs oreilles à ce son. Nous leur avons demandé de lire ces termes *usine, université, voulu, vu et utilité* à haute voix. De plus, nous leur avons fait des dictées pour les amener à distinguer les sons les uns des autres. Enfin, nous avons proposé des activités à trous: les apprenants ont été invités à compléter des mots par les voyelles et consonnes manquantes. Des activités d'écoute des supports audio ont été également prévues dans la séance de remédiation pour que les apprenants se familiarisent avec tous les sons du système français par rapport à ceux du système arabe. Nous nous sommes rendu compte à la fin que l'oral et l'écrit sont indissociables et qu'ils se complètent.

5.1.2.1.7 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de remédiation de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Dans les dernières minutes de la seconde heure de la séance de production écrite et même dans la séance d'une heure qui l'a suivi, nous avons décidé de remédier à certains types d'erreurs commises à l'oral. Notre sélection a été faite en fonction des notes que nous avons prises et des visionnements et des écoutes des enregistrements vidéo que nous avons faits. A la fin de cette première séquence d'apprentissage, nous avons éclairci certains points d'ordre phonétiques et morphosyntaxiques ayant un rapport avec les erreurs qui reviennent fréquemment pour consolider les acquisitions des apprenants.

Nous sommes revenu d'abord aux difficultés du genre et de l'accord du genre et du nombre et de l'accord du nombre. Pour y remédier, nous avons amené les apprenants à lire de petits textes littéraires écrits par le romancier algérien Mouloud MAMMARI dont les déterminants et les adjectifs qui le composent ont été supprimés. Nous leur avons proposé par la suite deux activités d'apprentissage : une pour compléter les pointillés par les déterminants qui conviennent et l'autre pour retrouver et accorder les adjectifs aux noms contenus dans ces mêmes textes. Ces activités ont été accompagnées d'un résumé à exposer oralement pour vérifier la prononciation des mots.

Dans ces passages extraits de son roman intitulé *L'Opium et le Bâton* : « ...*des maquisards avecpeau (blancheur) et des ongles taillés, et cette chemise, je me disais que c'est un français qui a appris le kabyle ; c'est un espion, il faut le liquider..., depuis trois mois, Bachir était à la trois, il en connaissaitsecteur piton par piton depuis Alger jusqu'à Sétif..., du moisservice sanitaire était-il maintenant organisé et suffisamment pourvu ?*, Mouloud MAMMARI a employé les termes *peau* et *service* dont le genre en français diffère de celui en arabe. Cette activité contextualisée avait pour but de leur montrer qu'un nom masculin en arabe n'est pas toujours masculin en français et qu'il faut toujours mettre un adjectif féminin avant ou après un nom féminin. Le tableau suivant a servi de trace écrite :

Noms en français	Genre en français	Correspondant en arabe	Genre en arabe
<i>Une peau blanche</i>	Féminin	جلد ابيض	Masculin
<i>Un service</i>	Masculin	خدمة	Féminin
<i>Un secteur</i>	Masculin	قطاع	Masculin

Les apprenants ont été priés d'accorder plus d'importance à la lecture pour qu'ils puissent s'en approprier de plus en plus. Nous les avons incités à lire des textes littéraires de leur choix en focalisant leur attention sur les déterminants qui précèdent les noms utilisés. Ce genre de texte où on travaille toutes les parties du discours leur servira certainement à se doter d'un outil linguistique performant.

Nous sommes également revenu aux notes prises dans la séance de compréhension de l'oral où nous avons remarqué une erreur lexicosémantique commune : plusieurs apprenants répètent les mêmes mots quand ils s'appliquent à parler. Il est vrai que la répétition est l'une des particularités de l'oral, mais à outrance, elle devient gênante. Dans sa production orale portant sur *les vertus de l'eau*, Maroi, par exemple, n'a pas pu se servir des substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter la répétition du terme *eau*. Elle a dit : « *Les bienfaits de l'eau sont nous utilisons l'eau pour nettoyer pour boire pour fait des activités humaines.* ». Une activité écrite a été proposée pour leur faire apprendre à diminuer la répétition des mots. En premier lieu, nous leur avons remplacé le terme *eau* par un substitut lexical **ressource naturelle** sans toucher au sens. La phrase de Maroi a été corrigée comme suit: « *Les bienfaits de l'eau*

sont nombreuses. Nous utilisons cette **ressource naturelle** pour nettoyer... ». En second lieu, la même répétition a été évitée par un substitut grammatical qui est le pronom personnel complément d'objet direct *la*. Nous leur avons dit et écrit la phrase suivante : « *Les bienfaits de l'eau sont nombreuses. Nous l'utilisons pour nettoyer...* ». Nous leur avons donc rappelé la règle avec des activités d'application.

Dans les dernières minutes de cette séance, nous avons remédié à certaines erreurs phonétiques enregistrées dans les séances précédentes à savoir la mauvaise prononciation de quelques voyelles inexistantes dans le système phonique arabe. Nous nous sommes aidé de quelques supports audio pour leur faire entendre les voyelles [y], [e] et [œ] telles qu'elles sont prononcées dans leurs propos et telles qu'elles ont été dites dans les propos d'un natif. Nous leur avons d'abord fait entendre leurs propres productions orales. Ils étaient invités à repérer leurs erreurs de voix et à s'autocorriger et à se corriger en mettant l'accent sur les mauvaises prononciations. Beaucoup d'entre eux se sont remis en cause après s'être entendus. Nawel, par exemple, a facilement identifié ses difficultés de prononciation après avoir réécouté ses propos dits dans la séance de production orale (Annexe n°07).

Nawel	« <i>la lecture c'est la base de la parole. Je pense que la lecture est importante pour la culture de l'homme. D'abord la lecture a donné beaucoup des nouvelles formations, ensuite la *[lɛktær], la [lɛktyr] a participé de la facilité de la parole, par ailleurs la lecture est une *[nuritær] d'esprit enfin je conseille vous que lire pour bien parler. »</i>
-------	--

Elle a remarqué où se situent ses difficultés phonétiques. Elle s'est rendue compte qu'elle a du mal à prononcer la voyelle [y] contenue dans les mots *lecture* et *nourriture*. Nawel et tant d'autres ayant la même difficulté ont été priés de bien écouter un natif dire des mots englobant la même voyelle [y] pour que ce son inexistant dans le système phonique arabe se perçoive et se mémorise. Un enregistrement audio de cinq minutes leur a été proposé pour les amener à distinguer les sons les uns des autres. Des répétitions ont été faites individuellement et collectivement pour les entraîner à bien articuler ces sons.

Durant cette première séquence d'apprentissage portant sur l'organisation de son argumentation, certaines erreurs se sont manifestées. Les apprenants participants qui se sont contentés d'employer des phrases courtes en réduisant les moments de communication, pourtant nous avons positivé et dédramatisé l'erreur maintes fois, ont commis des erreurs et nous ont donné l'occasion de les accompagner en appliquant la démarche de correction de Christine TAGLIANTE. Nous avons donc réussi à faire parler certains apprenants ayant peur de se tromper grâce à nos conseils psychologiques et nous avons pu expliquer et remédier à plusieurs erreurs. Ce processus de travail de l'erreur va se poursuivre même dans la séquence qui suit pour en identifier d'autres et y remédier.

5.1.2.1.8 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de compréhension de l'oral de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

La deuxième séquence intitulée *s'impliquer dans son discours* dont l'objet d'étude est le même (la lettre ouverte) a été entamée en février 2015. Elle a pris aussi bien que la première séquence tout un mois. Dans la première séance qui date du premier février 2015, de 8h00 à 10h00, nous avons visé la compétence de compréhension de l'oral. Cette séance avait comme but d'amener les apprenants à écouter une lettre ouverte pour identifier le destinataire, repérer le destinataire (l'autorité à laquelle est adressée la lettre), mettre l'accent sur le problème posé dans la lettre ouverte, dégager ce que propose le destinataire comme solutions au problème soulevé et mettre en exergue les moyens linguistiques aidant à s'impliquer dans son discours.

Nous avons lu une lettre ouverte rédigée par quelques habitants d'Alger et adressée à Monsieur le wali de la même wilaya. Les signataires de cette lettre ouverte l'ont sensibilisé au problème de transformation d'un terrain, destiné à l'origine à la construction d'un jardin public, en parking souterrain surmonté d'un centre commercial et lui ont demandé de bien vouloir intervenir pour faire face à ce projet destructif, disent-ils. Pour que cette lettre trouve un écho favorable de la part de cette autorité compétence, les signataires ont avancé des arguments forts à savoir *la qualité de vie du quartier s'est totalement dégradée, le niveau de bruit a augmenté, nous vivons en permanence dans la peur de nos enfants et de nous-mêmes, la vie du citoyen est polluée,*

nous avons besoin des aires de jeu pour nos enfants et des aires de repos pour nos vieux, etc. L'implication des destinataires et des destinataires était très apparente dans cette lettre ouverte grâce à plusieurs outils tels que les pronoms personnels *nous* et *vous*, etc.

Durant cette séance, les apprenants ont été incités à écouter, à prendre des notes et à restituer ce qui a été pris sous forme de récapitulation à exposer oralement. L'objectif global de la séance était celui d'amener les apprenants à accéder au sens de cette lettre et de redire ce qu'ils ont compris à leur façon en laissant une touche personnelle. Ce qu'ils ont dit tout au long de cette séance a été réécouté et revu. Les productions orales enregistrées sont transcrites dans les pages qui suivent :

Résultats obtenus dans la séance de compréhension de l'oral de la deuxième séquence

Les apprenants qui ont parlé et participé à réussir cette séance de compréhension orale n'étaient pas nombreux. Manar1, Nawel et Kouceila ont bien animé les premiers moments de ce cours. Ils ont répondu à nos questions à caractère introductif. Nous leur avons posé cette question : « *Si dans votre quartier, les habitants souffrent d'un problème : manque d'eau, du bruit, il y a de l'insécurité, il y a du vol, que feriez-vous ?* » (Annexe n°07). Ils ont dit :

Apprenants	Productions orales
Manar1	« <i>je vais écrire une lettre à une autorité compétente pour dit quel est les problèmes de mon quartier. »</i>
Nawel	« <i>je vais parler avec le chef de mon quartier pour proposer la solution. »</i>
Kouceila	« <i>écrivez une lettre. »</i>

Dans la première écoute de cette lettre accompagnée de ces questions : « *qui a rédigé cette lettre ? A qui s'adresse-t-il ? Et dans quel but ?* », les apprenants participants ont dit (Annexe n°07) :

Apprenants	Productions orales
Maroi	« <i>c'est Monsieur le wali.</i> »
Meriem	« <i>les habitants.</i> »
Nawel	« <i>le récepteur, Monsieur le wali.</i> »
Maroi	« <i>Pour donner des solutions de notre quartier.</i> »
Manar1	« <i>dans la lettre, l'émetteur donnait plusieurs d'un problèmes. c'est pas un seul</i> »

Lors de la deuxième écoute, Houria a répondu à notre question : « *Quel est le problème soulevé dans cette lettre?* ». Elle a dit :

Apprenants	Productions orales
Nawel	« <i>la destruction d'un jardin public.</i> »
Houria	« <i>la transformation de jardin public en parking.</i> »

La troisième écoute a été accompagnée de trois questions analytiques : « *Par quoi commence cette lettre ? Par quoi se termine la lettre ? De quels problèmes souffrent les habitants du quartier ? Si on transforme un jardin en parking, que se passera-t-il ? Est-ce qu'il y a implication de ceux qui parlent dans cette lettre ?* » Les apprenants ayant répondu à cette question sont : Manar1, Maissem et houria. Elles ont dit (Annexe n°07):

Apprenants	Productions orales
Manar1	« <i>les principales problèmes ou bien tous problèmes. Les habitants d'Alger souffrent de plusieurs de problèmes comme la pollution et le bruit la route est n'est pas tenir le bruits des véhicules la jardin public est n'est pas construire le parking il est dans la jardin public.</i> »
Maissem	« <i>la pollution, le bruit, les accidents, le jardin public est devenir un parking.</i> »
Houria	« <i>Les conséquences c'est la pollution, les accidents, le parking de voiture, le bruit et le transformation de jardin public.</i> »

Dans les dernières minutes de cette séance, les apprenants ont été invités à synthétiser oralement ce qu'ils ont compris. Les intervenants et leurs propos sont contenus dans le tableau qui suit :

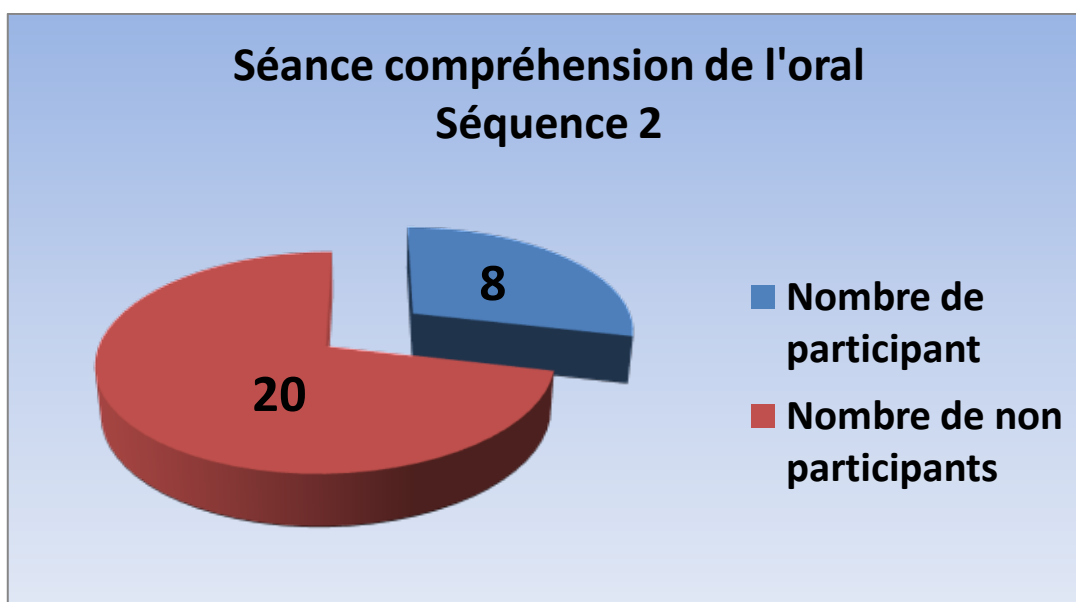
Apprenants	Productions orales
Manar1	« L'émetteur dans cette lettre va proposer plusieurs problèmes dans leur quartier comme le bruit des véhicules les problèmes de parking le jardin public, la pollution, il n'a pas de risque des enfants, et des véhicules, il n'a pas la sécurité dans le quartier, les enfants n'a pas un lieu pour avoir joué et défoulé dans leur vide de temps, elle va demander le wali d'Alger de faire des solutions pour cette quartier pour avoir mieux la vie et avoir une belle vie dans cette quartier. »
Maroi	« Les habitants d'Alger, elles proposent des problèmes à M. le wali pour donner des solutions les problèmes comme la pollution il n'y a ps de parking pour les voitures. »
Nawel	« Dans cette lettre le grand problème des habitants dans ce quartier c'est la transformation de jardin au parking sont interdit là il causait beaucoup de problèmes comme le bruits les instructions des enfants, les habitants ont adressé à M.le wali pour proposer un solution dans le but d'améliorer les conditions de vie dans ce quartier. »
Khawla	« L'émetteur de la lettre, il donnait plusieurs problèmes comme la pollution et le bruit, et les accident. »
Manar1	« Pour enrichir leur vie culturelle des habitants, pour jouer dans cette jardin public. »
Manar1	« Les avantages de la jardin...pour les enfants, pour avoir la sécurité, et pour les vieilhommes de le quartier.»
Maissem	« le grande problème des habitants de quartier c'est la transformation du jardin en parking....les habitants s'adressaient à M. le wali pour proposer cette problème... »
Houria	« Les habitants ont écrit un lettre. »

Analyse et interprétation des résultats obtenus dans la séance de compréhension de l'oral de la deuxième séquence d'apprentissage

De même que précédemment, dans l'analyse/interprétation des résultats obtenus, nous avons mis l'accent sur le nombre d'intervenants, les erreurs linguistiques commises à l'oral et les modalités d'intervention adoptées face à ces erreurs.

Le nombre d'apprenants ayant pris la parole dans cette séance de compréhension de l'oral est de l'ordre de huit(08). Les tableaux précédents le confirment. Kouceila, Meriem et Khaoula ont parlé une seule fois dans cette séance, par contre, Manar1, Nawel, Maroi, Houria et Maissem l'ont fait maintes fois. Ce résultat montre que plus de deux tiers d'apprenants(20) n'ont rien dit tout au long de la séance.

Secteur n°13



Nous pouvons donc dire que le nombre d'intervenants est insuffisant. Kouceila qui a déjà dit dans le questionnaire qu'il n'a pas peur de se tromper a fait preuve d'une participation irrégulière. Pour lui, s'abstenir de parler en classe ne dépend pas de l'erreur, mais d'autres facteurs comme la timidité. Nawel, qui elle aussi n'a pas peur de se tromper, a prouvé le contraire. Pour elle, parler en français en classe est une pratique quotidienne. Les six autres intervenants (Meriem, Khaoula, Manar1, Maroi, Houria et Maissem) s'efforcent de participer et d'intervenir pourtant elles ont dit dans leurs réponses contenues dans les questionnaires qu'elles ont toutes peur de l'erreur. Elles

continuent donc à la franchir. Dans cette séance, certains apprenants comme Nesrine, Khadidja², Salima et tant d'autres, habitués à parler et à dépasser l'erreur en classe, ont préféré cette fois-ci de ne rien dire. Tantôt ils participent et nous laissent dire qu'ils ont commencé à surmonter leurs erreurs, tantôt ils nous font réfléchir à l'impact de l'erreur sur la production orale. D'autres, jusqu'à cette séance, ils n'ont rien dit. Nessrine³, Imène et Fares n'ont jamais essayé de parler pourtant ils ont été sollicités d'enrichir les différents cours.

Les huit apprenants qui ont parlé dans cette séance ont commis dans leur ensemble des erreurs phonétiques, morphosyntaxiques et lexicosémantiques. Certaines erreurs ont été prises en considération, d'autres sont passées inaperçues. Qui les a corrigées et à quels moments ?

Dans la phase introductive de cette séance d'écoute, Manar¹ a commis deux erreurs d'ordre morphosyntaxique. Elle a dit : « *je vais écrire une lettre à une autorité compétente pour **dit** quel(s) **est** les problèmes de mon quartier.* ». Elle s'est trompée de mode du verbe *dire* et du temps du verbe *être*. Face à ces erreurs, nous avons laissé l'apprenant terminer son intervention, puis nous avons repris le passage et corrigé nous-mêmes le mode du verbe *dire* en le mettant à l'infinitif comme le dicte la règle. Par un tel acte, nous avons voulu privilégier l'échange. Nous pensons que Nawel qui est intervenue juste après Manar¹ a tiré profit de cette correction. Elle a bien compris qu'après une préposition, il faut mettre le verbe à l'infinitif. Cette règle a été bien respectée dans ses propos : « *je vais parler avec le chef de mon quartier **pour proposer** la solution.* ». Kouceila a aussi fait une erreur morphosyntaxique. Il a donné une réponse non compatible avec la question que nous lui avons posée :

- Nous : « *Face à ces problèmes, les habitants vont réagir, qu'est-ce qu'ils pourraient faire Kouceila?* ».

- Kouceila : « *écrivez une lettre.* »

- Nous : « *Ecrivez ou bien eh ! Eh !* »

- Nawel a dit : « *J'écris.* ».

Dans la phrase verbale de Kouceila, le sujet n'est pas exprimé. De plus, il l'a donnée sous forme d'une phrase impérative. Nous avons remarqué qu'elle ne correspond pas à la question posée. L'erreur de Kouceila a été signalée au groupe classe avant d'être corrigée. Les apprenants ont été sollicités indirectement de mettre le verbe *écrire* aux temps et mode qui conviennent. Nawel a mis le verbe au présent de l'indicatif parce qu'elle a compris que Kouceila a déclaré ce qu'il pourrait faire en tant qu'habitant face aux problèmes soulevés. Elle a donc montré que le contexte, c'est-à-dire la nature de la question exige de mettre le verbe à un temps de l'indicatif. Nous avons enfin confirmé la réponse de Nawel en disant : « *Oui, t'as raison.* ».

Dans les autres phases de cette séance de compréhension de l'oral (dans les trois écoutes), l'erreur n'a pas été prise en considération : de simples identifications ont été établies, mais aucune suite ne leur a été faite. Nous avons entendu beaucoup de constructions déformées à tous les niveaux, cependant, nous avons focalisé notre attention sur l'aspect d'échange. Bien qu'ils commettent des erreurs, nous les encourageons de continuer à parler et de terminer leurs idées. Nous remercions tous les intervenants en les incitant à ne pas hésiter. Nous répétons souvent cette phrase : « *Allez-y, parlez, même si c'est faux, ça ne fait rien.* ». Nous leur montrons qu'il est tout à fait normal qu'on se trompe en situation d'apprentissage. En le faisant, on est en train de se construire. On ne se reproche rien, au contraire, on apprend de nos erreurs, on s'autocorrige et on se corrige mutuellement pour passer de la méconnaissance à la connaissance. L'autre peut éveiller nos erreurs et vice versa. On apprend de tout le monde.

Nous n'avons jamais blessé ceux qui se trompent. Nous n'avons jamais porté atteinte à leur estime de soi. Au contraire, nous les avons guidés et leur avons renvoyé une image positive d'eux-mêmes pour ne pas perturber leur capacité d'apprentissage. On a volontairement tiré parti des réponses erronées des apprenants pour leur faire expliciter leurs raisonnements et les amener à se poser des questions.

Les erreurs font partie du processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Nous continuons à les travailler aux moments voulus pour en tirer profit. Quelles sont donc celles commises dans la séance de lecture qui suit et comment avons-nous réagi ?

5.1.2.1.9 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de compréhension de l'écrit de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

Dans ce deuxième mois du deuxième trimestre, nous avons retravaillé la lecture en tant que compétence de base. Cette fois-ci, nous avons amené les apprenants à lire pour comprendre et accéder au sens d'une lettre ouverte. L'objectif global et les objectifs intermédiaires ont été communiqués aux apprenants. Nous leur avons demandé de tenir compte de la forme et du contenu de la lettre ouverte en soulignant tous les éléments qui la composent : la date, le destinataire, le ou les destinataires, les formules de politesse, le corps de la lettre, l'implication dans son discours, etc.

Le texte support a porté sur des messages adressés par les habitants d'un quartier sis à Sidi Aissa à M'sila où ils sensibilisent le premier responsable de l'A.P.C au problème d'évacuation des eaux de pluie et lui demandent de bien vouloir installer des conduites en urgence. Et pour que cette lettre trouve un écho favorable de la part de cette autorité compétence, les signataires ont avancé des arguments forts en employant des termes touchants à savoir *notre cité se transforme en un grand borbier, cauchemar quotidien, nos enfants sont incapables de rejoindre leurs classes*, etc. Des discussions ont été faites tout au long de cette séance. Voici ce qui a été dit :

Résultats obtenus dans la séance de compréhension de l'écrit de la deuxième séquence

« *Regardez ce texte dans sa globalité, quels sont les éléments qui le composent ?* », c'est la question qui a introduit notre cours pour exploiter les éléments périphériques du texte. Certains apprenants ont produit des réponses orales. Voici ce qu'ils ont dit (Annexe n°07):

Apprenants	Productions orales
Nawel	« <i>C'est une lettre.</i> »
Manar1	« <i>les éléments qui composent la lettre c'est l'adresse, l'émetteur, le message et le récepteur.</i> »
Houria	« <i>L'émetteur les habitants de quartie à Alger.</i> »
Maroi	« <i>Ils s'adressent à Monsieur le président.</i> »
Achref	« <i>Installation des conduites pour l'évacuation des eaux pluviales.</i> »

Kouceila	« <i>Installer d'urgence des conduites pour évacuer les eaux de pluie. Installer des bises. »</i>
Kouceila	« <i>Dans le but d'évacuer l'eau pluviale »</i>

Dans la deuxième phase, nous avons amené les apprenants à lire silencieusement la lettre ouverte et à formuler des hypothèses de sens. Ils ont été appelés à identifier l'objet de la lettre. La question posée était la suivante : « *Que demandent les habitants ? Quel est le problème soulevé par les habitants ? Quelle est la solution proposée par les habitants ?* ».

Les réponses des apprenants intervenants sont :

Apprenants	Productions orales
Manar1	« <i>le problème c'est chaque fois il pleut dans cette quartier elle se transforme une grande lac. »</i>
Maroi	« <i>la solution nous vous prions d'intervenir pour mettre fin à ce cauchemar quotidien. »</i>
Nawel	« <i>Ces habitants proposent d'installer d'urgence des conduites qui permet d'évacuer, qui permettent d'évacuer les eaux pluviales »</i>

Lors de la phase analytique, nous avons demandé aux apprenants de repérer les arguments avancés par les habitants du quartier pour convaincre le président de l'A.P.C d'intervenir pour trouver une solution au problème des eaux pluviales, d'identifier les formules de politesse employées et de mettre l'accent sur les éléments qui indiquent l'implication de l'auteur dans son discours. Les réponses de ceux qui ont parlé sont :

Apprenants	Productions orales
Kouceila	« <i>Chaque fois qu'il pleut, notre cité se transforme en un grand lac, en un grand borbier.»</i>
Manar1	« <i>les habitants de cette quartier proposent une installation des conduites.»</i>
Nawel	« <i>les habitants de ce quartier demandent l'installation des conduites pour évacuation des eaux pluviales.»</i>

Manar1	« C'est pour «éviter le problème des eaux pluviales. »
Nawel	« les arguments avancés c'est nos enfants sont incapables de rejoindre leurs classes.»
Meriem	« il est vraiment difficile de regagner les lieux de travail. »
Maroi	« Nous avons l'honneur. »
Khawla	« Dans l'attente d'une suite favorable, vous agréer nos meilleure s salutations. »
Manar1	« le pronom personnel nous. »

Dans la phase d'évaluation, nous avons demandé aux apprenants de synthétiser ce qu'ils ont retenu. Les intervenants ont dit (Annexe n°07, pp409, 410):

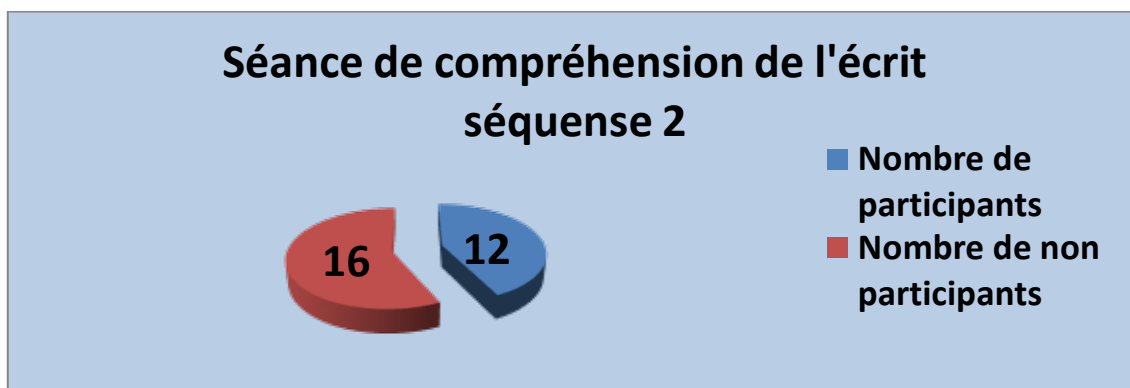
Apprenants	Productions orales
Amira	«Le problème proposé dans ce texte les habitants de ce quartier écrit une lettre ouverte à monsieur le président de M'sila pour éviter ce problème de stallation de conduites.»
Nawel	«Dans ce texte c'est une lettre ouverte écrite par les habitants de Sidi-Aïssa à monsieur le président de l'A.P.C et lui proposer leur problème qui est l'installation de conduites donc il a proposé d'installer des conduites pour évacuer les eaux de pluie.»
Kouceila	«Nous avons l'honneur de vous former d'un problème chaque fois qu'il pleut notre cité transforme en grand lac, en borbier, nos enfants sont incapables de rejoindre leur classe. Nous vous proposons d'installer à urgence des conduites pour évacuer les eaux de pluie. »
Farès	« Les habitants de quartier Sidi-Aïssa sont posé son problème à le président de l'A.P.C.que chaque fois on pleut , le quartier se transforme en lac. Nous demandons des conduites peur mettre un fin de ce problème »
Aymen	«Les habitants du quartier de Sidi-Aïssa écrit une lettre ouverte...le quartier est une lac »
Manar1	« Les habitants de quartier Sidi-Aïssa écrivent une lettre ouverte à monsieur le président de l'A.P.C pour poser leur problème de leur

	<i>quartier qui est une lac à cause de l'eau de la pluie qui faire des problèmes dans ce quartier, les enfants ne peut pas aller à leur classe... »</i>
Ahlèm	<i>« Les habitants de quartier à Sidi-Aissa ont écrit une lettre ouverte à monsieur le président de l'A.B.C et présenter plusieurs des problèmes une grande lac. »</i>

Analyse et interprétation des résultats obtenus dans la séance de compréhension de l'écrit de la deuxième séquence d'apprentissage

Dans cette séance de lecture de quatre phases complétives, les apprenants qui ont parlé une ou plusieurs fois sont : Nawel, Manar1, Houria, Maroi, Achraf, Kouceila, Meriem, Khaoula, Amira, Farès, Aymen et Ahlem. Ces 12 apprenants représentent un taux de 42.85 % de l'ensemble des apprenants de cette classe. Le taux de participation reste encore faible en dépit des conseils et encouragements que nous donnions en début, au milieu et à la fin de toutes les séances.

Secteur n°14



Certains apprenants comme Nawel, Manar1, Houria et Maroi continuent à participer volontairement. D'autres comme Achraf, Kouceila, Meriem, Khaoula, Amira, Farès, Aymen et Ahlèm sont à faire participer. Ils continuent à faire preuve d'hésitation et attendent que l'enseignant les initie. L'enseignant est donc appelé à passer de la logique de participation involontaire à la logique de participation volontaire et à mobiliser toutes ses compétences pour activer ceux et celles qui n'ont rien dit jusqu'à cette séance tels que Imène, Mounir et Saber.

Le visionnement des vidéos et la réécoute des productions orales des apprenants à plusieurs reprises nous ont permis de recenser toute une gamme d'erreurs phonétiques, morphosyntaxiques et lexicosémantiques. La plupart des intervenants se sont trompés. Les erreurs commises et nos réactions sont les suivantes :

De mauvaises prononciations ont été enregistrées dans certaines productions orales : Farès a dit *[pœr] *mettre fin* au lieu de [pur] *mettre fin* et Ahlèm a confondu entre le [b] et le [p] dans la prononciation de [lapisi] (L'A.P.C). Face à l'erreur faite par Farès, nous avons réagi ainsi : nous avons immédiatement dit : « *[pœr] *mettre fin* ou [pur] *mettre fin* ? ». La plupart des apprenants ont corrigé l'erreur en disant [pur] *mettre fin*. Cette correction n'a pas été accompagnée d'explication. Face à celle d'Ahlèm, nous avons-nous-même corrigé l'erreur, nous avons dit : « *c'est pas* *[labisi], c'est plutôt [lapisi], *c'est pas le* [b], *c'est le* [p]. ». La correction a été immédiatement faite, par contre l'explication du sigle *Assemblée Populaire Communale* a eu lieu plus tard.

Leurs productions orales ont été également pourvues d'erreurs morphosyntaxiques. Beaucoup de difficultés de conjugaison et d'accord ont été entendues. Manar1 et Nawel ont utilisé *c'est* après des noms au pluriel. La réaction que nous avons adoptée face à l'erreur commise par Manar1 est la suivante :

Manar1 a dit : « *les éléments qui composent la lettre c'est l'adresse, l'émetteur, le message et le récepteur* ». Nous avons laissé l'apprenant terminer son intervention, puis nous sommes revenu à l'erreur pour la prendre en charge.

Nous avons dit : « *les éléments qui composent quoi, le texte. Les éléments qui composent le texte, votre camarade dit c'est !* ». Nous avons voulu signaler l'erreur non seulement à celle qui l'a commise, mais aussi à ses camarades, Sans tarder, Manar1 s'est autocorrigée en disant : « *sont* ». Certains camarades l'ont confirmé en donnant une réponse collective. Pour les rassurer et confirmer la réponse donnée, nous avons dit : « *donc on dit sont, donc il faut corriger, d'accord* ». Après la correction, nous avons procédé à une explication de la règle comme le recommande Christine TAGLIANTE en disant : « *il y a beaucoup d'éléments, donc il faut mettre sont.* ».

Kouceila et Nawel se sont aussi trompés dans l'emploi du nom *urgence*. Ils l'ont précédé de la préposition *à* au lieu de *en*. Kouceila a dit : « *Installer à urgence des conduites pour évacuer les eaux de pluie. Installer des bises.* ». Nous ne l'avons pas interrompu. Au contraire, nous étions à l'écoute. Lorsqu'il a terminé, nous avons-nous même corrigé l'erreur en disant : « *ah ! Premièrement, il faut installer en urgence, en urgence, il n'y a pas de temps à perdre...* ». La correction qui a été faite deux fois comme le montre le passage a été suivie d'une explication pour les amener à bien saisir le sens et l'emploi de cette expression.

La difficulté de genre et de l'accord du genre persiste encore dans les productions orales des apprenants. Dans la langue² de Manar¹, Maroi et Farès, nous avons assisté aux traces de la langue maternelle, c'est-à-dire de la langue¹. Ils ont dit ce qui suit :

Apprenants	Erreurs de genre et de l'accord du genre
Manar ¹	« ...une grande lac... »
Farès	« ... mettre un fin... »

En français, le nom *lac* est nom masculin et le nom *fin* est un nom féminin. En arabe, le premier est un nom féminin (بحيرة) et le deuxième est un nom masculin (وضع حد). Les deux apprenants ont inversé le genre parce qu'ils se sont référés à leur langue maternelle qui est la langue arabe. Se tromper de genre aboutit sans doute à se tromper de l'accord du genre comme le montre l'expression de Manar¹ (une grande lac). Les modalités d'intervention que nous avons adoptées face aux erreurs commises par Manar¹ sont les suivantes :

Manar¹ a dit : « *le problème c'est chaque fois il pleut dans cette quartier elle se transforme une grande lac.* ».

Nous avons dit : « *Très bien ! Votre camarade dit. Écoutez s'il vous plait, s'il y a une erreur, on corrige. Votre camarade dit, chaque fois il pleut...ce quartier se transforme en un grand ou une grande lac ?* ».

Les camarades ont dit : « *un grand lac.* »

Nous avons repris leur réponse *un grand lac* pour confirmer la réponse correcte.

Les apprenants sont toujours sollicités d'intervenir soit pour s'autocorriger soit pour participer à l'opération de correction des erreurs des autres, et ce afin de les faire habituer à se contrôler et à s'intéresser à ce que dit l'autre.

Les apprenants ont éprouvé des difficultés en matière de conjugaison des verbes aux différents temps et modes. Manar1 et Aymen ont mal accordé les verbes aux sujets auxquels ils se rapportent. Ils ont successivement dit : « *les enfants ne **peut** pas aller à leur classe...* », « *Les habitants du quartier de Sidi-Aïssa **écrit** une lettre ouverte...* ». Certaines erreurs ne sont pas passées inaperçues. Nous les avons prises en charge. Voici comment nous avons réagi :

Aymen a dit : « *Les habitants du quartier de Sidi-Aïssa **écrit** une lettre ouverte...* ».

Pour signaler l'erreur, nous avons dit : « *Les habitants du quartier!?* »

Sa camarade Houria a remarqué l'erreur et l'a immédiatement corrigée en disant : « *ont écrit* ». Elle a bien suivi son camarade ; c'est pourquoi elle a pu détecter l'erreur commise.

Afin d'installer la compétence d'écoute et de suivi chez les apprenants, nous avons repris ce qui a été dit par Houria pour mettre en valeur sa réponse et nous l'avons encouragée par une expression appréciative. Nous leur avons dit : « *Les habitants **ont écrit, très bien**, et même si je mets le verbe au présent, on dit ils écrivent. Les habitants du quartier ont écrit.* ». Un tel acte facilite l'intégration des apprenants dans le processus d'autocorrection, de correction et d'intercorrection des erreurs commises à l'oral en classe.

Dans cette séance de compréhension de l'écrit, nous avons aussi traité des erreurs d'ordre lexicosémantique. Certains apprenants ont employé des termes qui ont altéré au sens. Voici l'exemple suivant :

Amira a dit : « *Le problème **proposé** dans ce texte les habitants de ce quartier **écrit** une lettre ouverte à monsieur le président de M'sila pour éviter ce problème de **stallation** de conduites* ».

Cette apprenante s'est trompée du choix du participe passé qui convient : au lieu de mettre *posé*, elle l'a remplacé par *proposé*. Face à cette erreur, nous avons réagi comme suit :

Nous avons dit : « *le problème proposé ou bien le problème posé ?* ». L'erreur a été immédiatement signalée aux apprenants sans nous précipiter de la corriger. Le temps était opportun pour que les apprenants tirent profit de leur savoir antérieur.

Sa camarade Maissem a pu identifier l'erreur. Elle l'a corrigée en disant : « *Le problème posé* ».

Nous sommes intervenu en dernier pour confirmer la réponse de leur camarade Maissem. Nous avons dit : « *Donc il y a un problème posé et il y a une solution proposée, ce n'est pas la même chose. On est d'accord on non ? Très bien. Je ne peux pas dire le problème proposé, c'est le problème posé et la solution proposée.* ». Les apprenants ont bien compris la différence entre les deux verbes. Farès l'a correctement utilisé en dépit du mauvais choix de l'auxiliaire : « *Les habitants de quartier Sidi-Aissa sont posé son problème à le président de l'A.P.C...* ».

Les erreurs commises dans cette séance n'ont pas été toutes prises en charge. Dans certains cas, nous n'avons pas fait attention, dans d'autres, nous les avons laissées passer pour ne pas créer des situations de blocage. En sommes, nous avons assisté à des corrections immédiates et différées, à une correction sélective, à des autocorrections, à des intercorrections et à des corrections. Nous n'avons en aucun cas marqué leurs erreurs sous le signe de faiblesse et d'inconfort qu'il ne faut pas entendre. De plus, nous ne les avons jamais culpabilisés et sanctionnés. Au contraire, nous leur disons que l'erreur aboutit à des situations de réussite.

Dans la séance de grammaire qui suit, nous avons doté les apprenants d'un outil linguistique qui a servi de moyens pour les aider à communiquer et nous avons en même temps continué à travailler l'erreur à l'oral. Cette séance à caractère formel a été exploitée pour identifier et intervenir sur les erreurs à l'oral.

5.1.2.1.10 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de grammaire de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

Dans cette séance réservée aux points de langue, nous avons voulu mettre l'accent sur les moyens linguistiques mis en œuvre dans la lettre ouverte. Nous avons insisté sur les éléments qui servent à s'impliquer dans son discours. L'objectif visé était celui d'identifier ces éléments et d'explicitier les fonctions qu'ils remplissent. Les activités de langue ont été textualisées : le texte lu dans la séance de compréhension de l'écrit a été relu et exploité à des fins grammaticales.

Dans la première activité, nous avons demandé aux apprenants de nous rappeler les éléments qui entrent dans la composition de la lettre ouverte : l'émetteur, le récepteur, les messages, la date, le lieu, etc. Dans la deuxième activité, il a été question de retrouver des synonymes aux termes suivants : l'émetteur et le récepteur. Dans la troisième, nous leur avons demandé comment reconnaître l'émetteur et le récepteur dans une lettre ouverte ? Les apprenants ont été appelés à repérer les termes et expressions qui correspondent aux destinataires et aux destinataires de la lettre ouverte lue et de s'impliquer dans un passage qui leur a été proposé par l'intégration des moyens déjà acquis.

Résultats obtenus dans la séance de grammaire de la deuxième séquence

Durant cette séance, des apprenants sont intervenus. Leurs prénoms et leurs propos sont(Annexe n°07) :

Apprenants	Productions orales
Manar1	«La lettre ouverte composée des éléments sont : l'émetteur, le message et dans le message il ya le problème et les solutions, et les récepteur. »
Nawel	«Les éléments qui entrent dans la composition d'une lettre ouverte sont l'émetteur, le récepteur et le message.»
Maroi	«Les éléments qui entrent dans la composition d'une lettre ouverte l'émetteur, le message, le récepteur et les signataires »
Maissem	«Les éléments qui entrent dans la composition d'une lettre ouverte sont la date, le lieu, l'émetteur, le message et le récepteur. »

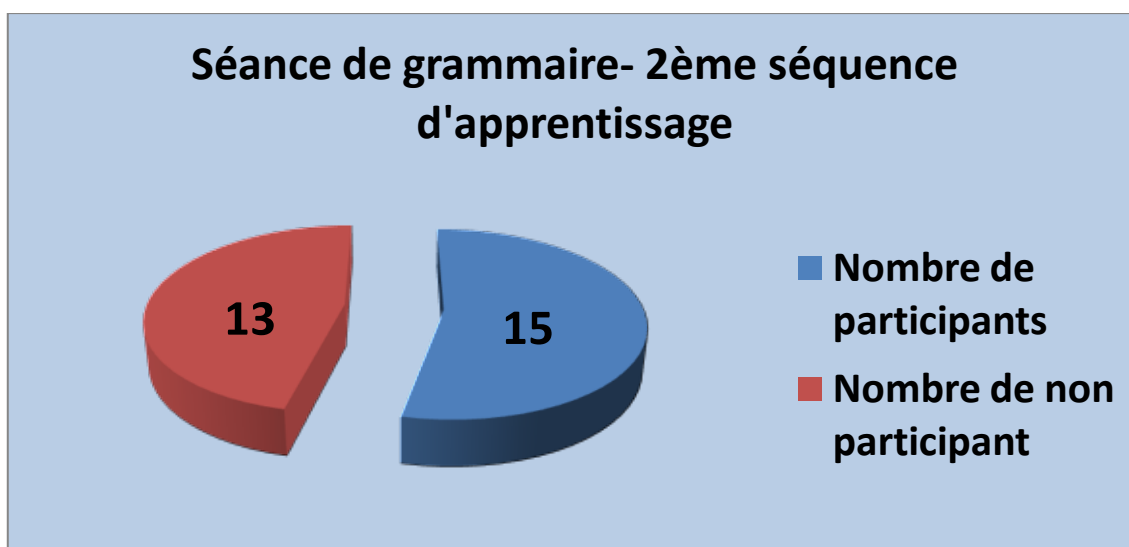
Nawel	« <i>les signataires.</i> »
Maroi	« <i>le personne qui écrit la lettre</i> »
Maroi	« <i>L'écrivain de la lettre.</i> »
Maissem	« <i>Le destinateur</i> »
Manar1	« <i>Le destinataire</i> »
Maissem	« <i>le terme qui renvoie à l'émetteur est nous avons l'honneur.</i> »
Maissem	« <i>Nous</i> »
Manar1	« <i>nous est un pronom personnel, nos est un verbe impersonnel.</i> »
Manar1	« <i>Nos est un adjectif possessif.</i> »
Meriem	« <i>Notre.</i> »
Khaoula	« <i>Vous.</i> »
Meriem	« <i>Je pense que l'Internet permet de communiquer avec les autres.</i> »
Manar1	« <i>Pour moi, l'Internet parmi de communiquer avec les autres.</i> »
Nesrine1	« <i>je pense que l'Internet est un moyen facilite la vie de l'homme.</i> »
Manar2	« <i>Pour moi, l'Internet est un moyenne très facile qui permet de communiquer avec les autres.</i> ».
Maroi	« <i>Je peux dis.</i> »
Nawel	« <i>A mon avis, je trouve que l'Internet permet de communiquer.</i> »
Kouceila	« <i>Je trouve que l'Internet sert à faciliter d'enrichir les informations.</i> »
Houria	« <i>Moi, je suis pour l'Internet parce que c'est un moyen de communication, c'est un moyen qui permet de communique.</i> »
Khaoula	« <i>Je suis pour l'Internet parce que l'Internet est un étoile.</i> »
Maroi2	« <i>Je trouve que l'Internet est une élément nécessaire.</i> »
Manar2	« <i>je pense que l'Internet est ene meyen de communication.</i> »
Manar1	« <i>Je trouve que l'Internet est le moyen le plus utilisation.</i> »
Soulef	« <i>L'Internet est un moyen avec les autres, l'Internet il est donné des informations.</i> »
Amira	« <i>Je crois l'Internet est un moyen de communication avec tous les hommes.</i> »
Farès	« <i>Je trouve que l'Internet la meilleure solution peur communiquer avec</i> »

	<i>les autres. »</i>
Abderrahmen	« <i>L'Internet est la meilleure moyen.</i> »

Analyse et interprétation des résultats obtenus dans la séance de grammaire de la deuxième séquence d'apprentissage

Cette séance de grammaire s'est différenciée des autres séances en matière d'intervention/participation des apprenants et en matière d'erreurs commises à l'oral. Beaucoup d'apprenants ont parlé et franchi le complexe de timidité et la peur de se tromper. Le nombre d'hésitants a été réduit et l'erreur s'est manifestée. D'après le tableau précédent, 15 sur 28 apprenants ont pris la parole : plus de 50% d'apprenants ont pu répondre aux questions posées. Il s'agit de Manar1, Nawel, Maroi, Maissem, Kouceila, Nesrine1, Nesrine2, Houria, Meriem, Khaoula, Manar2, Soulef, Farès, Amira et Abderrahmen. Le secteur suivant représente les résultats obtenus :

Secteur n°15



Le grand nombre d'intervention a été enregistré chez Manar1, Nawel, Maroi et Maissem. Elles sont intervenues plus de trois fois chacune. Chez le reste, les participations varient entre une et de fois. En tout, cette séance a été animée par les apprenants.

Les cinq premiers sont habitués à s'exprimer oralement. Les 10 autres s'efforcent de verbaliser leurs idées en dépit de leurs erreurs : Nesrine², Manar², Soulef et AbdErrahmen n'interviennent pas souvent mais le font de temps en temps. Ils commencent à ne pas avoir peur de commettre des erreurs à l'oral grâce à nos encouragements. Mounir et tant d'autres n'ont pas pu se lancer pourtant nous les avons sollicités d'intervenir maintes fois.

Dans cette séance à caractère linguistique, les erreurs commises ont été presque toutes corrigées. Nous avons opté pour une correction quasi-systématique vu la nature du cours. En conséquence, l'erreur à l'oral a été accompagnée, c'est-à-dire traitée et prise en charge. Les apprenants se sont impliqués à la fois dans leurs discours et dans le processus de correction. Nos modalités d'intervention sur les erreurs commises sont les suivantes :

Dans ses deux réponses, Maroi a dit: « **le personne qui écrit la lettre** », « **Je peux dis** ». Nous avons remarqué qu'elle a commis une erreur de genre dans la première phrase et une erreur de conjugaison dans la seconde. Elle s'est référée à sa langue maternelle qui est l'arabe au moment où elle a construit sa première phrase et elle n'a pas respecté la règle grammaticale qui dit que lorsqu'il y a deux verbes qui se suivent, le deuxième se met à l'infinitif. Elle a cru que le nom *personne* est aussi masculin qu'en arabe (شخص), or ce n'est pas le cas. Cette difficulté a été enregistrée même chez Ghozlène et Maroi. Les deux apprenantes ont devancé les deux noms *élément* et *étoile* par les déterminants qui ne conviennent pas. Elles ont dit *un étoile* au lieu d'*une étoile* et *une élément* au lieu d'*un élément*. Face à ces erreurs morphosyntaxiques, nous avons réagi ainsi : Nous avons nous-même corrigé la première erreur de manière immédiate en disant: « **La personne qui écrit la lettre.** » et nous avons procédé à des activités de rappel de la règle parce que nous avons supposé que la règle est connue. L'erreur a été corrigée de cette façon :

Maroi a dit: « **Je peux dis** ».

Nous avons fait allusion à l'erreur. Nous avons posé les questions suivantes :

« *Je peux, votre camarade a dit : « je peux dis. » Votre camarade a corrigé, elle dit : « je peux dire ? Sa camarade Ghozlène a dit : « je peux dire ». Expliquez-moi la règle* ».

Manar1 a expliqué la règle. Elle nous a rappelé que si on a deux verbes qui se suivent, on conjugue le premier et on met le deuxième verbe à l'infinitif. Dans les deux opérations de correction, nous n'avons pas laissé les apprenants sentir que leurs erreurs signifient un manque. Nous leur avons inculqué que la présence de l'erreur signifie qu'il y a un apprentissage qui a lieu.

Manar1 a également commis une erreur de conjugaison. Dans son énoncé (*Pour moi, l'Internet **parmi** de communiquer avec les autres*). Elle a confondu entre le verbe permettre conjugué au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier *permet* et le terme *parmi*. Cette erreur a été corrigée comme suit :

« Manar1 a dit: « *Pour moi, l'Internet **parmi** de communiquer avec les autres.* ».

Nous n'avons pas évité la confusion. Nous avons signalé cette erreur.

Nous avons dit : « *Tu peux répéter ?* »

Manar1 a redit: « *Pour moi, l'Internet **parmi** de communiquer avec les autres.* »

Elle n'a pas pris conscience de son erreur. Elle l'a refaite. En conséquence, nous avons localisé l'erreur en insistant sur les deux termes *permet* et *parmi*.

Nous avons demandé : « *Pour moi, l'Internet **parmi** ou bien **permet** ?* »

Cette fois-ci, les apprenants ont pu faire la différence entre les deux termes. Leur choix est :

Manar1 et ses camarades ont dit : « *permet.* »

Pour confirmer leur réponse, nous avons dit : « *C'est le verbe **permettre**, il y a aussi le mot **parmi**. **Parmi** c'est un autre terme.* » ».

Aucun apprenant ne s'est moqué de la fille qui a commis l'erreur. Manar1 n'avait aucun complexe envers l'erreur commise. Elle était prête à être corrigée. Elle s'est autocorrigée au moment où ses camarades lui corrigent. Elle a accepté notre correction et la leur.

Manar2, qui n'intervient pas souvent, s'est aussi trompée dans sa réponse. Elle a confondu entre *moyen* et *moyenne*. Elle a utilisé dans son intervention le deuxième terme à la place du premier. Voici comment nous avons réagi face à son erreur :

Manar2 a dit : « *Pour moi, l'Internet est **un moyenne** très facile qui permet de communiquer avec les autres.* »

Quand elle a terminé, nous nous sommes comporté comme si nous avons entendu quelques chose d'erroné. Le signalement d'erreur a été verbalisé :

Nous avons demandé : « *Tu peux reprendre ?pour moi, l'Internet est un moyenne, c'est correct ?* »

La plupart des apprenants l'ont corrigée. Ils ont dit : « *Un moyen* »

De même que précédemment, nous avons intervenu en dernier pour donner la bonne réponse. Nous avons confirmé leur réponse : « *C'est un moyen. Il y a une différence entre un moyen et une moyenne. Ce n'est pas la même chose. Quand je dis un moyen, je vise l'outil, l'instrument, quand je dis la moyenne, je dis 14 sur vingt est une moyenne.* ».

Nous avons dédramatisé l'erreur de Manar2 parce que nous savons qu'elle en a peur. Nous ne l'avons pas complexée. Nous avons interpellé le groupe classe à redresser la production lacunaire, et ce pour le responsabiliser.

Cette apprenante avait également du mal à prononcer la voyelle nasale [œ]. *Elle a dit* : « *je pense que l'Internet *[EtEn] moyen de communication.* ».

Nous avons signalé l'erreur en disant : « *je pense que l'Internet est *[EtEn] **moyen** !* »

Ses camarades ont essayé de corriger l'erreur. Ils ont dit: *[EtyN] moyen.

Cette mauvaise correction nous a conduit à leur poser la question suivante : *Pourquoi vous ajoutez [n] ? Je trouve que l'Internet est un moyen, est un outil, évitez d'ajouter le son [n], c'est un nom masculin.* ».

Le temps était opportun dans cette séance de grammaire pour corriger certaines représentations. L'objectif était celui de les préparer aux moments de production. Les erreurs ont été travaillées pour que les apprenants puissent les vaincre dans les moments d'échange et de communication.

5.1.2.1.11 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de production orale de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

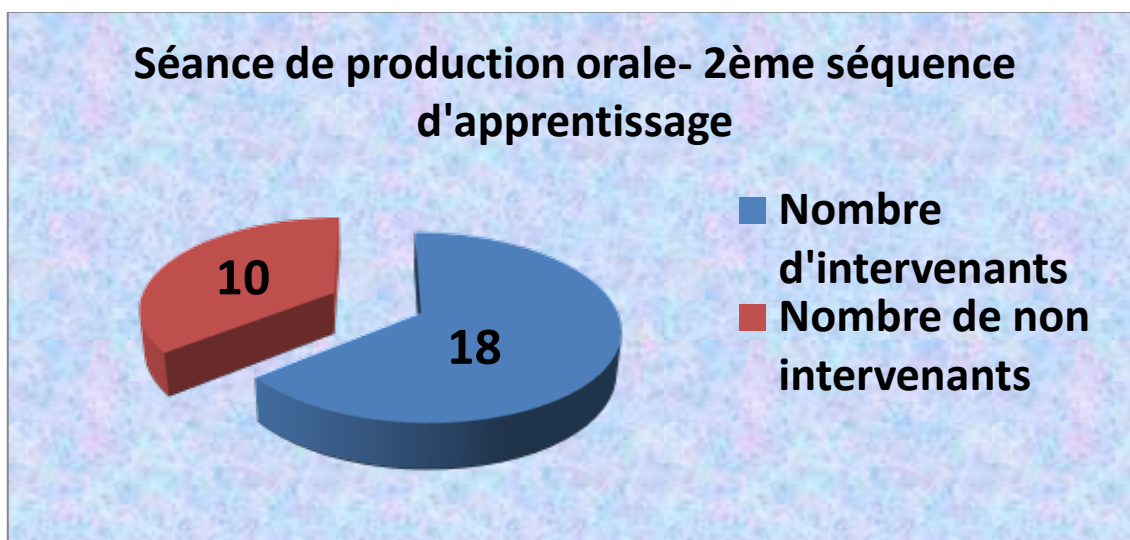
Dans cette deuxième séquence de ce projet pédagogique, les apprenants ont été également invités à produire des discours oraux. Pendant deux séances de suite d'une heure chacune, les apprenants ont été mis en situation problématique pour les amener à intégrer les moyens acquis pour pouvoir s'en sortir. Le sujet de discussion a tourné autour de la visite de travail de Monsieur le Wali en tant qu'autorité compétente à la ville d'Ain El Kebira (visite rendue la veille de cette séance). Nous avons donné un nouveau statut aux apprenants. Nous leur avons demandé de se mettre à la place des citoyens qui attendent avec impatience cette visite pour soulever oralement des problèmes à Monsieur le Wali. Dans cette situation d'intégration, nous avons organisé des dialogues en variant les rôles. Certains apprenants ont joué le rôle du responsable, d'autres ont joué le rôle du citoyen. Dans les deux cas, les apprenants ont été appelés à réinvestir tout ce qu'ils ont acquis comme moyens linguistiques propres à la lettre ouverte notamment les outils servant à s'impliquer dans son discours. Plusieurs problèmes à soulever à Monsieur le Wali ont été proposés par les apprenants : « Le manque de projets, le manque d'éclairage, le manque d'aires de jeu et de repos, l'insécurité, la pénurie d'eau, etc. » (Annexe n°07, p414).

Avant de passer au tableau pour animer des dialogues, un travail de groupe a été fait. Il s'agissait d'une phase de préparation à l'oral. Les apprenants ont été priés de discuter entre eux d'un problème de leur choix en mettant l'accent sur les arguments à avancer à Monsieur le Wali pour l'interpeller à prendre des mesures et par conséquent à trouver des solutions aux problèmes soulevés. Au cours des dialogues, les apprenants ont commencé par soulever le problème et ont fini par proposer des solutions. Qu'en ont-ils dit ? Ont-ils utilisé une langue correcte ?

Résultats obtenus dans la séance de production orale de la deuxième séquence

Après beaucoup d'encouragements et de motivations, des dialogues ont été animés par des apprenants. Le nombre de ceux et celles qui ont parlé a augmenté par rapport aux séances de compréhension et de grammaire. Les intervenants selon les dialogues enregistrés sont : Nawel et Soulef, Manar1 et Chaïma, Maroi et Ghazlene, Kouceila et Farès, Nesrine1 et Manar2, Ahlème et Maroi2, Khaoula et Houria, Meriem et Chaïma, Nawel et Mounir, Kouceila et Abderrahmen, Chaïma et Nesrine2, Houria et Roumaïssa. Le nombre d'intervenants est de :

Secteur n°16



Voici quelques extraits de ce qu'ont dit les apprenants à Monsieur le Wali. Leurs propos ont été rapportés tels qu'ils ont été dits :

Dialogue n° 01

- Nawel : « *Monsieur, Monsieur, **un** minute s'il vous plaît ! nous, nous avons un problème qui est le manque d'aire de repos et de jeu. En effet, nos enfants n'ont pas des places pour jouer et aussi nos vieilles **ils n'a** pas de places pour reposer ; c'est pourquoi nous **proposer** de faire un parc ou un jardin pour nos enfants et nos vieux. »*
- Soulef : « *Bien sûr je vous **promets** de problèmes, ce, de régler ce problème.»*
- Nawel : « *Merci Monsieur le Wali. »*

Dialogue n° 02

- Manar1 : « *Monsieur le Wali, je veux **proposer** un problème. Moi, je suis un habitant à le quartier de 1^{er} novembre 1954, à mon quartier, le grand problème, les rues n'ont pas un tapis, et certains d'autres problèmes qui le boubier, la transport des véhicules, je vous souhaite pour faire, pour fait une solution dans le temps le plus vite. »*
- Chaïma : « *Je vais, je vais à régler le problème à le Wilaya. »*

Dialogue n° 03

- Maroi : « *Bonjour Monsieur le Wali, je suis de Sétif, à un quartier à Ain El Kebira, je veux poser. »*
- Ghozlene : « *Merci à la réception. »*
- Maroi : « *je veux poser les problèmes et sensibiliser **les droits de nous** que nous avons **souffre** avec elles. »*
- Ghozlene : « *Quels sont les problèmes de votre quartier ? »*
- Maroi : « *le problème de mon quartier comme le manque de projets. »*
- Ghozlene : « *Oui, j'ai la solution. »*
- Maroi : « *Je vous remercie Monsieur le Wali à votre visite à mon quartier. »*

Dialogue n° 04

- Kouceila : « *Monsieur le Wali, une minute. »*
- Farès : « *Oui, mon fils. »*
- Kouceila : « *J'ai l'honneur à discuter avec toi, mais malheureusement il y a impossible de faire, pourquoi vous faites beaucoup de projets à Sétif et à El Eulma et vous oubliez Ain El Kebira ? »*
- Farès : « *Quel est genre problème. »*
- Kouceila : « *le problème de l'eau, d'éclairage, il n'y a pas de sécurité. Il faut trouver des solutions immédiatement. »*
- Farès : « *Oui, je ... ».*

Analyse et interprétation des résultats obtenus dans la séance de production orale de la deuxième séquence d'apprentissage

Durant cette séance à caractère communicatif, les apprenants étaient animés d'une bonne volonté. Les hésitations et la peur d'intervenir ont disparu chez beaucoup d'apprenants. Plusieurs apprenantes, ayant déjà déclaré qu'elles ont peur de se tromper, ont volontairement participé aux dialogues. AbdErrahmen, Nesrine¹, Roumaïssa, Chaïma, Farès, Nesrine², Ghozlene, Soulef, Ahlem, Maroi, Meriem, Manar¹, Houria et Khaoula ont reconnu dans leurs réponses contenues dans les questionnaires qu'ils n'arrivent pas à intervenir car ils n'aiment pas que leurs camarades se mettent à rire d'eux quand ils commettent des erreurs. Ils ne supportent pas ces comportements. Les comportements, les attitudes et les représentations de ces apprenants ont commencé à changer. Ils s'efforcent de verbaliser leurs idées parce qu'ils ont bien compris que personne n'ose à faire des commentaires après une ou plusieurs erreurs. Ils ont bien saisi qu'il est impossible d'apprendre cette langue étrangère sans passer par l'erreur. Les apprenants ont été avertis et recommandés à écouter et à accepter les réponses de l'autre. Ce climat de confiance peut être la raison principale de cette augmentation au niveau de la participation/communication.

Dans les quatre extraits que nous avons transcrits orthographiquement, les erreurs de voix et de langue ont caractérisé certaines productions. De mauvaises prononciations ont été entendues, des structures incorrectes ont été employées et des termes ont été mal placés. Dans le premier dialogue, par exemple, Nawel qui a joué le rôle d'une citoyenne a commis une erreur d'accord du genre et du nombre quand elle a parlé à sa camarade Soulef qui a joué le rôle d'une autorité compétente (Monsieur le Wali). Elle a dit : « *un minute, ... nos vieilles ils n'a pas de places pour reposer...* ». Elle s'est trompée dans le choix du déterminant *une* qui précède le nom féminin *minute* et dans la conjugaison du verbe *avoir* au présent de l'indicatif à la troisième personne du pluriel. Soulef, elle aussi, a mal employé le verbe *promettre* dans sa réponse. Elle a dit : « *...je vous promets de problèmes...* ». Elle a voulu dire je vous pose des problèmes. Face à ces erreurs, nous n'avons pas réagi. Nous avons respecté la nature de la leçon. Nous ne sommes pas intervenu à chaud pour corriger les erreurs commises. Ni un signalement ni une correction immédiate n'ont été faits. Mais le caractère communicatif de la séance ne nous a pas empêché de noter pour une correction

éventuelle. Les autres erreurs entendues dans les autres dialogues avaient le même sort. Aucune prise en charge immédiate n'a eu lieu. Durant toute la séance, tout a été focalisé sur la prise de parole afin d'entendre un grand nombre de voix.

Nous pensons que l'augmentation du nombre d'intervenants (18 sur 28 apprenants) comme nous l'avons déjà indiquée est due à la manière de traitement de l'erreur commise. L'intervenant n'a jamais été culpabilisé et incriminé. Nous l'avons invité maintes fois à s'exprimer. Aucun mauvais geste n'a été fait. La séance était dépourvue des rires, des moqueries et des commentaires des camarades. Les apprenants n'ont pas été victimes d'injustice : nous avons écouté ceux qui se trompent et ceux qui parlent correctement. Nous pouvons dire que ce climat de confiance, de respect et de responsabilité a aidé les apprenants à se libérer oralement.

5.1.2.1.12 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de production écrite de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

Dans la séance d'écriture dont l'objectif était celui d'amener les apprenants à rédiger une lettre ouverte à adresser à une autorité compétente en réinvestissant des moyens linguistiques déjà acquis pour s'impliquer dans leur discours, nous avons quand même essayé de faire parler les apprenants. Des réponses orales ont été demandées dans les différentes phases de la séance : nous avons discuté ensemble le thème et le sujet de rédaction (*tu es membre dans l'association de ton quartier. Rédige une lettre ouverte à Monsieur le Wali de Sétif pour le sensibiliser à un problème de ton choix et pour lui proposer des solutions pratiques. Réinvestis les moyens que tu as acquis auparavant : articulateurs et verbes d'opinion*). Nous leur avons demandé de parler entre eux en français (travaux de groupes) et nous les avons encouragés à poser des questions ou à demander des précisions.

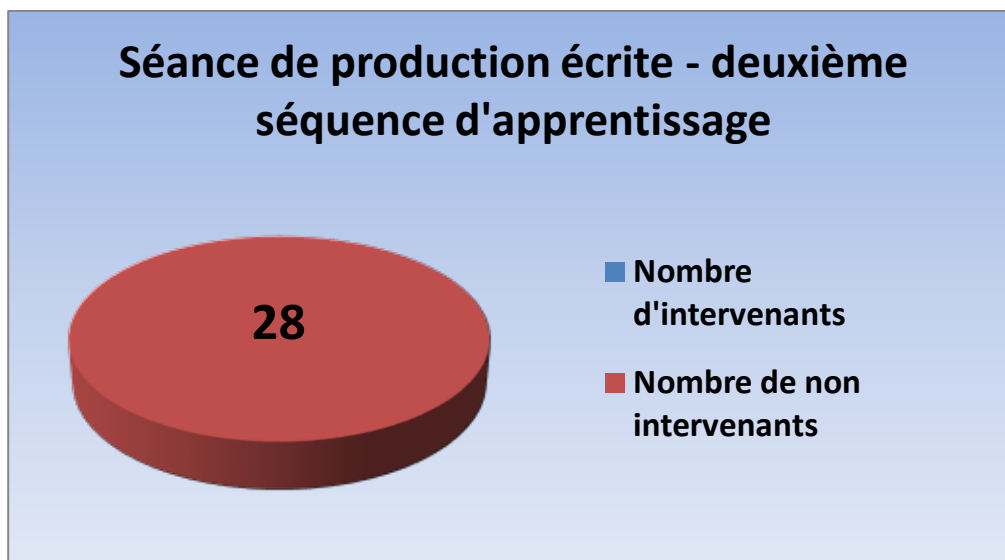
Analyse et interprétation des résultats obtenus dans la séance de production écrite de la deuxième séquence

Dans la phase de production individuelle, nous nous sommes approché des apprenants pour les inciter à écrire, à organiser leurs arguments et à s'impliquer dans leurs discours. Nous sommes passé entre les rangées pour mieux expliquer ce que nous avons demandé. Les productions orales des apprenants étaient très réduites parce qu'ils

se sont mis à réfléchir, à retrouver un plan, à rechercher des idées pertinentes, à les structurer, etc. Dans la phase de mise en commun des productions écrites individuelles, nous avons demandé aux apprenants de se répartir en groupes pour confronter les lettres ouvertes écrites les unes aux autres et en faire une à nous remettre à la fin de la séance pour un éventuel perfectionnement. Nous leur avons demandé de travailler collectivement, de s'accepter dans le groupe sans s'imposer et sans se moquer les uns des autres. De même que précédemment, nous avons fait le tour des groupes pour les sensibiliser à la nécessité de s'exprimer entre eux en français sans avoir peur de l'erreur. Nos propos sont : « ...*Entre vous, parlez en français, même s'il y a des erreurs, il n'y a aucun problème, vous êtes des camarades de classe. Est-ce qu'on peut progresser sans erreurs ? Je ne peux pas. Même si je fais des erreurs, ce n'est pas la fin du monde. Donc, profitez, apprenez à parler en français, habituez-vous à parler à vos camarades en français.* » (Annexe n°07, p415). Dans cette phase de travail collectif, les apprenants continuent à ne pas parler en français entre eux. Ils écrivent en français en parlant en arabe dialectal: Ils s'aident linguistiquement en langue source. Tous les apprenants l'ont fait y compris les meilleurs éléments à l'oral tel que Manar¹, Nawel et Maroi. Nous pensons que parler en langue source dans un cours de langue étrangère est une habitude héritée dès l'école primaire. La plupart des enseignants, dans les différents paliers, ne veillent pas à stimuler les apprenants à s'exprimer en langue étrangère dans un cours de langue étrangère. Certains enseignants, surtout à l'école primaire, ne cessent de se référer à la langue maternelle lorsqu'ils enseignent le français langue étrangère. Cela n'éduquera ni l'écoute ni la production orale chez les apprenants. Il est donc intéressant de les faire habituer à se mettre en situation problématique pour les amener à s'en sortir en parlant ou en écrivant.

Dans cette séance de production écrite, les apprenants n'ont pas parlé en français: ils se sont focalisés sur l'écrit pourtant nous les avons invités à discuter en cette langue étrangère. Aucun n'apprenant n'a pris la parole : aucune participation et aucune intervention n'a été enregistrée. Le secteur qui suit indique le nombre de participants/intervenants dans cette séance de production :

Secteur n°17



La séance aurait pu être meilleure si les apprenants avaient échangé en langue cible. Ils auraient pu travailler la production orale et écrite en même temps. Il y avait un clivage, pourtant plusieurs compétences peuvent être visées dans une seule séance. Ecrire en français dans un groupe sans pouvoir utiliser cette langue-cible comme un moyen de communication orale avec les membres du groupe influe négativement sur la qualité de la production écrite. Parler en langue source au moment d'une rédaction en langue cible surtout dans une situation de partage ne permet pas de perfectionner le style de l'apprenant. Ce dernier a besoin d'écoute des supports et de lecture en français pour qu'il puisse se faire un style. Le découpage au niveau des compétences mène à l'échec. Il est donc nécessaire de mettre l'apprenant dans un bain linguistique pour l'amener à apprendre à parler et à écrire. Se priver de parler ne permet pas de libérer l'erreur et de l'accompagner pour corriger les représentations erronées. Nous souhaitons qu'ils changent d'attitude et de comportements dans la séance qui suit réservée au compte-rendu de la production écrite.

5.1.2.1.13 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance du compte-rendu de la production écrite de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

Dans cette avant-dernière séance de la deuxième séquence d'apprentissage du troisième projet, nous avons amélioré ensemble une production lacunaire. Nous avons voulu redresser l'écrit des apprenants en les faisant parler. Nous avons demandé aux

apprenants d'intervenir pour corriger des erreurs commises à l'écrit, pour nous rappeler des règles, pour apporter des précisions, pour reformuler des phrases, etc. Une grille d'évaluation a été mise à leur disposition. Durant une heure, des apprenants ont parlé pour améliorer la forme et le contenu de la lettre ouverte erronée.

Résultats obtenus dans la séance du compte-rendu de la production écrite de la deuxième séquence

Les intervenants et leurs propos sont contenus dans le tableau qui suit(Annexe n°07) :

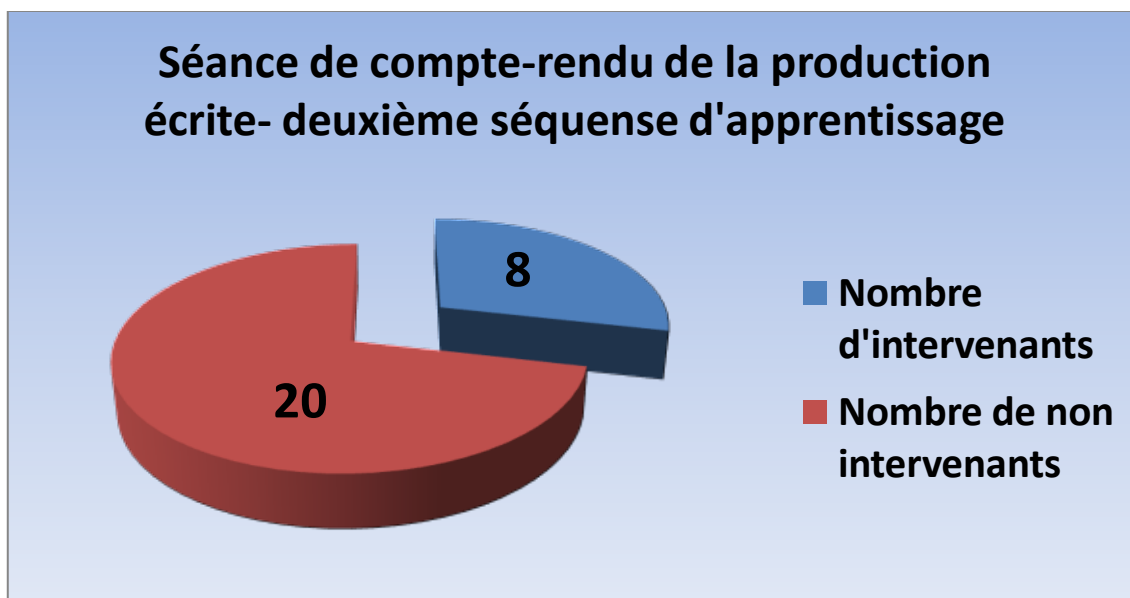
Apprenants	Productions orales
Maroi1	« Cette lettre est pleine, bien organisée et bien formée. »
Manar1	« La forme de la lettre n'est pas complet. » « Les arguments n'ont pas clairs. »
Roumaïssa	« La forme n'est pas complète parce qu'ils ne donnent l'objet. »
Kouceïla	« Dans cette lettre, il y a des éléments qui manquent comme l'objet et l'adresse. »
Manar1	« Les habitants de ce quartier souffrent du problème d'eau. »
Manar1	« Nous sommes les habitants de quartier. »
Manar1	« Nous avons l'honneur de vous informer que les habitants de ce quartier souffrent d'un manque d'eau potable. »
Maroi1	« Nous avons l'honneur de vous informer et nous avons les habitants de quartier et nous avons souffre de ce problème. »
Meriem	« Nous avons l'honneur de vous informer d'un problème qui concerne notre quartier, les habitants souffrent de la pénurie d'eau. »
Roumaïssa	« Nous avons l'honneur de nous parler avec vous pour informer d'une problème qui concerne notre quartier. »
Soulef	« Nous avons l'honneur de vous informer que les habitants souffrent du problème de la pénurie d'eau. »
Nawel	« Le broblème posé dans cette lettre est la pénurie. »
Maroi1	« Le problème posé c'est la construire des égaux. »
Maroi1	« La solition. »
Houria	« La pénurie d'eau. »

Manar1	« <i>Les habitants sont soif.</i> »
Maroi1	« <i>Pour régler cette problème.</i> »
Manar1	« <i>Nous vous remercie pour votre service.</i> »
Manar1	« <i>Avec toute nos respecte.</i> »

Analyse et interprétation des résultats obtenus dans la séance du compte-rendu de la production écrite de la deuxième séquence

Les apprenants qui ont participé/intervenu dans cette séance selon le tableau précédent sont : Maroi, Manar1, Roumaissa, Kouceila, Meriem, Soulef, Nawel et Houria. En chiffre, huit apprenants uniquement ont répondu aux questions posées. Vingt apprenants n'ont rien dit et n'ont pas pu enrichir et redresser la production écrite.

Secteur n°18



Nous avons essayé de comprendre pourquoi ils ne participent pas à cette opération de reconstruction de la production de leurs camarades. Certains apprenants comme Abderahmen s'abstiennent de parler dès la première séance, d'autres comme Achref, Ghazlene et Amira ont déclaré qu'ils n'ont pas l'habitude d'améliorer ensemble une production écrite. Manar1 était de cet avis et a confirmé que rares sont les enseignants qui évaluent les productions écrites des apprenants en appliquant une grille d'évaluation. Cette apprenante a montré que la plupart des enseignants se contentent de

leur demander de rédiger des textes sans leur donner l'occasion d'identifier leurs erreurs. Il faut souligner que la séance d'amélioration d'une production écrite erronée est un passage qui permet aux apprenants d'échanger, de se confronter, de s'autocorriger, de corriger, de parler tout court. C'est là où les apprenants pourront interagir si l'enseignant sait jouer le rôle de metteur en scène.

Les apprenants étant intervenus maintes fois tels que Manar1, Maroi et Kouceila et ceux qui l'ont fait une ou deux fois comme Roumaïssa et Meriem ont commis des erreurs morphosyntaxiques et lexicosémantiques. Le visionnement des vidéos nous a permis de repérer certaines erreurs. Manar1 s'est trompée non seulement dans l'accord de l'adjectif *complet* avec le sujet *la forme*, mais aussi dans la conjugaison du verbe *être* au présent de l'indicatif à la troisième personne du pluriel. Elle a dit : « *La forme de la lettre n'est pas **complet**.* », « *Les arguments n'**ont** pas clairs.* ». Ses erreurs ne sont pas passées inaperçues. Face à l'erreur d'accord, nous avons réagi comme suit : nous avons repris ce qu'elle a dit trois fois, Manar1 a pu s'autocorriger en disant : « *la forme de la lettre n'est pas **complète**.* ». Nous avons confirmé cette bonne réponse en leur rappelant la règle (l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le sujet). Face à l'erreur de conjugaison, nous avons également signalé l'erreur par la reprise du même passage en posant des questions : « *Les arguments n'ont pas clairs, il n'y a pas d'erreurs ici ? Il n'y pas de problème de conjugaison ? Il n'y a pas d'erreurs à corriger ?* ». Après un temps de réflexion accordé aux apprenants, Manar1 a pu corriger son erreur. Elle a dit : « *Les arguments ne sont pas clairs.* ». Nous avons fait à la fin une mise au point : « *un argument n'est pas clair, des arguments ne sont pas clairs.* ». Cette correction était fructueuse. Roumaïssa en a bénéficié en reprenant la forme correcte : « *La forme n'est pas complète parce qu'ils ne donnent l'objet.* ». Le signalement de l'erreur pour favoriser l'autocorrection a été donc adopté dans cette première situation.

Roumaïssa a commis deux autres types d'erreurs dans ses propos : « *Nous avons l'honneur de **nous parler avec vous** pour informer **d'une problème** qui concerne notre quartier* ». Elle a eu du mal à impliquer le destinataire et le destinataire dans leur discours et à prononcer la voyelle nasale [un]. Ces erreurs ont été immédiatement prises en charge. Nous avons dit : « *Nous avons l'honneur de nous parler avec vous ! Pourquoi de nous ? De vous parler tout court. Le vous remplace Monsieur le Wali, nous*

remplace les habitants. ». Nous avons corrigé l'erreur parce que les apprenants n'ont pas pu le faire. Nous sommes aussi intervenu sur l'erreur phonétique en invitant la fille à bien prononcer cette voyelle inexistante dans le système phonique de la langue arabe en tant que langue maternelle.

D'autres erreurs phonétiques ont été corrigées. Elles ont été identifiées dans la réponse de Nawel et celle de Maroi. La première a dit : « *Le *[brɔbɛlm] posé...* ». Elle a confondu entre la lettre [p] et la lettre [b]. La deuxième a aussi dit : « *la *[sɔlɪsj ʕ]* ». Elle a mal prononcé la voyelle [y]. Après le signalement des erreurs, certains apprenants ont participé à la correction : « *le [prɔbɛlm] posé.* », *[sɔlɪsj ʕ]*. Dans cette deuxième situation, le signalement d'erreur a abouti à l'intercorrection.

Dans les cas où les apprenants n'ont pas pu s'autocorriger et/ou se corriger, nous avons fini par intervenir pour donner la bonne construction. Nous avons corrigé à Manar1 qui n'hésite pas à participer en dépit de ses erreurs. Nous lui avons demandé d'utiliser le verbe *avoir* au lieu du verbe *être* quand on parle de la faim et de la soif.

Dans cette séance où nous avons rendu-compte de la production écrite, des erreurs ont été corrigées à l'oral et à l'écrit. Beaucoup de mauvaises prononciations ont laissé leurs traces au niveau de l'écrit. La voyelle [u] mal prononcée a été mal écrite dans le terme *solition*. Ceci prouve l'impact de l'oral sur l'écrit. Il est donc nécessaire de bien travailler l'aspect phonétique pour amener les apprenants à bien écrire. Plusieurs autres erreurs notées dans les différentes séances de cette deuxième séquence d'apprentissage ont été traitées dans la séance de remédiation qui suit :

5.1.2.1.14 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de remédiation de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

Cette séance a été consacrée à la correction des erreurs linguistiques déjà notées dans les séances précédentes (correction différée). Nous y sommes revenu pour les redresser et faire ainsi évoluer des représentations erronées. Nous avons même transformé certaines difficultés en objectifs d'apprentissage. Quelques activités de conceptualisations ont été proposées aux apprenants pour se rappeler des règles et pour découvrir d'autres.

Dans cette séance, nous avons d'abord mis l'accent sur les erreurs phonétiques qui persistent. Nous avons sélectionné des erreurs communes comme la mauvaise prononciation de la voyelle [y] que contiennent les mots utilisés. Pour remédier à cette catégorie d'erreurs, nous avons demandé aux apprenants de lire ce passage que nous avons écrit au tableau pour les amener à distinguer les sons les uns des autres : « *J'utilise ce moyen pour communiquer. Ce n'est pas une solution pratique. La sécurité est absente. L'insécurité est un problème. Les bâtiments construits sont insuffisants.* ». Les apprenants ont été appelés à lire et à bien s'écouter pour identifier les erreurs commises :

Ghozlène l'a lu comme suit: « **J'[itiliz] ce moyen pour *[kɔminike]. Ce n'est pas une *[sɔlisj] pratique. La *[sekerite] est absente. *[lɛsekerite] est un problème. Les bâtiments construits sont *[ɛsifzã].* » (Annexe n°07, p418). Après la lecture, ses camarades ont remarqué la mauvaise prononciation de la voyelle [y] contenue dans ces mots : *utilise, communiquer, solution, sécurité, insécurité et insuffisants*. Les remarques ont été faites sans faire des commentaires et sans aucune moquerie. Cette identification a été accompagnée d'une activité de comparaison (de conceptualisation) entre le système phonique du français et celui de l'arabe. Les apprenants qui savent déjà tout cela reconnaissent bien que cette mauvaise prononciation est due au manque d'entraînement et de pratique. La fille elle-même a avoué qu'elle ne parle pas souvent en français en classe et ne le parle plus ailleurs. Face à ce constat, nous avons demandé à Ghozlène, Manar¹, Roumaïssa, Maroi, Nessrine¹, Amina, Meriem, Imène, Achraf et Kouceïla de répéter la lecture du passage dans cette même séance afin de bien faire travailler leur appareil phonatoire. Nous les avons également conseillés de ne pas hésiter à prendre la parole pour apprendre à utiliser un français doux à l'oreille.

Dans cette séance de remédiation, nous avons également pris en considération certaines erreurs morphosyntaxiques que nous avons enregistrées dans les séances précédentes (correction différée). Encore une fois, l'accent a été mis sur la difficulté de genre et d'accord du genre et de l'emploi du mode qui convient après la préposition *pour*. Pour procéder, nous avons écrit au tableau des passages que nous avons extraits des enregistrements vidéo après plusieurs réécoutes. Les apprenants ont été appelés à intervenir pour identifier les parties erronées dans ces phrases :

« *L'eau est important. Une logement est nécessaire à la vie. Les aires pour se reposer.* ».

Nous avons donné du temps aux apprenants pour réfléchir et corriger les erreurs commises. Nous les avons impliqués dans ce processus de remédiation. Kouceila a pu volontairement repérer l'erreur d'accord de genre dans la première phrase. Il a dit : « *L'eau est importante.* ». Nous avons confirmé sa réponse en leur rappelant que l'adjectif attribut *importante* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet (l'eau qui est un nom féminin) auquel il se rapporte. Mais en même temps, nous leur avons montré à quel point la langue maternelle influe sur l'apprentissage d'une langue étrangère en soulignant l'erreur de genre commise dans la deuxième phrase : *un* logement au lieu d'*une* logement. Manar1, quant à elle, a, sans le lui demander, participé à la correction de l'erreur faite dans la troisième phrase du passage. Elle nous a dit qu'il fallait mettre le verbe à l'infinitif comme le dicte la règle (après pour, le verbe se met à l'infinitif). Sa réponse a été suivie d'une activité de rappel de règle comme le recommande Christine TAGLIANTE : « *Après les prépositions pour, à, de, sans..., les verbes se mettent à l'infinitif.* ».

Dans les dernières minutes de cette séance de remédiation, nous avons attiré l'attention des apprenants sur quelques erreurs de types lexicosémantiques. L'extrait pourvu d'erreurs proposé à la correction est le suivant : « *L'eau ne vient pas au robinet. Les habitants du quartier misère de la boue. Les habitants n'ont pas été aidés de tapis.* ». Nous avons demandé aux apprenants de réfléchir sur le choix des verbes. Manar1 a rapidement identifié l'erreur contenue dans la première phrase. Elle a remarqué que le verbe *venir* est mal placé. Elle a proposé de le remplacer par le verbe *arriver*. Pour elle, on met venir quand il s'agit d'une personne, justification que nous avons acceptée. Nawel n'a pas hésité à corriger l'erreur faite dans la deuxième phrase. Elle s'est étonnée de l'emploi du nom *misère* à la place d'un verbe. L'apprenante a proposé d'utiliser le verbe *souffrent* pour dire : « *Les habitants du quartier souffrent de la boue.* ». Ces deux heures de remédiation nous ont permis d'identifier ensemble des erreurs à l'oral, d'impliquer les apprenants dans la correction et de mettre en question certaines représentations. Ce travail de l'erreur ne s'est pas arrêté dans cette séance, nous avons continué à prendre en charge les erreurs commises par les apprenants même

dans le quatrième projet pédagogique prévu dans le troisième trimestre de l'année scolaire 2014/2015.

5.1.2.2 Deuxième phase de l'expérimentation : Du 05 avril 2015 jusqu'au 07 mai 2015(réalisation du 4^{ème} projet)

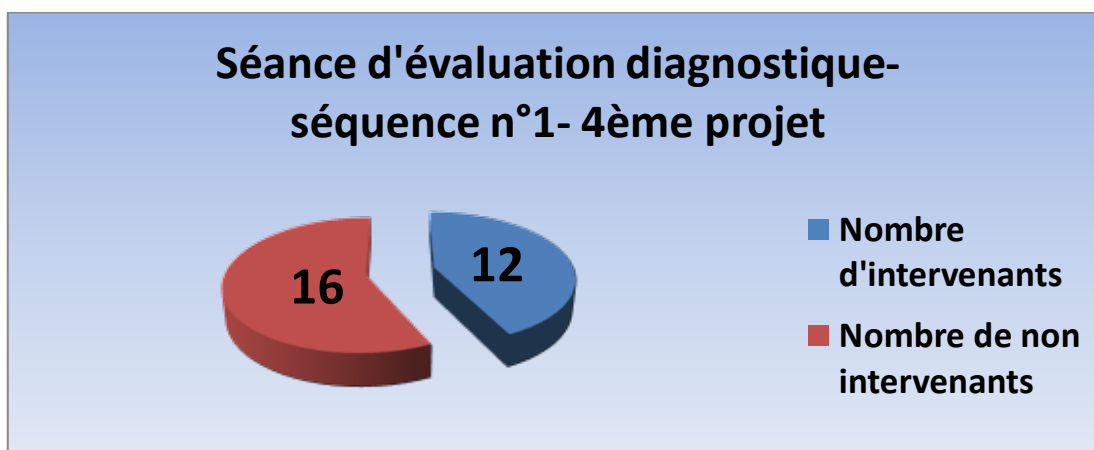
Après les vacances du printemps qui ont pris fin le 05 avril 2015, nous avons directement entamé un nouveau projet intitulé *Collecter des informations sur les événements tragiques ou insolites de sa ville pour les publier dans le journal de l'établissement dans la rubrique des faits divers*. Dans ce troisième et dernier trimestre dont les examens de fin d'année ont été programmés à partir du 10 mai 2015, nous sommes contenté de réaliser la première séquence d'apprentissage intitulée *Relater un événement objectivement ou subjectivement*. Durant ce moi, nous avons proposé une articulation cohérente entre les différents domaines de la communication (par l'oral, par l'écrit et par l'image) et nous avons continué à accompagner les apprenants dans la prise en charge de leurs erreurs linguistiques à l'oral en suivant les orientations de Christine TAGLIANTE.

5.1.2.2.1 Mise à l'épreuve des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance d'évaluation diagnostique de la 1^{ère} séquence du 4^{ème} projet

En début de cette première séquence, nous avons introduit une séance d'évaluation diagnostique afin d'identifier les insuffisances et les besoins des apprenants à l'oral. Une première activité de lecture leur a été proposée pour vérifier la prononciation de certaines voyelles comme [y], [i] et les voyelles nasales. Les apprenants ont été priés de lire cinq phrases écrites au tableau ayant un rapport avec l'objet d'étude qui est le fait divers: « 1. *Événement bizarre, étrange et étonnant*. 2. *Événement malheureux imprévu qui entraîne des dégâts, met en danger*. 3. *Calamité, un événement aux conséquences graves touchant un grand nombre de personnes*. 4. *Action nuisible mauvaise à autrui*. 5. *Action illicite, illégale punie par la loi, un crime*. » (Annexe n°07, p419). Les deux filles Nesrine1 et Maroi qui ont lu ces phrases à haute voix avaient une erreur phonétique commune : Les deux avaient du mal à prononcer les voyelles [y] et [i] contenues dans le terme *imprévu*. Certains apprenants attentifs et nous-mêmes, avons bien entendu *[ɛprevi]. Ces erreurs n'étaient pas passées inaperçues. Nous avons signalé les erreurs par des reprises pour amener Nesrine1 à

s'autocorriger et les autres à lui corriger en cas d'échec d'autocorrection. Nesrine n'a pas pu bien prononcer les deux voyelles. Elle a dit maintes fois *[Eprevi]. Cette apprenante a éprouvé des difficultés énormes dans la prononciation du terme *imprévu*. Cela est dû, à notre avis, au manque d'activités d'entraînement à la lecture. Les enseignants peuvent de temps en temps marquer des pauses pour demander aux apprenants de lire des passages. Ils peuvent également finir une séquence ou un projet pédagogique par la lecture des textes. Une deuxième activité visant l'évaluation de la production orale a été proposée. Nous leur avons demandé de répondre à ces questions pour les amener à s'exprimer: « *Lisez-vous des journaux écrits en français ? Que lisez-vous ? Quelle est la rubrique qui vous intéresse le plus ? Que trouvez-vous dans un journal ?* ». (Annexe n°07). Dans cette activité à caractère communicatif, nous n'avons pas accordé beaucoup d'importance aux erreurs linguistiques. Nous avons initié les apprenants à prendre la parole et à ne pas avoir peur de l'erreur. Le conseil que nous donnions toujours était le suivant : « *N'hésitez pas. Parlez. Je vous écoute et j'accepte toutes vos réponses même celles qui sont erronées.* » (Annexe n°07). Beaucoup d'apprenants ont intervenu pour y répondre. Manar¹, Nawel, Kouceila, Amira, Khaoula, Meriem, Maroi, Ahlem, Roumaïssa, Nesrine¹, Abderrahmen et Imèn ont parlé dans cette séance. En chiffre, le nombre est de l'ordre de 12 apprenants comme le précise le secteur suivant :

Secteur n°19



Ces intervenants ont donné des réponses contenant dans leur ensemble des erreurs de voix et de langue. Vu la nature de l'activité, la plupart des erreurs étaient

passées inaperçues. Les seules erreurs prises en charge étaient celles commises par Maroi, Roumaïssa et Manar1. Elles ont dit :

Apprenants	Productions orales
Maroi	« <i>J'ai l'habitude de lis des journaux en français.</i> »
Manar1	« <i>je lire les nouvelles culturelles.</i> »
Roumaïssa	« <i>Moi, je lis le partie de sport.</i> »

Face à ces erreurs de conjugaison (*de lis, je lire*) et de genre (*le partie*), nous avons essayé d'amener les trois filles à s'autocorriger en reprenant ce qu'elles ont dit. L'erreur de Maroi a été signalée comme suit : « *J'ai l'habitude de lis ! Il n'y a pas d'erreurs ici à corriger ?* » Certains camarades comme Manar1, Meriem et Kouceila ont corrigé en disant *J'ai l'habitude de lire*. Nous avons demandé de justifier cette réponse. Manar1 a dit qu'après la préposition *pour*, il faut mettre le verbe à l'infinitif. Nous avons intervenu en dernier pour confirmer la règle et leur donner d'autres exemples. L'erreur de conjugaison faite par Manar1 (*je lire*) a également été signalée. Nous avons interrompu l'apprenante pour lui demander pourquoi elle n'a pas conjugué le verbe *lire* précédé de la première personne du singulier *je*. Elle n'a pris conscience de son erreur qu'après la correction de ses camarades. Maroi et Manar1 n'ont pas donc pu s'autocorriger parce qu'elles ignoraient les règles. Dans le cas de Roumaïssa, le signalement de l'erreur était fructueux. Elle s'est immédiatement autocorrigée. Elle n'a pas eu du mal à repérer son erreur de genre. Elle a confondu entre *le parti* en tant que nom masculin et *la partie* en tant que nom féminin.

Dans cette séance d'évaluation diagnostique, nous nous sommes permis de proposer une autre activité d'apprentissage pour remédier aux difficultés enregistrées dans le choix des termes qui conviennent. Nous avons demandé aux apprenants de compléter des phrases par les verbes manquants. Les phrases à compléter étaient les suivantes:

-La cigarettedes maladies.

-Le professeur.....les copies d'examen.

-Le pèreson fils de lire des journaux en français.

-Jeles dents.

-Avant d'aller à la fête, elle.....

Les apprenants n'ont pas pu proposer les verbes qui conviennent à toutes les phrases : *cause, corrige, conseille, me brosse et se maquille*. Ils ont cité le verbe *donner* pour la première et la deuxième phrase, le verbe *ordonner* pour la troisième, le verbe *brosser* pour la quatrième et le verbe *préparer* pour la dernière phrase. Ces verbes ne correspondent à ce qu'on veut dire dans ces phrases. Ces difficultés lexicales sont dues, à notre avis, au manque de contact avec cette langue étrangère. Nous pensons que l'écoute et la lecture des supports écrits en français ne constituent pas une tradition pour les apprenants. Ils écoutent et lisent peu, ce qui fait que l'apprenant se sent incapable de trouver les termes adéquats pour communiquer oralement et par écrit. Les enseignants sont donc appelés à mobiliser leurs stratégies et leurs ressources pour pouvoir motiver les apprenants à lire afin de pouvoir s'acquérir un lexique riche et varié. Les textes littéraires ne manquent pas. Ils peuvent les exploiter en classe pour tirer profit de leur richesse linguistique, discursive, socioculturelle et pragmatique.

Certaines insuffisances enregistrées dans cette séance d'évaluation diagnostique telles que la mauvaise prononciation de la voyelle [y], l'incapacité de conjuguer des verbes et de choisir les termes qui conviennent pour exprimer les idées voulues nous ont été transformées en objectifs d'apprentissage à partir de la séance de compréhension de l'oral qui suit.

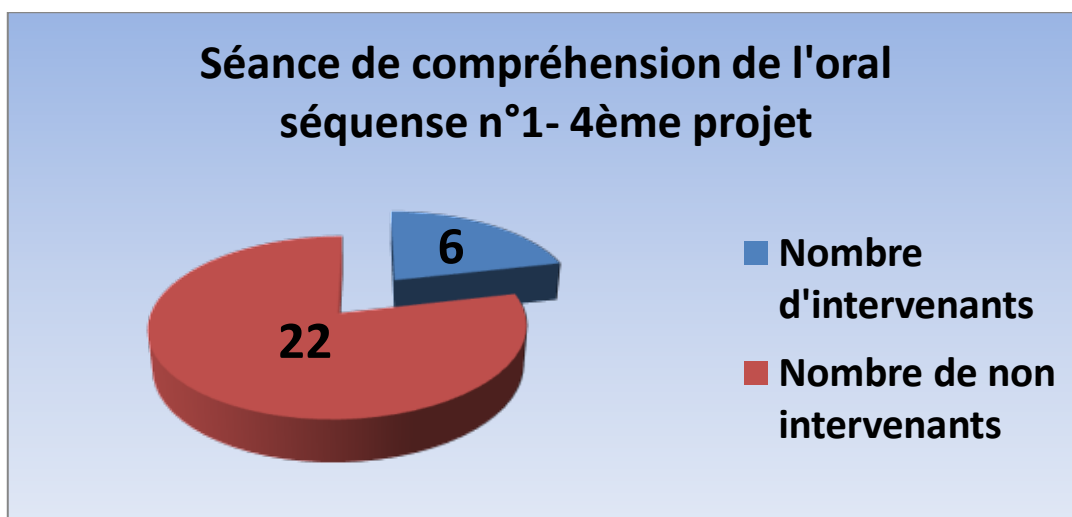
5.1.2.2.2 Mise à l'épreuve des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de compréhension de l'oral de la 1^{ère} séquence du 4^{ème} projet

Encore une fois, la compétence d'écoute a été travaillée dans cette première séquence de ce dernier projet pédagogique dont l'objet d'étude était le fait divers. Après avoir communiqué aux apprenants ce qu'ils devraient faire (*vous devriez bien écouter pour pouvoir accéder au sens du texte lu*), nous les avons mis en situation d'apprentissage pour les amener à prendre des notes, à les restituer et à les exposer oralement devant leurs camarades. Deux textes intitulés 1 : *Bousmail : une explosion dans une usine de fabrication de verre* et 2 : *Canada : un séisme de magnitude 5.4 secoue le sud du Québec* ont été lus trois fois. La première écoute a été suivie des questions sur la forme du fait divers. La deuxième écoute a été accompagnée des

questions analytiques pour comprendre son fonctionnement général et mettre l'accent sur les éléments qui le composent. Dans la dernière, nous avons posé des questions de synthèse pour vérifier le degré d'assimilation du cours.

Après tant de visionnements et d'écoutes, nous avons constaté que la plupart des apprenants n'ont pas parlé. Le nombre exact d'intervenants n'a pas dépassé six :

Secteur n°20



Nous nous sommes demandé s'ils n'avaient rien à dire, ne savaient pas dire, ne voulaient pas dire ou ils avaient peur de dire. Là, nous avons encore une fois insisté sur la nécessité de ne pas avoir peur de l'erreur. Nous leur avons demandé de s'exprimer sans dramatiser les réponses erronées. Dans les passages qui suivent, nous trouvons les prénoms des intervenants, leurs productions orales et nos modalités d'intervention sur leurs erreurs à l'oral.

Avant la première écoute, nous avons demandé aux apprenants de répondre à ces questions de forme: « *D'où est extrait ce texte ? Quelle est la date de parution du journal ? A qui est adressé ce texte ? De quoi parle l'auteur dans ce fait divers ?* ». Les interventions des apprenants n'étaient pas nombreuses. Nawel a dit : « *ce document vient du journaliste El Moudjahid.* ». Roumaïssa a répondu : « *Un journaliste* ». Les apprenants ont simultanément dit : « *le 07 mars 2005.* ». Manar1 a dit : « *Le journaliste s'adresse aux lecteurs.* », « *l'auteur parle d'un tremblement de terre.* » (Annexe n°07). Rares étaient les apprenants qui ont parlé après cette première écoute pourtant nous les avons initiés, préparés et encouragés à s'exprimer. Nous avons

oralement positivé l'erreur pour qu'ils n'en aient pas peur. Nous leur avons redit : « *N'ayez pas peur de vos erreurs. Libérez vos erreurs. Si vous avez une réponse, il faut la dire.* » (Annexe n°07). Malgré toute cette facilitation, la plupart n'ont pas pu construire des réponses, et même les intervenants n'ont pas pu donner des réponses complètes. Nous pensons que les apprenants n'ont pas été éduqués à parler en public. Ils se limitaient à donner des réponses en un ou deux mots sans se baser et se référer à la nature de la question posée pourtant nous leur posons des questions qui demandent une argumentation. Le cas de Roumaïssa le confirme : sa réponse aurait pu être meilleure si elle avait dit *ce texte est extrait d'un journal* au lieu de dire *un journal* tout court. Les apprenants ont éprouvé des difficultés dans la transformation d'une phrase interrogative en phrase déclarative. L'abstention de prendre la parole et les réponses courtes nous ont empêché de travailler les erreurs des apprenants dans cette première écoute.

Avant la deuxième écoute du premier texte intitulé *Bousmail : explosion dans une usine de fabrication de verre*, les apprenants ont été appelés à identifier les éléments qui renvoient aux auteurs pour savoir si on relate les événements objectivement ou subjectivement. Nous leur avons également demandé d'écouter et de dire à quels temps sont conjugués les verbes dans ces faits divers. Les apprenants n'ont pas pu répondre à ces questions. Ils n'ont rien dit à propos de l'objectivité et de la subjectivité. La seule apprenante qui a pu préciser le temps dominant est bien Manar1. Elle a dit : « *Le temps qui domine dans le texte est le passé composé.* ». De même que dans la première écoute, les apprenants ne nous pas donné l'occasion de mettre leurs erreurs linguistiques à l'oral « sous projecteur » parce qu'ils continuent à s'abstenir de parler.

L'activité d'apprentissage qui a précédé la troisième et la dernière écoute était celle de bien écouter pour pouvoir remplir un tableau écrit. Nous avons axé nos questions sur Quoi ? Qui ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Conséquences ? Les phrases que nous avons retenues au moment du remplissage du tableau étaient les suivantes :

Maroi a répondu : « *Le premier texte il s'agit d'un catastrophe.* »

Manar1 a répondu : « *Il s'agit d'une catastrophe.* »

Nesrine1 a répondu : « *la première événement.* »

Manar1 a répondu : « *Le résultat de la première événement.* ».

Dans sa réponse (*Le premier texte il s'agit d'un catastrophe*), Maroi a commis une erreur de genre. Elle a dit *un catastrophe* au lieu d'*une catastrophe* pourtant le nom *catastrophe* est aussi féminin en arabe (مصنع) qu'en français. L'erreur de genre enregistrée dans cet exemple est due à la confusion dans la structure des mots dans cette phrase. Nous avons compris que la fille s'est référée à la manière de structurer des mots dans une phrase en arabe. Dans sa langue maternelle qui est l'arabe, on disait en traduisant ses propos « *Le premier texte il s'agit d'un catastrophe.* » النص الأول هو كارثة. Nous constatons que هو s'accorde avec le nom النص qui est masculin ; c'est pourquoi elle a mis *un catastrophe* au lieu de *une catastrophe* dans sa phrase dite en français. Elle croit que le déterminant *un* correspond au *texte* et non pas à la *catastrophe*. Face à cette erreur, nous avons réagi comme suit : votre camarade dit « *le premier texte s'agit d'un catastrophe ! Il n'y a pas d'erreur à corriger ?* ». Manar1 a dit : « *Il s'agit d'une catastrophe.* ». On dit *une catastrophe*. C'est un nom féminin. L'erreur de genre commise par Nesrine (la première événement) a été corrigée par sa camarade Soulef après la leur avoir signalée. Cette dernière a dit : « *le premier événement* ». Après ces trois écoutes, nous avons consacré quelques minutes de la séance à la remédiation à quelques insuffisances recensées dans les séances d'évaluation diagnostique précédentes. Nous avons fait une activité de conceptualisation portant sur l'emploi de : *de la, du, des, à la, au* et *aux*. Des règles ont été réexpliquées pour aider les apprenants à bien saisir l'emploi des prépositions servant à former un complément du nom.

Dans le dernier quart d'heure de cette séance de compréhension de l'oral, nous avons demandé aux apprenants de synthétiser les contenus des deux faits divers et d'exposer les synthèses oralement pour leur faire apprendre à parler. Voici ce qu'ont dit les intervenants(Annexe n°07) :

Manar1 : « *Le 27 février 2005, une catastrophe a passé à une usine de fabrication de verre une qu'il une explosion de fuite de gaz le botane ça fait un catastrophe il y a une blessure mais il n'a pas de mort. Un séisme, un tremblement de terre.* »

Nawel : « *Le 26/02/2005 à Boussmail, un catastrophe qui est l'explosion de gaz de botane cette catastrophe a conséquences d'un blessure d'un ouvrier et des dégâts matériels.* »

Maroi : « *Dans le premier texte, il y a un événement de catastrophe explosion d'un fuite de gaz dans une usine de fabrication de verre. Il y a des blessures. Et la deuxième texte, cet événement est un catastrophe naturel dans un, au séisme de 5.4 ...à le 26/02/2005* ». *Donne le premier texte il y a une catastrophe à Bousmail. Le 26/02/2005, Dans le deuxième texte, un séisme à Canada...* »

Soulef : « *Le 26/02/2005, un catastrophe un explosion à Bousmail, un blessé...* ».

Les erreurs de voix et de langue entendues dans l'exposition de ces synthèses sont passées inaperçues. Nous avons voulu qu'ils parlent pour dire ce qu'ils ont retenu. Il était question de susciter la prise de parole chez eux sans revenir à leurs erreurs. Dans ces derniers moments de synthèse, nous n'avons pas interrompu les apprenants, au contraire, nous les avons bien écoutés pour éviter la correction à outrance.

5.1.2.2.3 Mise à l'épreuve des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de compréhension de l'écrit de la 1^{ère} séquence du 4^{ème} projet

Le travail de l'erreur se poursuit encore dans cette phase de compréhension. Dans cette séance de lecture, nous avons également décidé d'accompagner les erreurs des apprenants à l'oral pour les aider à les vaincre. Nous avons amené les apprenants à mettre l'accent sur l'image du texte du fait divers portant sur le naufrage du paquebot Titanic, à émettre des hypothèses de sens, à exploiter le texte dans son fond et à le résumé oralement.

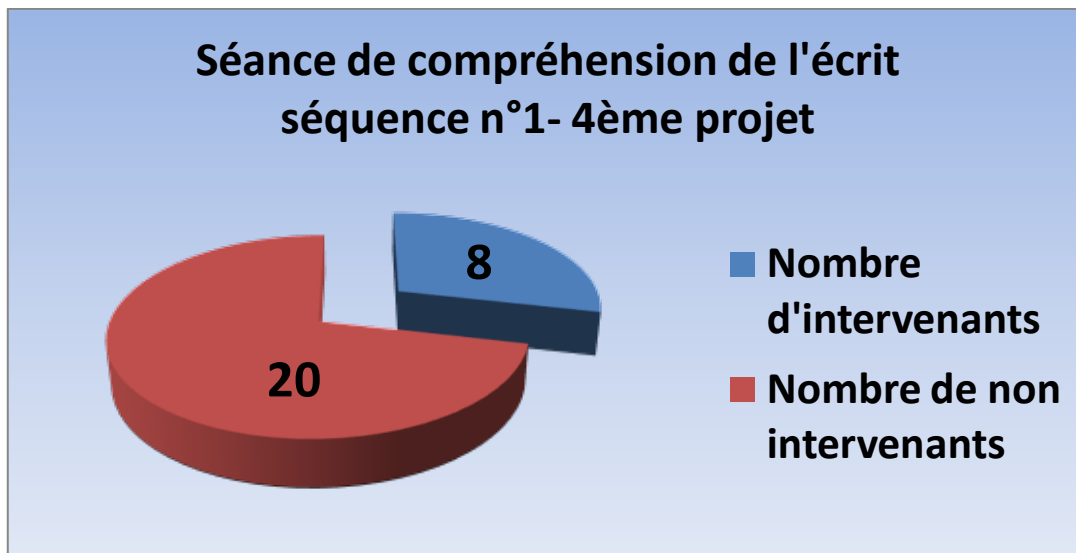
Dans les différents moments de la séance, des apprenants ont pris la parole. Leurs productions orales ont été transcrites orthographiquement. Elles sont les suivantes (Annexe n°07) :

Apprenants	Productions orales
Maroi	« <i>Le texte contient deux parties.</i> »
Maroi	« <i>il contient un source.</i> »
Nesrine1	« <i>Petit parisien, le 16/04/1912.</i> »
Manar1	« <i>Le Titanic, l'histoire de le Titanic c'est un grande bateau à la très ancien temps qu'il est un magnifique qu'il est le premier de sa et sombre dans la faute à cause</i> »

	<i>d'un montagne de glace et il y a beaucoup des victimes dans cet accident presque il n'y a pas beaucoup de gens qui racontaient cette histoire. »</i>
Maroi	<i>« Le Titanic c'est une histoire historique. »</i>
Nawel	<i>Le Titanic est un grande histoire qui un bateau, le naufrage d'un bateau à cause de la glace cette bateau contient plusieurs des voyageurs qui est mort, cette Titanic... »</i>
Maroi	<i>« L'accident de Titanic. »</i>
Manar1	<i>« Il s'agit d'une catastrophe. »</i>
Nesrine1	<i>« Il s'agit d'un naufrage. »</i>
Manar1	<i>« Le Titanic. »</i>
Houria	<i>« Il s'agit d'un naufrage. »</i>
Manar1	<i>« A cause d'un montagne de glace. »</i>
Meriem	<i>« Au sud de terre neuve. »</i>
Nawel	<i>« Le 14 avril 1912 au sud de terre neuve l'Atlantic un grande naufrage de Titanic à cause de la glace, ce dernier cole au milieu de la mer, il y a des voyageurs ont plongé et ont trouvé la mort. »</i>
Roumaissa	<i>« Le biquebot de Titanic et iceberg et coulé dans la glace et le résultat est plus de lille soixante passages est mort. »</i>
Kouceilla	<i>Le 14 avril 1912, le grand bateau Titanic est naufragé au l'océan atlantique à cause de montagne de glace et 1500 voyageurs ont trouvé la mort. »</i>

D'après ce tableau, le nombre d'intervenants est de l'ordre de huit (08 apprenants sur 28). Nous avons entendu presque les mêmes voix. En pourcentage, les résultats sont :

Secteur n°21



Maroi, Manar1, Nesrine, Nawel, Houria, Meriem, Roumaïssa et Kouceïla ont participé dans cette séance de lecture à accéder aux sens du texte proposé. Par rapport à la séance précédente, le nombre d'intervenants a baissé pourtant le texte support a été adapté à leur niveau. Nous pensons que cette abstention de prise parole ne dépend pas uniquement de la peur de l'erreur. Le manque d'un bagage lexical riche et varié, l'incapacité de construire des phrases correctes, l'hésitation, l'inhabitude de produire et l'absence du suivi empêchent les apprenants d'intervenir. Ils se sentent en insécurité communicationnelle. Nous pensons que l'accompagnement de ces étudiants en difficultés peut permettre de développer leur compétence de communication orale.

Notre accompagnement dans cette séance de lecture a porté sur la prise en charge de certaines erreurs linguistiques commises à l'oral. Nous avons dédramatisé les erreurs commises, mais sans être permissifs. Nous avons continué à les inciter à parler et à participer à la correction des productions lacunaires. Maroi a commis une erreur de genre dans sa deuxième courte réponse (*il contient un source*). Elle a dit *un source* au lieu d'*une source*. Cette erreur a été corrigée par sa camarade Ghazlene après la leur avoir signalée. Nous avons repris la phrase de l'apprenante en exprimant un certain étonnement : « *Il contient ! Il contient !* ». Ghazlene n'a pas tardé à lui donner le déterminant qui convient en disant *une source*. Dans les productions orales de Manar1 et Nawel qualifiées de moments d'expression, des erreurs linguistiques ont été faites (*de le Titanic, un grande bateau. d'un montagne...*), (*Le Titanic est un grande histoire, cette*

bateau contient plusieurs des voyageurs). Cette fois-ci, nous avons privilégié l'aspect communicatif au détriment de l'aspect linguistique. Les deux apprenantes ont terminé leurs interventions. Ni signalement ni correction n'ont été faits. Toute l'attention a été tournée vers la production et l'expression des apprenants. Cette modalité d'intervention a été également respectée vis-à-vis les erreurs commises par Roumaïssa et Kouceïlla qui sont intervenus à la fin de la séance pour résumer le texte.

Dans cette séance de compréhension à dominante communicative, nous n'avons pas beaucoup travaillé l'erreur à l'oral. La nature de la leçon et les réactions communicatives de certains apprenants nous ont poussé à nous priver de la correction pour encourager l'intervention et la prise de parole chez les apprenants. Ne pas focaliser sur l'erreur peut être un élément déclencheur de nouvelles communications.

La séance de grammaire intégrée dans cette séquence d'apprentissage a été le moment favorable pour traiter certaines erreurs récurrentes. L'erreur a été mise sous « projecteur » dans cette leçon à caractère linguistique.

5.1.2.2.4 Mise à l'épreuve des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de grammaire de la 1^{ère} séquence du 4^{ème} projet

Cette séance a porté sur les moyens linguistiques mis en œuvre dans le fait divers. Nous avons axé notre travail sur la conjugaison des verbes au passé composé de l'indicatif, la forme passive/la forme active et la nominalisation. Nous avons voulu que cette leçon de grammaire implicite soit au service de la communication orale.

Après avoir mis les apprenants en situation de communication et d'apprentissage, peu d'apprenants ont pu parler dans cette séance. Dans les premières minutes de cette séance, nous avons demandé aux apprenants de définir le terme de *nominalisation*. La plupart ont éprouvé des difficultés dans la lecture de ce terme: ils le découpent en partie et n'arrivent pas à le prononcer dans son intégralité. Nous avons compris que le manque d'habitude de lire est derrière ces difficultés. D'ailleurs, eux-mêmes, ils ont reconnu qu'ils ne lisent pas à haute voix en classe. Il est donc important que les enseignants proposent des activités de lecture pour permettre aux apprenants de se familiariser avec les différents sons. La lecture à haute voix en présence de

l'enseignant, notamment une lecture préparée, peut aider à entendre tout le monde et à se focaliser sur les erreurs liées à la prononciation.

Dans les autres phases de la séance, nous avons enregistré les productions orales suivantes :

Apprenants	Productions orales
Ghozlène	« <i>Il s'agit d'un nom.</i> »
Maissem	« <i>Le verbe *[nɔminilize].</i> »
Manar1	« <i>On demande de transformer une phrase verbale à une phrase nominale.</i> »
Ghozlène	« <i>Les élèves la nominalisation de la phrase.</i> »
Kouceila	« <i>Une phrase est nominalisée par l'élève.</i> »
Nawel	« <i>La nominalisation d'une phrase par l'élève.</i> »

Ces productions orales ont été mises « sous-projecteur ». L'erreur de prononciation (*Le verbe *[nɔminilize]*) faite par Maissem et les erreurs de structure faites par Ghozlène (*Les élèves **la nominalisation** de la phrase*) ont été immédiatement corrigées. Nous avons repris et demandé à l'apprenante de reprendre le verbe *nominaliser* pour redresser la mauvaise prononciation de *nominiliser*. Nous avons également ajusté la phrase de Ghozlène en leur expliquant qu'après le sujet *Les élèves*, il faut mettre le verbe *nominaliser* et non pas le nom *la nominalisation*. L'erreur de Manar1 est passée inaperçue.

Dans cette séance de grammaire, nous avons dès le début l'intention de travailler la lecture à haute voix pour aider les apprenants à bien articuler. Pour ce faire, des phrases verbales à nominaliser ont été écrites au tableau. Nous avons demandé à un grand nombre d'apprenants de les lire avant de passer à la nominalisation. Les phrases lues sont : « *-Les taux d'intérêts ont chuté.*

-Le prix du pétrole a baissé.

-Le voleur a été arrêté.

- Un avion a détruit une maison.

- Le président partira demain en France.

-Un message important a été supprimé

-Le message est envoyé.

-L'envoi a échoué. ».

Les apprenants qui ont l'habitude de parler en classe comme Manar¹ et Nawel ont facilement et correctement lu ces phrases. Par contre ceux et celles qui hésitent et qui parlent peu en classe comme Achraf et Abderrahmène ont éprouvé des difficultés de prononciation. Imène n'avait même pas le courage de lire ces phrases devant ses camarades. Elle a refusé de lire à haute voix sous prétexte qu'elle est malade, alors qu'elle ne voulait pas le faire parce qu'elle n'est pas habituée à faire entendre sa voix en situation d'apprentissage.

Voici les lectures de certains apprenants :

Achraf: « *Le taux d'intérêt a *[fute]. Le prix de *[pitrul] a baissé. Le voleur a été arrêté. Un avion a détruit une *[mÉzo]. Le président partira demain en France... ».*

Abderrahmène : « *Les taux d'intérêt a *[fæte]. Le prix du pétrole a baissé. Une avion a détruit *[in] maison. Le président partira demain en Français. Le message importante est s... ».*

Khadija1: « *... Les taux d'intérêt a *[fute]. Le *[bri] du pétrole a baissé. Le passage *[Épurtã] est supprimé. Le *[mesadj] est envoyé ».*

Toutes les mauvaises prononciations ont été corrigées à chaud. La voyelle [y] prononcée [u], [ə] et [i] dans les mots *chouté*, *cheté* et *ine* a été redressée en relisant à haute voix les mots écrits au tableau. Nous avons même fait la distinction entre la voyelle [y] et la voyelle [u] pour aider Achraf et Khadija à corriger leur prononciation des mots *pétroule* et *impourtant*. L'erreur commise par Khadija qui a dit *le *[mesadj]*

a été aussi prise en charge. Nous l'avons corrigée en leur expliquant la différence entre les deux consonnes [dj] et [ʒ].

Cette demi-heure de lecture a été beaucoup appréciée par les apprenants. Nous avons senti chez eux le désir de lire à haute voix. Nous avons même compris qu'ils manquaient de ce genre d'activités. Les apprenants ayant du mal à parler en classe pour une raison ou une autre ont voulu compenser par cette forme de lecture. Il y avait des apprenants qui ont demandé de lire ces phrases à plusieurs reprises. Ils voulaient l'utiliser comme une forme d'affirmation de soi. Cette activité était motivante et fructueuse car elle nous a permis de faire entendre plusieurs voix et de corriger des erreurs communes. Toutes ces corrections phonétiques ont servi de préparation aux séances de production qui suivent.

5.1.2.3 Synthèse des résultats

Après avoir analysé et interprété les résultats obtenus dans chaque séance, nous avons voulu avoir une vue d'ensemble pour vérifier nos hypothèses de base. Nous avons comme but de savoir si les orientations de Christine TAGLIANTE nous avaient vraiment aidés à vaincre les erreurs des apprenants à l'oral. Nous nous sommes mis à la vérification des points suivants :

-les orientations de Christine TAGLIANTE ont-elles permis de susciter la prise de parole chez les apprenants ? Combien y avait-il d'intervenants durant cette période d'expérimentation ? Ceux et celles ayant peur de l'erreur ont-ils parlé ?

- Après plus de quatre mois de prise en charge de l'erreur, les apprenants ont-ils pu vaincre leurs erreurs ? Les erreurs des apprenants à l'oral ont-elles été réduites?

5.1.2.3.1 Nombre d'interventions/participations des apprenants durant la période d'expérimentation

Nous avons décidé de recenser le nombre d'intervention/participation de chaque apprenant durant toute la période d'expérimentation pour vérifier si l'erreur avait des effets sur les productions orales des apprenants. Autrement dit, les apprenants ayant déjà reconnu dans les questionnaires qu'ils ont peur de se tromper ont-ils défi leurs erreurs à l'oral où se sont-ils résignés en se taisant? La dédramatisation et la

positivisation des erreurs que nous faisons oralement dans toutes les séances avaient-elles des échos chez les apprenants? Avaient-elles suscité la prise de parole chez eux ?

Les résultats partiels obtenus dans chaque séance nous ont permis de faire la récapitulation suivante :

Apprenants	Nombre d'interventions/participations dans chaque séance de deux heures																		Total Nombre d'intervention durant toute la période
	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10	S 11	S 12	S 13	S 14	S 15	S 16	S 17	S 18	
1. Nawel	03	01	02	02	01	02	01	04	02	05	03	00	01	01	01	00	01	01	31
2. Maroi	03	01	03	00	00	00	01	02	03	04	01	00	00	05	01	02	04	02	32
3. Manar1	06	02	03	01	02	02	06	06	06	02	06	00	03	07	01	02	04	02	61
4. Nesrine1	00	00	01	01	01	02	00	00	00	01	01	00	00	00	01	02	01	01	12
5. Nesrine2	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	01
6. Nesrine3	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
7. Meriem	01	02	00	01	00	00	00	01	01	02	01	00	01	00	00	00	01	00	11
8. Kouceila	01	00	03	01	00	01	00	01	03	01	01	00	01	00	00	00	01	00	14
9. Achraf	01	01	00	01	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	01	05
10. A.Rahmen	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	01	00	00	00	00	00	01	03
11. Ghozlène	00	01	00	01	00	01	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	03	07
12. Khadidja1	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
13. Khadidja2	00	02	01	01	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	05
14. Soulef	00	01	00	00	00	00	00	00	00	01	01	00	01	00	00	01	00	00	05
15. Amina	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	01
16. Amira	00	01	00	00	01	01	00	00	01	01	00	00	00	00	00	00	00	00	05
17. Houria	03	01	01	01	00	01	00	03	01	01	02	00	01	00	00	00	01	00	16
18. Imène	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	01
19. Manar2	01	00	00	00	00	00	00	00	00	02	01	00	00	00	00	00	00	00	04
20. Salima	01	03	01	01	01	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	08
21. Roumaïssa	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	02	01	01	01	01	00	06

22. Aymen	00	00	00	00	01	01	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	03
23. Farès	00	00	00	00	00	00	00	00	02	01	00	00	00	00	00	00	00	03
24. Khawla	00	00	00	01	00	00	00	01	01	02	01	00	00	00	00	00	06	
25. Chaima	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	01	
26. Mounir	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	01	
27. Ahlèm	00	02	01	01	00	01	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	06	
28. Maissem	00	00	00	01	00	00	00	02	00	04	00	00	00	00	00	00	07	

Selon ce tableau, le nombre d'interventions/participations des apprenants durant toute la période d'expérimentation diffère d'un apprenant à un autre. Il varie entre zéro et 62 interventions. Nous les avons catégorisés en fonction de leurs réponses contenues dans leurs questionnaires : ne pas avoir peur de l'erreur et en avoir peur.

5.1.2.3.1.1 Nombre d'interventions/participations des apprenants n'ayant pas peur de l'erreur

Apprenants n'ayant pas peur de l'erreur	Nombre d'intervention/participation durant toute la période d'expérimentation
Manar1	61
Nawel	31
Kouceila	14
Mounir	01

Manar1 est la seule apprenante qui intervenait dans toutes les séances. Non seulement elle n'a pas peur de l'erreur, mais elle est animée d'une bonne volonté. Elle suit attentivement et travaille davantage par nos conseils. Cette fille qui a déjà déclaré qu'elle aime le français « *parce que (c'est) il facile* » et qu'elle a l'habitude de l'utiliser en classe « *Je parle toujours en français en classe* » a prouvé ce qu'elle a déclaré. Ses 61 interventions montrent qu'elle a envie d'apprendre à parler cette langue étrangère. En fonction du nombre d'interventions, elle était la meilleure. Mis à part la séance 12 réservée à la production écrite où personne n'a parlé, Manar1 est intervenue dans toutes les autres séances comme le précise le tableau récapitulatif cité précédemment. Cette apprenante issue d'une famille instruite comme nous l'avons montré dans le quatrième

chapitre de cette thèse (mère et père universitaires) n'hésitait pas à prendre la parole. Les conseils que nous donnions en classe relatifs à la dédramatisation de l'erreur l'ont encouragée à s'imposer de plus en plus. Cette apprenante n'a jamais été interrompue. Au contraire, nous l'avons toujours laissée terminer pourtant dans certains cas, elle a pris beaucoup de temps. Manar1 était très remarquable dans sa motivation, son sérieux, sa présence et son envie d'apprendre cette langue étrangère.

Nawel n'était pas beaucoup différente de sa camarade Manar1. Elle aussi, elle était présente et beaucoup motivée. Elle n'avait pas peur de se tromper, venant d'une famille lettrée (*maman enseignante d'anglais*) et qui aime cette langue (*parce qu'elle est une langue facile et parce que j'aime les langues étrangères*) a fait entendre sa voix à plusieurs reprises. Les 31 participations et interventions lui ont quand même permis de se distinguer des autres. Sa motivation intrinsèque a été renforcée par d'autres facteurs tels que notre suivi, notre écoute et le climat de confiance que nous avons fait régner en classe. Elle était concise dans ses réponses et spontanée dans ses expressions. L'acceptation de l'erreur, sa dédramatisation, son traitement de temps en temps, le refus des moqueries et des commentaires avaient des répercussions positives sur les productions orales plutôt les expressions orales de cette fille. Bien qu'elle soit moins forte que Manar1, elle était le deuxième élément brillant à l'oral en classe.

Le troisième élément n'ayant pas peur de l'erreur n'a pas beaucoup parlé en classe. Kouceila qui est d'un certain niveau à l'oral n'était pas volontaire dans ses productions orales. Il n'a pas pu dépasser la timidité et l'image qu'il se fait du français qu'il a déjà déclarées dans sa réponse au questionnaire (« *d'abord, le français, ne pas la langue du monde. Mais c'est une belle langue.*») Pourtant durant toute notre expérimentation, ce garçon a été pris en considération : nous lui avons maintes fois demandé de ne pas hésiter, d'intervenir sans complexe, d'avoir confiance en lui-même et de ne pas avoir peur. Nous le rassurons et lui montrions toujours la nécessité d'apprendre les langues étrangères pour que nous ne soyons pas exclus par la société future. Malgré tous ces efforts, cet apprenant n'a jamais essayé de prendre la parole. Ses 14 participations sont dues à notre sollicitation permanente. Ce garçon aurait pu être meilleur si on l'avait pris en considération à l'âge précoce. Il a déjà reconnu que le français est une belle langue, cela explique qu'il est prédisposé à apprendre, seulement, il faut vaincre sa timidité avant de vaincre ses erreurs. Il est vrai qu'il n'est pas facile de

demander à quelqu'un de ne plus être timide surtout si cela fait partie de sa nature, mais il est possible de la vaincre en proposant des activités qui permettent de donner confiance en soi notamment les activités théâtrales et les lectures oralisées.

Le quatrième et le dernier cas d'apprenants n'ayant pas peur de l'erreur était différent. Mounir n'a participé qu'une seule fois durant les deux trimestres. C'était très peu pour ne pas dire que c'était grave. Cet apprenant qui, selon ses réponses au questionnaire, ne parlait que l'arabe dialectal et dont les parents sont des analphabètes a éprouvé d'énormes difficultés à s'exprimer oralement en français. Il était incapable d'intervenir parce qu'il ne savait pas le dire. Cette inaptitude de parler n'est pas due à la peur de se tromper ou à l'absence de l'occasion de dire. Le manque d'un lexique riche, l'incapacité de combiner des mots dans des phrases l'empêchaient de verbaliser sa pensée. Les efforts que nous avons déployés pour dédramatiser l'erreur et la rendre un tremplin n'ont pas aidé Mounir à libérer ses paroles. Cet apprenant souffrait d'un autre problème lié à la faiblesse du niveau à l'oral. Nous pensons qu'il est nécessaire qu'il y ait des séances de rattrapage portant sur l'oral pour lui permettre d'intervenir sans hésitation même avec le petit bagage qu'il a.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'il ne suffit pas de ne pas avoir peur de l'erreur pour pouvoir parler, à ce niveau, il faut d'abord avoir les moyens linguistiques pour pouvoir se faire comprendre. Les orientations de Christine TAGLIANTE ont permis d'aider celles qui disposent d'un bagage (Manar¹ et Nawel) à multiplier leurs interventions et ont échoué à susciter la prise de parole chez ceux qui manquent d'un outil linguistique performant comme c'est le cas pour Mounir.

5.1.3.1.2 Nombre d'interventions/participations des apprenants ayant peur de l'erreur

Les orientations de Christine TAGLIANTE que nous avons suivies durant les deux trimestres n'avaient pas le même impact sur les 24 apprenants ayant déclaré avoir peur de l'erreur. Maroi était la seule qui a défié cette peur de se tromper de manière remarquable. Bien qu'elle déteste cette langue étrangère sous prétexte qu'elle ne la comprend pas comme l'a dit dans ses réponses au questionnaire, elle s'est efforcée maintes fois de prendre la parole en classe (32 interventions). La peur qu'elle avait de la réaction de son enseignant face aux erreurs commises n'a pas été exprimée durant cette

période. Cette apprenante a bénéficié des conseils que nous avons donnés à l'ensemble de la classe. Le changement qui s'est opéré en elle et les représentations qu'elle a corrigées prouvent l'apport positif de la démarche adoptée face à l'erreur à l'oral : accepter ses réponses erronées, ne pas l'interrompre, la laisser terminer sans rires et commentaires, lui montrer qu'on apprend à parler en parlant sont des facteurs qui ont aidé Maroi à s'exprimer. Chez elle, nous avons découvert un potentiel linguistique. Nous avons veillé à lui venir en aide pour lui permettre de progresser. Maroi a tiré profit de notre manière de traiter l'erreur à l'oral. Cette méthode l'a libérée et lui a donné plus de confiance. Les orientations de Christine TAGLIANTE nous ont aidé à redonner le goût de s'exprimer à cette apprenante d'un certain niveau.

Durant cette même période expérimentale, Houria a confirmé ce qu'elle a déclaré dans ses réponses au questionnaire. Elle parlait peu en classe : elle n'avait que 16 interventions comme le précise le tableau récapitulatif précédent. Bien que nous ayons interdit les rires, les commentaires et les moqueries de celui qui se trompe et bien qu'elle sache qu'on n'apprend à parler qu'en parlant, l'apprenante n'a pas changé d'attitude vis-à-vis de l'erreur. Elle a reconnu qu'elle aimait cette langue, mais elle hésite de produire oralement. Cela pourrait encore être dû à la peur de la réaction de ses camarades et à d'autres facteurs comme la timidité et le désintéressement du travail scolaire. Nos consignes n'ont rien changé chez elle.

Nesrine1 et sa camarade Meriem qui ont déclaré auparavant qu'elles aimaient cette matière et qui ont reconnu que cette langue est facile à apprendre n'ont pas beaucoup participé (12 participations pour Nesrine1 et 11 participations pour Meriem). Elles n'ont pas pu s'imposer en classe, pourtant plusieurs occasions leur ont été offertes pour s'exprimer. La peur de se tromper a été discutée dans toutes les séances : elles ont bien assimilé que nous ne reprochions rien à celui ou à celle qui commet des erreurs. Elles savaient bien que nous ne les incriminons pas. Malgré tout cela, les deux apprenantes n'intervenaient pas volontairement, elles attendaient toujours un geste de notre part. Elles manquaient du courage de parler : elles hésitaient. Ces apprenantes avaient besoin d'un déclic pour surmonter les moments de doute. Nous les avons accompagnées et encouragées à s'exprimer, mais elles n'ont pas bien exploité les séances à caractère communicatif. Il s'est avéré qu'elles manquaient d'expérience : il se pourrait que les enseignants ne leur donnent pas du temps pour dire ce qu'elles avaient à

dire et qu'elles n'ont jamais été écoutées. Nous doutons qu'elles n'avaient rien à dire parce que les thèmes abordés ont été adaptés à leur niveau et à leur âge. Ces deux apprenantes n'ont jamais été victimes de moqueries de leurs camarades. Elles n'étaient jamais interrompues sous prétexte qu'elles se trompaient. D'ailleurs, nous les avons à plusieurs reprises invitées à s'autocorriger et à corriger les erreurs de leurs camarades. En dépit de tous ces efforts, nous pensons que les modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral que nous avons adoptées ont permis de susciter la prise de parole chez ces deux apprenants. Elles étaient moins participantes/intervenantes que Manar¹, Nawel et Maroi.

Chez d'autres comme Salima, Maissem, Ghozlène, Roumaïssa, Ahlème et Khawla, le taux de participation/intervention était faible. Leurs interventions varient entre six et huit durant les quatre mois d'expérimentation. La faiblesse au niveau de la production orale n'est pas due uniquement à la peur de se tromper. Ce sentiment a été surmonté par nos conseils et comportements. Ces six filles dont l'appartenance sociale n'est pas la même ne disposent pas de mécanismes d'expression orale. Elles étaient passives dans la réception des cours. Selon les réponses contenues dans les questionnaires, elles aimaient cette langue dans leur ensemble, mais elles ne savaient pas traduire ce sentiment en termes d'action. Nous nous sommes approché d'elles, nous ne les avons jamais interrompues, nous les avons écoutées, mais toujours en vain. La démarche de traitement de l'erreur que nous avons adoptée n'a pas eu d'écho favorable chez ces filles. Elle aurait pu être efficace si ces apprenants avaient fait preuve de volonté, d'intéressement et d'audace de s'exprimer.

La dernière catégorie d'apprenants ayant peur de l'erreur s'est résignée et n'a fait presque aucun effort à l'oral. Le nombre de participation/intervention des 14 apprenants varie entre zéro et cinq fois durant toute l'expérimentation. C'était très faible comme taux. Dès le début, nous avons consacré du temps pour parler individuellement et collectivement à ces apprenants qui ont fait preuve d'une présence passive: Khadidja¹, Nesrine³, Nesrine², Imène, Chaima, Amina, Aymene, Fares, Abd Errahmen, Manar², Achref, Amira, Khadidja² et Soulef. Nous leur avons exprimé notre intention de les aider et de les accompagner. Nous leur avons positivé l'erreur de différentes manières (n'ayez pas peur, vous avez le droit à l'erreur, l'erreur est humaine, celui qui ne fait pas d'erreur n'apprendra pas, on apprend par essais et erreurs, etc.).

Nous avons même veillé à assurer une justice en classe en parlant à tout le monde. Ils ont été tous appelés à intervenir pour redresser des productions lacunaires. Les réactions de ces apprenants n'ont pas changé. Achref et Abd Errahmen nous ont déclaré qu'ils ne savaient pas parler et qu'ils ne sont pas habitués à le faire. Le français est leur dernier souci. Nesrine³ et Khadidja¹ n'ont soufflé aucun mot tout au long de cette expérimentation. Leur argument est celui d'avoir peur des rires et commentaires des camarades. Avec le temps, il s'est avéré qu'elles éprouvaient des difficultés énormes au niveau de la production orale. Leur situation n'a pas permis de libérer les erreurs, de les accompagner et de les redresser.

Ces résultats que nous avons recensés révèlent que la peur de l'erreur n'est pas le seul facteur qui empêche les apprenants de produire oralement. Les modalités d'interventions sur l'erreur à l'oral proposées par Christine TAGLIANTE ont aidé beaucoup plus les apprenants dotés d'un outil linguistique et qui éprouvent des difficultés psychologiques. Notre suivi et notre accompagnement ont permis à Manar¹, Nawel et Maroi de mieux faire et d'avoir plus de confiance et de courage de dire. La dédramatisation de l'erreur les a aidées à surmonter leurs carences. Leurs participations ont augmenté et se sont multipliées dans certains cas. Ces mêmes modalités de prise en charge des erreurs n'ont pas servi d'éléments déclencheurs de communication orale chez la plupart des apprenants. Ces derniers s'excusent de ne pas parler. Ce n'est pas parce qu'ils avaient peur de donner des réponses fausses, mais parce qu'ils ne savaient pas le dire. Les difficultés d'ordre phonétique, morphosyntaxique et lexicosémantique se présentent dans ce cas comme des handicaps majeurs à la production orale des apprenants. La langue les trahit : ils ne peuvent pas enchaîner leurs idées. La plupart ont montré leur envie de dire, mais ils se sentent accablés. A force que nous leur demandions de parler, certains d'entre eux ont reconnu qu'ils n'ont pas peur de l'erreur, mais qu'ils n'ont pas les moyens pour dire. Nous avons même ressenti chez eux le regret de ne pas avoir pu apprendre à parler en français. Nesrine³ est arrivée au point de se poser cette question : « *Pourquoi jusqu'à maintenant, moi je ne pouve pas parler ?* ». Cette question aurait pu être posée par tous les autres apprenants car elle traite d'un cas commun. Cette question représentative n'est passée inaperçue. Nous avons dit à l'ensemble des apprenants qu'il n'est pas trop tard pour mieux faire : « *vous êtes encore jeunes, vous avez du temps devant vous, mais il faut mettre la main à la pâte. Lisez en*

français, écoutez ce qui est dit en français, habituez-vous à parler en français, il viendra le jour où vous apprendrez. ». Tous ces conseils ont été donnés pour les faire habituer à prendre l'initiative en classe.

Le nombre d'apprenants participant/intervenants n'était pas donc élevé, mais malgré cela, les erreurs commises par ceux et celles qui ont parlé ont été travaillées. En voici les synthèses des résultats :

5.1.2.3.2 Synthèse des erreurs prises en charge durant la période d'expérimentation

Dans les séances que nous avons assurées, nous n'avions pas préalablement les erreurs à travailler. Nos réactions dépendaient de ce que disaient les apprenants en classe. Il a donc fallu attendre les interventions des apprenants pour pouvoir fixer le type d'erreur à prendre en charge. Après avoir terminé notre expérimentation, nous avons découvert que toute notre attention a été tournée vers les difficultés de genre et de l'accord du genre et les difficultés de prononciation de certaines voyelles. Ces erreurs étaient fréquentes et communes ; c'est pourquoi elles ont été mises « sous projecteurs ». Nous avons tout revu pour savoir si les erreurs corrigées à partir de la première séance ont disparu ou elles persistent. Nous avons voulu nous assurer de l'efficacité des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral que nous avons adoptées.

5.1.2.3.2.1 Synthèse des erreurs prises en charge durant la première séquence du troisième projet pédagogique

Dans cette séquence d'apprentissage qui s'est étalée sur sept séances de deux heures chacune, nous sommes intervenu sur des erreurs bien déterminées. La relecture des résultats analysés et interprétés auparavant nous a permis de revoir et de recenser les erreurs qui ont été prises en charge. Elles sont les suivantes :

Appre	Erreurs des apprenants prises en charge dans la première séquence du projet 3						
	Séance1	Séance2	Séance 3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7
Manar1	Erreur de genre	Erreur d'accord		Mauvais choix du		Erreur de genre	

		de genre		mot			
Manar2	Erreur de genre	Erreur d'emploi des préposition					
Nawel	Erreur de genre	Erreur de genre			Mauvaise prononciation + Erreur d'ordre des mots	Erreur d'accord de genre + Mauvaise prononciation	
Maroi	Erreur d'accord du genre + Mauvais choix du verbe			Erreur phonétique absence de liaison			Erreur de répétition
Soulef		Erreur d'accord de genre					
Salima		Erreur d'accord de genre	Erreur d'accord de genre		Mauvaise prononciation + erreur d'accord de genre		
Ahlèm		Erreur d'accord de genre	Mauvaise Prononc				

			i + mauvais emploi de prépos				
Khadi2		Erreur d'accord de genre	Erreur de genre + Mauvai s emploi de prépos				
Maissem				Erreur d'accord de genre			
Nesrine1					Mauvaise prononciation		
Amira					Erreur d'accord de genre		
Houria						Mauvais choix d'expres sion	
Kouceila						Erreur d'accord de genre	

Dans le tableau précédent, nous avons compté 32 erreurs tous types confondus. Elles ont été sélectionnées en fonction de plusieurs facteurs comme la nature du cours et la récurrence de l'erreur. Les moments de correction ont différé d'une séance à une autre, mais la plupart ont été corrigées en différé. Durant ce mois, nous avons privilégié en premier lieu l'autocorrection, ensuite l'intercorrection et enfin la correction. En chiffre, nous avons trouvé les résultats suivants :

Nombre d'erreurs sélectionnées	Correction immédiate	Correction en différée	Autocorrection	Intercorrection	Correction
32	13	19	3	5	24

Malgré le signalement de la présence de l'erreur, les apprenants n'ont pas pu arriver à s'autocorriger. Les trois autocorrections enregistrées sur 32 erreurs commises représentent un taux faible. De même que pour les intercorrections, elles étaient insuffisantes dans une durée d'un mois. Le groupe classe a été interpellé à intervenir plusieurs fois pour apporter des corrections. Cependant, Il n'y avait que cinq éléments qui ont suivi, réfléchi et corrigé les carences déjà citées. Il nous semble que le manque d'habitude de prendre en main ses propres erreurs et de venir en aide à ceux qui se trompent et le désintéressement de certains apprenants ont influé négativement sur l'instauration d'un climat de travail collectif de l'erreur dans cette première séquence d'apprentissage. Dans la seconde séquence de ce même projet, nous avons l'intention de mieux faire. Les résultats que nous avons détaillés ont révélé la synthèse qui suit :

5.1.2.3.2 Synthèse des erreurs prises en charge durant la seconde séquence du troisième projet pédagogique

Les erreurs commises par les apprenants que nous avons prises en charge durant cette seconde séquence d'apprentissage sont indiquées dans le tableau synthétique qui suit :

Appren	Erreurs prises en charge durant la seconde séquence du 3 ^{ème} projet							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Manar1	Mauvaise Conjugaison Après pour	Difficulté de conjugaison	Mauvais choix de terme			Difficulté d'accord de genre + Mauvais choix de terme		
Kouceila	Difficulté de conjugaison	Difficulté de combinaison des mots						Difficulté d'accord De genre
Farès		Mauvaise prononciation						
Ahlem		Mauvaise prononciation						
Nawel							Mauvaise prononciation	Difficulté de combinaison des mots
Manar2			Difficulté de choix					

			de terme					
Amira		Difficulté de choix de terme						
Aymen		Difficulté de conjugaison						
Maroi		Difficulté De genre + Difficulté de conjugaison					Mauvaise prononciation	
Roumaïssa							Difficulté de combinaison des mots	

Ce tableau indique bien que les 19 erreurs prises en charge étaient de différents types. En chiffre, il y avait quatre erreurs phonétiques, dix erreurs morphosyntaxiques et cinq erreurs lexicosémantiques. Les moments ainsi que les acteurs de prise en charge de ces erreurs sélectionnées sont révélés dans le tableau cité ci-après :

Nombre d'erreurs sélectionnées	Correction immédiate	Correction en différée	Autocorrection	Intercorrection	Correction
19	06	13	03	09	07

Ce travail de sensibilisation sur la nécessité d'accepter d'être corrigé et de corriger a continué même dans le troisième et dernier trimestre de l'année 2014/2015 avec la réalisation du quatrième projet pédagogique.

5.1.2.3.2.3 Synthèse des erreurs prises en charge durant la première séquence du quatrième projet pédagogique

Les erreurs des apprenants qui ont été prises en charge dans cette courte période sont contenues dans ce tableau synthétique:

Apprenants	Erreurs prises en charge dans la première séquence du quatrième projet pédagogiques			
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Maroi	<i>J'ai l'habitude de lis</i>	<i>Un catastrophe</i>	<i>Il contient un source</i>	
Manar1	<i>Je lire les nouvelles</i>			
Roumaissa	<i>Le partie</i>			
Nesrine1		<i>La première événement</i>		
Ghozlène				<i>Le verbe nominaliser + Les élèves la nominalisation des phrases</i>
Achref				<i>Le taux d'intérêt a chouté + Pitroule</i>
AbdErrahmen				<i>Le prix du pétrole a cheté + Une avion a détruit ine</i>

				<i>maison</i>
Khadidja1				<i>Le brix du pétrole</i>

Elles sont de l'ordre de 13 erreurs réparties en types: sept erreurs morphosyntaxiques et six erreurs phonétiques. Les acteurs de correction ainsi que les moments d'intervention sur ces erreurs sont mentionnés dans ce tableau récapitulatif :

Nombre d'erreurs sélectionnées	Correction immédiate	Correction en différée	Autocorrection	Intercorrection	Correction
13	07	06	01	07	05

Le tableau montre bien que le taux de participation des apprenants à la correction des erreurs augmente de plus en plus. Huit erreurs sur 13 ont été redressées par eux soit sous forme d'autocorrection soit sous forme d'intercorrection. Les apprenants ont pu se corriger entre eux et cela a créé une sorte d'échange en classe. Ils ont bien compris qu'ils sont appelés avant l'enseignant à corriger leurs erreurs. L'écoute et le suivi ont été donc renforcés davantage.

Ces résultats partiels que nous avons obtenus durant chaque séquence d'apprentissage nous ont permis d'avoir une vue d'ensemble sur les erreurs prises en charge durant la période d'expérimentation. En sommes, ils ont révélé ce qui suit :

Projets pédagogiques	Séquences	Quoi corriger ?		Quand corriger ?		Qui doit corriger ?		
		Sélect	Systém	Immédiate	Différée	Autocor	Intercor	Corr
Projet III	Séquence 1	32	/	13	19	03	05	24
	Séquence 2	19	/	06	13	03	09	07
Projet	Séquence	13	/	07	06	01	07	05

IV	3							
Total	64	/	26	38	07	21	36	

Ce tableau montre bien que nous n'avons pas tout corrigé durant les deux trimestres. Nous avons sélectionné et mis « sous projecteur » 64 erreurs en fonction de la nature des cours et de leur récurrence. En ce qui concerne les moments de correction, nous remarquons dans ce tableau que la plupart des erreurs (38 sur 64) ont été corrigées en différée comme le recommande l'auteure Christine TAGLIANTE. En réalité, nous avons beaucoup veillé à ne pas interrompre les apprenants. Les 26 corrections immédiates enregistrées ont été faites dans des séances à caractère linguistique. Quant aux acteurs de correction, le tableau synthétique précise que nous n'avons pas monopolisé la correction des erreurs. Au contraire, les apprenants ont été invités à participer à la prise en charge de leurs erreurs. La preuve, ils ont pu intervenir sur un bon nombre (28 sur 64). 43.75% d'erreurs ont été redressées et même traitées presque toutes de manière mutuelle. Là, il faut souligner que le signalement d'erreurs de différentes manières que nous faisons dans toutes les séances a joué un rôle très important dans l'éveil d'intérêt des apprenants. En chiffres, le nombre de correction a baissé (24→7→05), par contre l'intercorrection a augmenté (05→09→07→). L'autocorrection a stagné par rapport aux nombres d'erreurs prises en charge dans chaque séquence. Dans la plupart du temps, les corrections ont été accompagnées soit d'un rappel de la règle soit des activités de conceptualisation en cas d'ignorance des règles.

Bien qu'il y ait des difficultés d'ordre organisationnel, nous pouvons dire que nous avons respecté les modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral telles qu'elles ont été proposées par Christine TAGLIANTE. Nous avons suivi ses orientations

5.1.2.3 Evaluation de l'application des modalités d'intervention de Christine TAGLIANTE sur l'erreur à l'oral

Comme tout travail est évaluable, nous avons procédé à la fin de cette expérimentation à mesurer le degré d'efficacité et d'applicabilité de la démarche de prise en charge de l'erreur à l'oral proposée par l'auteure Christine TAGLIANTE. Nous

avons cherché à savoir si ses modalités d'intervention avaient permis de vaincre les erreurs des apprenants.

Dans la première phase d'évaluation, nous avons mesuré le degré de peur de l'erreur et le nombre de communications (interventions) chez les apprenants. Il était question de savoir si la psychologie de dédramatisation et de déculpabilisation de l'erreur avait aidé les apprenants à parler. Pour ce faire, nous avons comparé les résultats obtenus dans le quatrième projet (résultats du questionnaire) à ceux obtenus après trois mois d'expérimentation. Dans leurs réponses données aux questionnaires, 24 apprenants sur 28 ont déclaré qu'ils s'abstiennent de parler en classe parce qu'ils ont peur de se tromper. Les quatre qui restent (Manar1, Nawel, Kouceila et Mounir) ont dit que l'erreur ne leur a jamais été un handicap d'expression. Après leur avoir dit et redit presque dans toutes les séances qu'il est normal de se tromper, que l'erreur fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage, qu'elle n'est pas un signe d'insuccès et qu'il faut apprendre à la vaincre pour en tirer profit, beaucoup de représentations ont changé et évolué. Lorsque nous avons assisté avant l'expérimentation à dix séances animées par leur enseignante pour déterminer notre échantillon, il n'y avait que six apprenants qui intervenaient de temps en temps (Manar1, Nawel, Maroi, Houria, Nesrine1 et Kouceila), après l'expérimentation et surtout à partir du deuxième mois du deuxième trimestre, il s'est avéré que certains apprenants ont commencé à se libérer oralement notamment chez qui nous avons découvert un bon niveau de français comme c'était le cas pour Manar1 et Nawel.

Les quatre apprenants n'ayant pas de contrainte de l'erreur ont différemment réagi : Manar1 et Nawel ont multiplié leurs interventions. Elles ont enregistré les meilleures interventions (61 pour Manar1 et 31 pour Nawel). Mis à part dans la séance n°12 de production écrite, les deux filles sont intervenues dans toutes les autres d'une manière régulière, confiante et motivée. Kouceila déclarant être timide, était irrégulier dans ses interventions(14). Nous lui avons consacré un temps particulier pour l'encourager et l'inciter à surmonter sa timidité, mais il n'intervenait que lorsqu'il est sollicité. Nous sommes arrivé au point de parler à son frère pour bien comprendre sa situation. Ce garçon avait tellement une bonne prononciation que nous avons beaucoup centré sur lui dans les différentes séances. Le cas de Mounir était complètement différent. D'après le tableau récapitulatif, il n'est intervenu qu'une seule fois en trois

mois. Cet apprenant n'a jamais été oublié ou marginalisé. Il était assidu, ponctuel et attentif, mais il n'a répondu à aucune question. Après de longues discussions avec lui, il a déclaré sa faiblesse en arabe. Il a reconnu que son incapacité de s'exprimer en français n'est pas due à la peur de l'erreur, mais à l'incapacité de dire. Il nous a même informé qu'il a commencé tardivement à étudier le français (à partir de la cinquième année primaire). A cet apprenant, nous avons donné des conseils pratiques pour rattraper le retard enregistré (s'armer de volonté, lire, regarder des films, profiter des nouvelles technologies, etc.).

Chez les 24 apprenants ayant peur de l'erreur, les modalités d'interventions suivies n'avaient pas les mêmes échos. Nous avons divisé cette catégorie en trois groupes : le premier groupe composé de Maroi, Houria et Nesrine¹ qui étaient remarquables un petit peu avec leur enseignante a continué à participer. Maroi s'est considérablement améliorée (32 interventions). Ses deux camarades, elles aussi, n'ont pas baissé le taux de participation par rapport aux premières séances (16 pour Houria et 12 pour Nesrine¹). Ces trois apprenantes déclarant qu'elles se sentaient gênées par les rires et les commentaires de leurs camarades étaient rassurées par l'interdiction de toute mauvaise réaction vis-à-vis de celui qui se trompe. Ces trois apprenantes ont montré leur prédisposition à apprendre à parler en dépit des difficultés qu'elles éprouvaient. Nous pouvons dire que ces trois éléments n'ont pas été perdus et que cette démarche de prise en charge leur a été bénéfique. Le deuxième groupe contenant les sept apprenants Meriem, Salima, Maissem, Ghozlène, Roumaïssa, Ahlem et Khawla dont le nombre de participation varie entre 06 et 11 selon le tableau récapitulatif a commencé à bouger sur le plan oral. Ces apprenantes ont essayé de mettre fin à leur silence et ont pu répondre à quelques questions après avoir compris que personne ne se moque d'elles et que personne ne les culpabilise. Nous avons beaucoup apprécié ce changement chez ces filles surtout quand nous avons découvert la naissance d'une volonté d'intervenir. Le troisième et le dernier groupe de 14 apprenants n'a pas beaucoup ou pas du tout changé. Khadidja¹, Nesrine³, Nesrine², Imène, Chaima, Amina, Aymene, Fares, Abd Errahmen, Manar², Achref, Amira, Khadidja ² et Soulef étaient incapables de parler en classe. Ils ont avancé la même excuse que Mounir : ce n'est pas l'erreur qui pose problème. Pour eux, la faiblesse de niveau est à l'origine de cette présence passive à l'oral. Ils reconnaissent qu'ils ont des choses à dire, malheureusement, ils ne savent pas

le dire. Ils confrontent des difficultés à choisir les mots qui conviennent, à les combiner et à les verbaliser.

Pour conclure, nous pouvons dire que ces modalités d'intervention ont aidé la majorité des apprenants à surmonter leur peur de l'erreur. Elles ont beaucoup servi les 14 apprenants qui ont un certain niveau : elles ont permis à certains d'intensifier leurs communications et à d'autres de briser leur mutisme. Les 14 autres auraient pu en bénéficier si on avait rattrapé leur retard.

Dans la deuxième phase d'évaluation, nous avons mesuré l'interaction des apprenants avec l'opération de prise en charge de l'erreur à l'oral. Les résultats ont montré que les représentations et l'interaction avec l'erreur à l'oral ont changé avec le temps. Les apprenants ont commencé à avoir l'habitude de s'intégrer dans ce processus de correction. Le taux d'intercorrection a augmenté après le signalement de la présence de l'erreur de différentes manières. Les 21 intercorrections enregistrées leur ont permis d'avoir confiance en eux-mêmes et de réinvestir leurs savoirs antérieurs. Les sept autocorrections, bien qu'elles soient insuffisantes, étaient aussi présentes et ont permis à certains d'apprendre à se contrôler avant de parler et de ne pas avoir honte de se corriger leurs erreurs. La correction en différée n'a pas laissé les apprenants se sentir gênés. Un climat de suivi et d'écoute a régné sans qu'il y ait des moqueries. Les apprenants ont commencé à s'intéresser à ce que disaient leurs camarades. Ils ont même montré leurs prédispositions à corriger et à être corrigés. Nous pouvons dire qu'ils ont pris conscience que la prise en charge de l'erreur ne relève pas uniquement de la responsabilité de l'enseignant, mais aussi de la leur. Nous ne pourrions en aucun cas prendre notre apprentissage en main si nous ne tenons pas compte de ce que nous disons et commettons comme erreurs. Durant ces trois mois, nous avons réussi à faire évoluer certaines représentations, à instaurer des traditions d'écoute, à responsabiliser la plupart des apprenants et à les laisser comprendre qu'ils sont les premiers à prendre en main leurs erreurs, plutôt leur apprentissage.

Les déclarations que certains apprenants ont faites étaient un protocole qui nous a permis d'affirmer cette évolution au niveau de la conception de l'erreur. Des apprenants ont déclaré qu'ils ont eu la confiance de produire oralement sans avoir peur de se tromper. Nous avons découvert chez certaines filles comme Manar¹, Nawel,

Nesrine¹, Maissem, Maroi, Kouceila, Meriem, Houria et Ahlem un enthousiasme qui grandit de jour en jour. Manar¹ était la plus motivée au point où elle ne voulait pas arrêter de parler. Cette fille parmi tant d'autres nous a donné l'impression qu'elle a trouvé les moments qu'elle a beaucoup cherchés et qu'elle souhaitait. Elle s'est éclatée parce qu'elle a trouvé son espace. Elle parlait sans aucun complexe. Cette fille était prête à passer de la production orale à l'expression orale. Elle est devenue capable de s'exprimer en toute spontanéité. Voici une de ses déclarations : « *Pour moi, j'ai remarqué en ces quatre mois, j'ai des vocabulaires riches, j'ai pris beaucoup de choses, des manières de conjugaison, grammaire, orthographe, et cette manière de travail aide les élèves beaucoup pour être prendre beaucoup des informations sans avoir peur de n'importe quelle les fautes. Dans les premières fois, tous les élèves trempaient dans les fautes, mais avec le temps on est tous corriger tous les fautes et cette manière a des positives conséquences pour les élèves.* » (Annexe n°07). Maroi qui a reconnu dans les premières séances qu'elle n'a jamais parlé en français en classe s'est transformée, elle aussi, en fille animée d'une bonne volonté. Dans sa déclaration en fin d'année, elle a beaucoup apprécié la manière ou la démarche adoptée face aux erreurs à l'oral. Elle a avoué qu'elle n'a plus de contrainte pour exprimer oralement sa pensée : « *Après ce manière de travailler avec vous monsieur, je suis déjà devenue capable de participer et de vis des productions orales et écrites sans peur de et dans tous les séances. J'apprends déjà des informations et j'ai progressé et j'ai enrichir ma carte mémoire et je tiens à remercier mon professeur.* » (Annexe n°07). Nawel a aussi reconnu qu'elle se sentait très à l'aise quand elle parlait cette langue étrangère. Elle a déclaré : « *Avant cette séance un peu peur de faire des erreurs, mais jusqu'à cette séance, je trouve que à cause de ces erreurs, nous avons bien parlé sans faute et sans peur, mais maintenant, j'ai parlé facilement et très à l'aise.* » (Annexe n°07). Elle a voulu dire que pouvoir prendre la parole en classe dans cette langue est une affirmation de soi. Elle nous a montré qu'il y a toujours des potentiels à découvrir. Cela veut dire qu'il faut dépoussiérer la situation d'apprentissage pour permettre aux apprenants endormis à cause de la peur de l'erreur d'apparaître et de renaître. Cette fille qui a beaucoup évolué nous a servi de leçon. La conclusion que nous avons faite c'est que surmonter les erreurs surtout psychologiquement peut se transformer en envie de parler, en envie d'apprendre et par conséquent en succès.

Dans la troisième et la dernière phase d'évaluation, nous nous sommes demandé si cette démarche de prise en charge avait vraiment aidé les apprenants à diminuer leurs erreurs de voix et de langue pour ne pas dire les éviter. Notre objectif était celui de savoir si les erreurs que nous avons beaucoup visées durant ces trois mois ont été réduites ou elles persistent encore de la même ampleur dans leurs productions orales.

Pour ce faire, nous avons arrêté le protocole suivant: nous avons pris quelques apprenants et nous avons comparé leurs productions orales d'avant et d'après l'expérimentation les unes aux autres. Nous avons choisi les apprenants à qui nous avons corrigé beaucoup d'erreurs. Durant les trois mois, nous sommes intervenu maintes fois sur des erreurs phonétiques et de genre et d'accord de genre commises par Maroi, Nawel, Manar1, AbdErrahmen, Khadidja, Ahlèm, etc. Voici ce qu'ils ont dit dans les premières et les dernières séances :

Apprenants	Erreurs commises et corrigées dans les premières séances	Erreurs commises dans les dernières séances
Manar1	« <i>L'eau a beaucoup des bienfaits et des avantages, il est très important pour la vie pour toutes les êtres vivants... »</i> »	« <i>de le Titanic, un grande bateau. d'un montagne »</i> »
Nawel	« <i>L'eau c'est un ressource de la vie et qui est des bienfaits pour l'eau domestique</i> »	« <i>Le Titanic est un grande histoire, cette bateau contient plusieurs des voyageurs »</i> « <i>Le Titanic est un grande histoire qui un bateau, le naufrage d'un bateau à cause de la glace cette bateau contient plusieurs des voyageurs qui est mort, cette Titanic... »</i> »
Maroi	« <i>Les bienfaits de l'eau sont nous utilisons l'eau pour nettoyer pour boire pour fait des activités humaines. »</i> »	« <i>il contient un source »</i> »

Abderrahmène	« <i>L'Internet est une résou très importante »</i>	« <i>Les taux d'intérêt à cheté. Le prix du pétrole a baisé. Une avion a détruit ine maison. Le président partira demain en Français. Le message importante est s... ».</i>
Khadidja1	« <i>L'eau c'est un source dans la vie. Il y a des beaucoup des bienfaits. On utilise pour boire.</i> »	« <i>... Les taux d'intérêt a chouté. Le brix du pétrole a baissé. Le passage impeurtant est supprimé. Le messaje est envoyé ».</i>

Ce tableau montre que les erreurs de genre et de l'accord de genre commises par les apprenants dans les premières séances ont été reprises dans les dernières séances. Malgré la correction de plusieurs erreurs par rappel de règles et par conceptualisation comme le recommande l'auteure Christine TAGLIANTE, Manar1, Nawel, Maroi et tant d'autres ont commis les mêmes types d'erreurs. Il est vrai que ces erreurs morphosyntaxiques n'ont pas été reprises dans les mêmes extraits, mais le même type revient dans ces nouvelles situations. Les activités de remédiation ainsi que le suivi permanent durant les trois mois n'ont pas permis d'éradiquer les erreurs morphosyntaxiques de leurs productions orales. Cela prouve que les erreurs ne s'évitent pas comme il a été précisé dans notre chapitre théorique. Elles pourront s'atténuer avec le temps si on arrive à les suivre dès les premières années de l'école.

La préoccupation de l'erreur reste donc un travail de longue haleine qui devait commencer à l'âge précoce. Il nous semble donc très intéressant qu'on intègre l'intervention sur l'erreur à l'oral dans toutes les étapes du processus d'enseignement/apprentissage du FLE pour qu'on puisse la vaincre.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre de notre thèse, nous sommes intervenu sur les erreurs linguistiques à l'oral des apprenants d'une classe de première année secondaire en Algérie en suivant les orientations de Christine TAGLIANTE contenues dans son ouvrage intitulé *La classe de langue* (2006). Durant trois mois, nous avons nous-mêmes appliqué ses modalités pour vérifier si elles aidaient à vaincre ces erreurs à l'oral et par conséquent à en tirer profit pour susciter la prise de parole chez les apprenants.

Durant cette période, nous avons dédramatisé et positivé l'erreur à l'oral. Les apprenants qui se sont trompés n'ont jamais été culpabilisés ou incriminés. Ils ont été appelés dans toutes les séances à s'exprimer oralement sans avoir le complexe de donner des réponses erronées. Les moqueries, les rires et les commentaires de celui qui fait l'erreur étaient poliment interdits. La correction sélective et en différée a dominé. L'autocorrection et l'intercorrection ont été privilégiées.

Ces modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral ont aidé certains apprenants à surmonter leur peur de l'erreur. Elles ont non seulement servi les 14 apprenants qui ont un certain niveau à intensifier leurs communications orales, mais aussi, elles ont permis à ceux qui n'ont pas l'habitude de parler de briser leur silence (une petite minorité). Durant ces trois mois, nous avons également réussi à faire évoluer certaines représentations, à motiver un grand nombre d'apprenants, à instaurer des traditions d'écoute, à responsabiliser la plupart des apprenants et à les laisser comprendre qu'ils sont les premiers à prendre en main leurs erreurs, plutôt leurs apprentissages. Leur interaction avec l'erreur à l'oral a positivement changé. Dans leur ensemble, ils ont accepté de corriger à leurs camarades et d'être corrigés. Cependant, il était difficile de faire débarrasser leurs productions orales des erreurs de voix et de langue. Les erreurs phonétiques, morphosyntaxiques et lexicosémantiques ont persisté sous de nouvelles formes. Le temps dévolu au travail de l'erreur à l'oral, le programme surchargé ainsi que les conditions organisationnelles défavorisées nous ont empêché d'amoindrir les erreurs des apprenants.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les orientations de Christine TAGLIANTE ont aidé certains apprenants à défier la peur de l'erreur et à prendre la parole en classe. Elles auraient pu être plus efficaces s'il y avait eu plus de temps.

Conclusion générale

Dans notre thèse de Doctorat, nous sommes entré en recherche à partir d'un constat. Nous avons remarqué durant toute notre expérience de 12 ans dans l'enseignement secondaire que la plupart des apprenants des classes personnelles commettent des erreurs linguistiques quand ils se mettent à parler en français langue étrangère. Les productions orales de la majorité de ces lycéens étaient pourvues d'erreurs phonétiques, morphosyntaxiques et lexico-sémantiques. Ce constat a été problématisé en soulevant la question suivante : qu'en faire ? Autrement dit, quelles sont les démarches qu'il faut adopter face à ces erreurs à l'oral pour favoriser l'apprentissage du FLE? Nous avons pensé que la prise en charge des erreurs des apprenants à l'oral pourrait les aider à vaincre celles-ci et par conséquent à développer leur compétence de communication orale.

Avant de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ, nous avons consacré le premier chapitre de cette thèse à la détermination de notre domaine de référence dans la recherche en didactique des langues et à la problématisation des concepts qu'il faut utiliser. D'abord, nous avons mis en place un cadre méthodologique pour étudier ce fait pédagogique. Dans notre plan de recherche, nous nous sommes inspiré du courant praxéologique (Marie-Françoise NARCY-COMBES, 2005) qui réclame le retour au terrain comme point de départ dans toutes les recherches didactiques. Il s'agit d'un courant qui s'appuie sur l'observation des applications pédagogiques qu'il analyse pour proposer une action sur ces pratiques. Ce domaine de référence s'appuie sur trois étapes intéressantes : l'étape d'observation des problèmes du terrain, l'étape de recherche dans les théories de référence des réponses aux problèmes rencontrés et l'étape de mise à l'épreuve des solutions trouvées. Le recours à ce courant, donc à l'importance du terrain aux dépens des autres courants s'explique par l'existence de situations multiples et variées que le courant linguistique et le courant historique ne peuvent expliquer. En effet, le courant linguistique qui s'occupe essentiellement de la description, de l'analyse du système linguistique et de l'évolution des théories traitant de la langue ainsi que de ses différentes manifestations ne peut, à lui seul, apporter les solutions aux problèmes recensés. De même, le courant historique insiste sur l'évolution des différentes méthodologies qui se sont succédé et leur impact sur l'enseignement/apprentissage en mettant en évidence les erreurs du passé, mais ne peut pas rendre compte de la multiplicité des problèmes qui se posent sur le terrain. Ensuite, nous avons situé le concept d'erreur dans un cadre théorique : nous avons

clarifié certains concepts ayant un rapport direct avec notre thématique en allant du général vers le particulier. L'accent a été mis sur la didactique du français langue étrangère, la didactique du français oral, la compétence de communication orale, la composante linguistique, l'erreur, l'erreur linguistique à l'oral, la faute, la norme, etc.

Pour confirmer le constat fait dans nos classes personnelles et lui donner un fondement scientifique, nous nous sommes appuyé dans le deuxième chapitre sur une enquête que nous avons menée dans quatre lycées situés au Nord-est de la wilaya de Sétif (Algérie) pour identifier les types d'erreurs commises par les apprenants à l'oral. Dans cette première étape dite d'observation du terrain selon les principes du courant praxéologique, nous avons enregistré des productions orales de quelques apprenants (10 apprenants de troisième année dans chaque lycée). En somme, nous avons eu 40 enregistrements. Nous avons procédé par la suite à une transcription orthographique et phonétique dans certains cas. Lorsque les productions orales sont transformées en données transcrites, il a été question de recenser les différents types d'erreurs linguistiques à savoir les erreurs phonétiques, morphosyntaxiques et lexico-sémantiques des apprenants.

Les 40 productions orales ont révélé beaucoup d'erreurs phonétiques. Les erreurs récurrentes et communes ont résidé dans la mauvaise prononciation de certaines voyelles et consonnes. Dans la classe de LE, cinq apprenantes sur quatorze ont mal prononcé certaines voyelles orales et nasales. Elles ont prononcé [y] et [ə] un [i] dans plusieurs passages : « *l'Internet est * [itœ] moyen de communication * [kɔminikasɔ]* »¹ et [ã] et [ɪ] un [ɔ] dans d'autres : « *Les enfants * [lizãfã] passent toute les temps dans les cybers* », « *Il [itɛn] instrument d'information* ». Dans la classe de Mathématiques, certains apprenants disaient : « *L'automédication est un * [brɔblɛm]* », « **[labarabɔl] est dangereux* ». Ils trouvaient des difficultés à distinguer la consonne sourde [p] de la consonne sonore [b]. Ces voyelles et consonnes [y], [e], [p] qui n'existent pas dans leurs langues maternelles (arabe et berbère) entraînaient chez eux des confusions dans la prononciation des mots. Les apprenants des deux autres classes ont aussi éprouvé des difficultés au niveau de l'ouverture et de la fermeture de ces voyelles : [e], [ɛ], [ɔ], [o]. En voici quelques extraits : « ** [lavilikalm], * [limigrasjɔitɛnfljo]* ».

¹ L'astérisque (*) précédant la transcription phonétique indique une erreur dans la prononciation du mot.

Les erreurs lexico-sémantiques dans les productions orales des 40 apprenants n'ont pas fait défaut. Elles étaient nombreuses et diverses. Beaucoup d'apprenants n'ont pas su choisir le mot qui convient et sont tombés dans le piège de la généralisation. Leurs discours oraux ont contenu des termes incompatibles avec ce qu'ils voulaient dire. Ils y ont employé des termes qui les ont trahis dans l'expression de leurs intentions communicatives et y ont répété d'autres à plusieurs reprises sans qu'ils aient des charges sémantiques. La première difficulté lexico-sémantique a résidé dans l'utilisation à outrance des termes vagues. Ils ne sont pas arrivés dans leur majorité à trouver des termes précis et bien concis pour exprimer leurs idées. Le deuxième type d'erreurs lexico-sémantique qui a attiré notre attention après avoir bien réécouté les différentes productions était celui de la répétition des mêmes termes. Il est vrai qu'elle est l'une des caractéristiques de l'oral, mais dans les productions enregistrées, nous avons assisté à une répétition à outrance qui a nui au charme des phrases. Rares étaient les apprenants qui ont su employer des substituts lexicaux et grammaticaux pour y faire face. La majorité a montré un lexique pauvre et limité. Beaucoup de termes se sont répétés fréquemment dans la même production orale, chose qui lui a fait perdre son harmonie et son charme. Le troisième point remarqué chez les apprenants sur le plan lexico-sémantique a un rapport avec ce qu'on appelle « barbarismes, impropriétés et pléonasmes ». Dans certains cas, des apprenants ont commis des erreurs de vocabulaire touchant la forme du terme (barbarisme) et son sens (impropriété). Dans d'autres, nous avons assisté à l'enchaînement de termes qui expriment la même idée (pléonasme).

Les erreurs morphosyntaxiques étaient aussi nombreuses dans les productions orales des 40 apprenants. Dans leur ensemble, ils ont rencontré des difficultés pour trouver la forme du mot qui convient indépendamment de son insertion dans des phrases et ils ne sont pas arrivés à bien combiner et ordonner ces mots dans des phrases. Dans notre analyse, nous avons respecté la typologie d'erreurs morphosyntaxiques. Nous avons commencé par le non-respect du genre et des accords de genre tout en sachant qu'il n'était pas évident de distinguer l'un de l'autre. Dans notre analyse, nous avons aussi mis l'accent sur le quatrième type d'erreurs morphosyntaxique. Il s'agit des liaisons absentes. Nous savons que la liaison est facile à faire à l'écrit parce qu'on voit le mot suivant, mais cela n'empêche pas d'anticiper la liaison à l'oral bien qu'il se construise au fur et à mesure. On pourra l'anticiper si on éduque l'oreille à écouter des chansons, à regarder des films. La lecture des textes transcrits nous a permis de faire le

point sur un autre type d'erreurs morphosyntaxiques qui est la non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs. La plupart des productions orales sont dépourvues de pronoms relatifs simples et composés (qui, que, où, dont, auquel, à laquelle, duquel, de laquelle, auxquels, auxquelles...). Un autre type d'erreurs morphosyntaxiques a été constaté dans les productions orales des apprenants. Il s'agit de la non-maîtrise de la conjugaison. Conjuguer des verbes aux temps et modes qui conviennent aux différentes personnes est l'un des handicaps majeurs auxquels sont confrontés les apprenants quand ils se mettent à s'exprimer oralement. La plupart négligent les désinences et les différentes valeurs des temps. Un autre type d'erreurs morphosyntaxiques a été constaté dans les productions orales des apprenants. Il s'agit de la Non-maîtrise de l'emploi des prépositions simples et complexes telles que « avec », « de », « pour », « dans », « par », « à », « en », « avant de », « à travers », « près de », « au-dessus de », « au-dessous de », « autour de », « en face de ». Sur le plan syntaxique, certains apprenants n'arrivent pas à unir le mot ou le groupe de mot au mot complété. Sur le plan morphologique, ils ignorent que certaines prépositions comme « à » et « de » peuvent se dissimuler dans les déterminants contractés.

Des résultats obtenus dans l'enquête que nous avons menée, nous avons bien compris que l'erreur orale est là, présente. Il s'est avéré que les apprenants, dans leur majorité, se sont trompés: Ils ont éprouvé des difficultés d'ordre phonétique, morphosyntaxique et lexico-sémantique quand ils se sont mis à s'exprimer oralement en français langue étrangère. Dans le troisième chapitre qui représente la deuxième étape dans le courant praxéologique, nous nous sommes mis à la recherche dans les théories de référence des modalités d'interventions sur l'erreur à l'oral pour favoriser l'apprentissage du FLE en général et la compétence de communication orale en particulier.

L'image qu'on fait de l'erreur au niveau oral et écrit a changé et les conceptions ont beaucoup évolué. Des didacticiens comme Jean Pierre CUQ, Jacques FIARD, Jean Pierre ASTOLFI, Daniel DESCOMPS, Christine TAGLIANTE, comme nous l'avons vu, ont bien précisé leurs avis vis-à-vis de l'erreur. Ils ont montré qu'on ne peut pas parler de la compétence de communication orale sans passer par l'erreur. Ces théoriciens se sont accordés à dire que l'installation de la compétence de communication orale (compréhension et expression) chez les apprenants exige que

l'enseignant maîtrise l'aspect relationnel et organisationnel en situation d'apprentissage. Ces auteurs qui s'inspirent des nouvelles approches d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère fondées sur des théories constructivistes, énonciatives et pragmatiques donnent une nouvelle représentation de l'erreur. Leur vision consiste à positiver et dédramatiser l'erreur en classe.

Ils disent qu'il est nécessaire que les acteurs de la classe (enseignant et apprenant) changent de vision vers l'erreur linguistique à l'oral. Ils doivent savoir que l'erreur n'est plus un signe de faiblesse et une source de peur et de découragement. Ces spécialistes y voient l'élément révélateur d'obstacles sur lesquels se construisent les objectifs d'apprentissage. Elle est donc qualifiée de source de formation.

Ces auteurs ne se sont pas contentés de définir la notion d'erreur. Ils ont également essayé d'expliquer la façon dont il faut s'imprégner pour y faire face progressivement. Christine TAGLIANTE, par exemple, s'est intéressée à ce fait pédagogique et a répondu à toutes nos questions soulevées. Dans sa démarche de prise en charge, elle a précisé comment travailler didactiquement l'erreur linguistique à l'oral. Pour elle, il n'est plus question de tout corriger. Elle est pour une correction sélective. Pour ce qui est du moment d'intervention, elle voit que cela dépendra de la nature du cours (l'enseignant doit la travailler le plus dans un cours à caractère linguistique en faisant des corrections immédiates). En ce qui concerne les acteurs de correction, Christine TAGLIANTE pense et fait appel à une correction mutuelle. Elle recommande de tout centrer sur l'apprenant en lui donnant l'occasion de s'autocorriger et de participer à corriger les erreurs de ses camarades. Elle insiste sur la nécessité d'inculquer chez les apprenants l'idée de corriger et d'être corrigé. Cette didacticienne ne veut pas que l'enseignant se précipite de corriger. Il faut qu'il intervienne en dernier pour que des opportunités s'offrent aux apprenants pour réinvestir leurs savoirs antérieurs dans le traitement des erreurs et par conséquent déclencher de nouvelles communications en classe. Cette spécialiste a aussi expliqué qu'il faut réunir les conditions nécessaires pour pouvoir appliquer cette démarche en classe. Elle a insisté sur le rôle de la bonne formation des enseignants et la bonne utilisation de la nouvelle technologie dans l'exploitation de l'erreur à des fins pédagogiques.

Pour vérifier l'efficacité de ces modalités d'interventions sur l'erreur linguistique à l'oral, nous avons terminé notre recherche dans cette dernière étape du courant praxéologique par l'expérimentation de la stratégie de prise en charge proposée par l'auteure Christine TAGLIANTE. Nous l'avons mise à l'épreuve dans une classe de première année secondaire Lettres et Philosophie composée de 28 apprenants. Avant cette expérimentation, nous avons consacré un quatrième chapitre à la description du contexte expérimental pour mieux savoir le public visé. Nous avons décrit notre échantillon en mettant l'accent sur ses caractéristiques: le cursus scolaire de l'échantillon, le programme de français destiné à cet échantillon, les origines sociales de l'échantillon, le répertoire langagier des apprenants et surtout les images qu'ils se font de l'erreur à l'oral en situation d'apprentissage. Un questionnaire de huit questions a été adressé aux apprenants pour savoir les représentations des apprenants de l'erreur à l'oral. Nous avons voulu savoir si l'incapacité de parler chez certains apprenants était due à la peur de l'erreur. Nous avons même cherché à comprendre pourquoi les apprenants avaient peur de se tromper.

Les résultats ont révélé que 60,71% des apprenants voulaient apprendre le français langue étrangère. Cependant, il s'est avéré qu'un grand nombre d'apprenants n'avait pas l'habitude de parler cette langue en situation d'apprentissage. Rares étaient ceux qui ont déclaré être habitués à prendre la parole en français en classe (4 sur 28 apprenants). Les 24 apprenants ont reconnu qu'ils n'intervenaient pas ou rarement parce qu'ils avaient peur de se tromper. L'hésitation et l'abstention de prendre la parole résultaient pour la plupart de la peur de donner des réponses fausses, c'est-à-dire non conformes aux normes. Le pourquoi d'une telle peur de l'erreur a été différemment justifié. En tout, la peur de l'enseignant et la peur des rires, des commentaires et des moqueries des camarades en étaient les causes principales. Ces apprenants ont avoué que les mauvaises réactions de certains enseignants et camarades se répercutaient négativement sur leur communication orale en classe.

Après avoir dévoilé ce sentiment de peur de l'erreur à l'oral et compris ses causes et ses effets négatifs sur la communication orale, nous avons décidé de prendre des mesures pratiques pour surmonter cette peur et aider les apprenants à se libérer oralement. Comme il a été montré dans le cinquième et dernier chapitre, nous avons commencé dès la première séance de notre expérimentation à nous comporter

positivement vis-à-vis de leurs erreurs phonétiques, morphosyntaxiques et lexico-sémantiques en suivant les orientations de Christine TAGLIANTE contenues dans son ouvrage intitulé *La classe de langue* (2006). Durant trois mois, nous avons nous-mêmes appliqué ses modalités pour vérifier si elles pouvaient aider à vaincre ces erreurs à l'oral et par conséquent à en tirer profit pour susciter la prise de parole chez les apprenants.

Durant cette période, nous avons dédramatisé et positivé l'erreur à l'oral. Les apprenants qui se sont trompés n'ont jamais été culpabilisés ou incriminés. Ils ont été appelés dans toutes les séances à s'exprimer oralement sans avoir le complexe de donner des réponses erronées. Les moqueries, les rires et les commentaires de celui qui fait l'erreur étaient poliment interdits. La correction sélective et en différé a dominé. L'autocorrection et l'intercorrection ont été privilégiées.

Ces modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral ont aidé la majorité des apprenants à surmonter leur peur de l'erreur. Elles ont non seulement servi les 14 apprenants qui ont un certain niveau à intensifier leurs communications orales, mais aussi, elles ont permis à ceux qui n'ont pas l'habitude de parler de briser leur silence. Durant ces trois mois, nous avons également réussi à faire évoluer certaines représentations, à motiver un grand nombre d'apprenants, à instaurer des traditions d'écoute, à responsabiliser la plupart des apprenants et à les laisser comprendre qu'ils sont les premiers à prendre en main leurs erreurs, plutôt leurs apprentissages. Leur interaction avec l'erreur à l'oral a positivement changé. Dans leur ensemble, ils ont accepté de corriger à leurs camarades et d'être corrigés. Cependant, il était difficile de faire débarrasser leurs productions orales des erreurs de voix et de langue. Les erreurs phonétiques, morphosyntaxiques et lexico-sémantiques ont persisté sous de nouvelles formes. Le temps dévolu au travail de l'erreur à l'oral, le programme surchargé ainsi que les conditions organisationnelles défavorables nous ont empêché d'amoinrir les erreurs des apprenants.

En guise de conclusion, nous pouvons confirmer que la prise en charge de l'erreur à l'oral a aidé certains apprenants à vaincre leur peur de l'erreur et a suscité la prise de parole chez eux. Pour les autres qui n'en ont pas peur et qui n'ont pas pu intervenir en classe, il faut les aider à avoir à dire et à savoir le dire.

Références bibliographiques

Ouvrages

1. ALEXANDRE Danielle, Les méthodes qui font réussir les élèves, ESF Editeur, 2011.
2. ARCAND Richard et BOURBEAU. Nicole, La communication efficace, de l'intention aux moyens d'expression, Paris, Bruxelles, 1998.
3. ASTOLFI Jean Pierre, L'erreur, un outil pour enseigner, ESF éditeur, coll., Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997.
4. BANGE Pierre, Analyse conversationnelle et théorie de l'action, collection LAL, éditions Didier, Paris, 1992.
5. BAYLON Christian, Sociolinguistique, société, langues et discours, Armand Colin, 2005.
6. BEAL Yves et MAIAUX Frédérique, Delagrave Edition, Paris, 2008.
7. BERTHOUD.J.P, 1987, Les erreurs des apprenants : au panier ou sous le microscope ?
8. BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Editions des Archives Contemporaines, 2011.
9. BLANCHE-BENVENISTE Claire, Approches de la langue parlée en français, collection l'essentiel français, Ophrys, 2000.
10. BOLTON. S, Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, HATIER, Paris, juin 1987.
11. BOUCHER. A. M, A quoi reconnaît-on du matériel pédagogique de nature communicative? Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes, Montréal, CEC/CEPCEL, 1986.
12. BOUCHER. A-M, M. DUPLANTIE. M et R. LEBLANC. R, Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère, De Boeck Université, Bruxelles, 1988.
13. BROUSSEAU Guy, Théorie des situations didactiques, La pensée Sauvage, 1998.
14. CAMBA GINE Margarida, Une approche ethnographique de la classe de langue, collection LAL, éditions Didier, Paris, 2003.
15. CLAUX, Roger et LEMAY, Pierre. (1992). "La recherche-action: Fondements, pratique et formation. L'actualité de Kurt Lewin", in La recherche-action de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines, ARQ, volume 7, Autome,.
16. COLOMB. J, Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6iem- Equipe de recherche Articulation école- collège, Paris, INRP, 1987.

17. COURTILLON. Janine, Elaborer un cours de FLE, Hachette, 09/2005.
18. DI MARTINO Annie et SANCHEZ Anne- Marie, Socle commun et compétences, ESF Editeur, 2011.
19. DELMAS Claude, Correct, incorrect en linguistique anglaise, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2003.
20. DEFRANCE. B, Le temps du droit à l'erreur, Le monde de l'Education, 1999.
21. DELORME Charles, L'Evaluation en classe, éditions ESF, Paris, 1987.
22. DESCOMPS. Daniel, La Dynamique de l'erreur, Hachette, France, 2002.
23. DESMONS Fabienne et FERCHAUD Françoise, Enseigner le FLE (français langue étrangère), Pratique de classe, Editions Belin, Paris, Septembre 2009.
24. DESTRIBOIS Christian, Didactiques de l'oral, Collection nationale du réseau de documentation pédagogiques pilotée par le CRDP de l'académie de Versailles,2003.
25. DE VECCHI Gérard, Aider les élèves à apprendre, Hachette, 2010.
26. DE VECCHI Gérard et GARMONA-MAGNALDI Nicole, Faire construire des savoirs, Hachette, 1998.
27. DONALSON. M, L'erreur et la prise de conscience de l'erreur, Bulletin de psychologie- hommage à Jean Piaget, 1977.
28. ENGEL. P, La tragi-comédie des erreurs, L'erreur, le temps des savoirs, 2.Paris, Editions O. Jacob, 2000.
29. FAYOL. Michel, La notion d'erreur, élément pour une approche cognitive, intelligences, scolarité et réussites, Grenoble, La Pensée sauvage, 1995.
30. FAYOL. Michel, La logique de l'erreur, Sciences humaines, 1994.
31. FIARD Jacques, Et murmurons à notre tour : erreur tu n'es pas un mal, Les sciences de l'éducation, 1991.
32. FIARD Jacques et AURIAC Emmanuèle, L'erreur à l'école. France, septembre 2007.
33. FREDERIC. François, Pratiques de l'oral, Editions Nathan, 1993.
34. GADET. Françoise, La variation sociale en français, OPHRYS, 2003.
35. GALISSON Robert, D'hier à aujourd'hui. CLE International, Paris, 1980.La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme,
36. GIRARD Denis, Enseigner les langues : méthodes et pratiques, Bordas, Paris, 1995.
37. GOUPIL Georgette et LUSIGNAN Guy, Apprentissage et enseignement en milieu solaire, Gaëtan Morin éditeur.

38. HAMM Albert, Recherche, terrain et demande sociale, 2^{ème} colloque international ACEDLE, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 1991.
39. HERVIEU-WANE Fabrice, Guide du jeune enseignant, Sciences Humaines Editions, 2011.
40. JORRO Anne, L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question, Editions De Boeck, 2000.
41. KRAMSCH Claire, Interaction et discours dans la classe de langue, collection LAL, éditions Didier, Paris, 1996.
42. Lamy. A, (" Pédagogie de la faute et de l'acceptabilité ", 1976 et 1981).
43. LARRUY. Martine Marquilló, L'interprétation de l'erreur, CLE International, Août 2006.
44. MAURER Bruno, Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée, Editions BERTRAND-LACOSTE, 2001.
45. MEDJBER Saïd, C'est quoi...l'école ? Comprendre ses maux par de simples mots, Edition MADANI, 2001.
46. MEIRIEU.P, Le statut de l'erreur, Communiquer oui mais comment ? CRDP du Var, 1994.
47. MINDER. Michel, Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation, Le cognitivisme opérant, 1999, 8^e édition, Paris, Bruxelles, 1999.
48. MOIRAND Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, 1990.
49. MOUSSAOUI Rabia, Enseignement :Comprendre et vaincre les Problèmes de la classe, ENAG Editions, Alger, 2002.
50. NARCY-COMBES. Marie-Françoise, Précis de didactique, Devenir professeur de langue, ellipses Edition, Paris, 2005.
51. PENDANX Michèle, Les activités d'apprentissage, en classe de langue, Hachette, Paris, 1998.
52. PLESSIS-BELAIR. Ginette, LAFONTAINE. Lizanne et BERGERON Réal, La didactique du français oral au Québec, Canada, 2007.
53. PORCHER Louis, L'enseignement des langues étrangères, Hachette, Paris, 2004.
54. PURIN. Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, CLE International, Paris, 1988.
55. PURIN. Christian, BERTOCCHINI. Paola, et COSTANZO. Edwige, Se former en didactique des langues, ellipses, 1998.

56. RAUCENT Benoît, VERZAT Caroline et VILLENEUVE Louise, *Accompagner des étudiants*, Paris, Editions de Boeck, 2010.
57. REASON. J, *L'erreur humaine*, PUF, Paris, 1993.
58. REUTER. Y, *Pour une autre pratique de l'erreur*, *Pratiques*, décembre 1984.
59. RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe et RIOUL René, *Grammaire méthodique du français*, Presses universitaires de France, Paris, 1994.
60. RIGAULT André, *La grammaire du français parlée*, Hachette, 1971.
61. ROCHEX Jean-Yves, *Réussir en langues, un savoir à construire*, *Chronique sociale*, Lyon, Août 1999.
62. STARET Moshé, *Principes linguistiques en pédagogie des langues*, Les presses de l'Université Laval, 2008.
63. TAGLIANTE. Christine, *La classe de langue*, Paris, CLE international, coll., techniques de classe, 1994.
64. TAGLIANTE. Christine, *La classe de langue*, CLE international, Paris, Septembre 2006.
65. TAGLIANTE. Christine, *L'évaluation et le cadre européen*, CLE international / SEJER, Paris, 2005.
66. *L'apprenti, l'erreur, et le système". Interactions Didactiques, XX, pp. 9-25.*
67. TALBOT Laurent, *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Armand Colin, Paris, 2009.
68. TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Ellipses Edition, 2008.
69. VIENNEAU Raymond, *Apprentissage et enseignement, théories et pratiques*, Gaëtan morin éditeur, Canada, 2011.

Articles

1. CAIN, A, Les erreurs des élèves : qu'en faire ? Les langues modernes, n° 5, Paris, 1987.
2. CAIN, A, Les erreurs, un élément déterminant en didactique», In dossier« L'erreur dans l'apprentissage, de la revue Echanger, vol. 16C.R.D.P, de Nantes, avril 1994.
3. CIEUTAT Brigitte, Grammaire et approche communicative, ou l'inséparabilité des contradictoires, Les langues modernes, Paris, APLV, n°5.
4. DAMOISEAU Robert, La correction des fautes dans la classe de conversation, LFDM, n°70, Jan février, 1970.
5. DEBYSER Francis, Pour mieux faire des classes de conversations, Le français dans le monde, n°70, Paris, Jan- Février1970.
6. DEBYSER Francis, La linguistique contrastive et les interférences, LF, n° 8. *Références bibliographiques.*
7. PERERO M, Travaux préparatoires à l'enseignement du français aux hispanophones, 1, Ebauche de comparaison grammaticale, Paris, BELC, mp/am, (document ronéoté n°2102).
8. FAVRE. D, Conceptions de l'erreur et rupture épistémologique, Revue Française de Pédagogie, 11, 1995.
9. FONTAINE Jacqueline, L'erreur formatrice, JDI n°1 septembre 1995.
10. GIBERT Jany, Pour une réhabilitation de l'échec, Le Nouvel Educateur, septembre 1992.
11. GRANGE Bernard et RAFFIN Marie-Madeleine, Evaluation formative et remédiation en sciences physiques, quelques orientations à partir d'une pratique, CEPEC, n°23, Editions ESF, Paris, 1987.
12. LEBEL Jean-Guy, Problématique et perfectionnement de l'oral « prononcé », Le Français Dans Le Monde, Numéro spécial, Février – Mars 1987.
13. LEMAI Elise, Deux conceptions de l'erreur à l'école,
14. PORQUIER. R, l'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives, ELA, n° 25.
15. ROULET. Eddy, L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, ELA, n°21.
16. SAHNOUN. Mokhtar, Didactique de l'oral : articulation et harmonisation, Le français aujourd'hui, n° 154, Septembre 2006.

17. SERY Macha, Echec scolaire. Faire qu'une erreur ne soit plus une faute ?,
18. TAYSSE Annick, De l'analyse d'erreurs à la remédiation : comprendre pour agir, JDI n°1 septembre 1998.

Dictionnaires

1. CUQ Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, 1990.
2. GALISSON Robert et COSTE Daniel, Dictionnaire didactique des langues, Hachette, 1976.
3. ROBERT Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys, Paris, 2008.

Thèses et Mémoires de Magistère

1. BOUHECHICHE Arezki, *La correction de l'erreur à l'oral dans l'Enseignement/Apprentissage du FLE ; cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire, lycée de Ain El Kebira*, Mémoire de Magistère, Université de Batna, 2010.

Sitographie

1. <http://www.erudit.org/revue/nps/2000/v13/n1/000010ar.html?vue=integral>
2. <http://fr.wiktionary.org/wiki/pl%C3%A9onasme>

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	04
Chapitre 01: cadre méthodologique et conceptuel	
Introduction.....	11
1.1 Cadre méthodologique.....	12
1.1.1 Courant praxéologique : domaine de référence adopté dans cette recherche.....	12
1.1.1.1 Principes du courant praxéologique.....	12
1.2 cadre conceptuel.....	17
1.2.1 Quelques définitions.....	17
1.2.1.1 Didactique du français langue étrangère.....	17
1.2.1.1.1 Champ d'intervention de la didactique du FLE.....	19
1.2.1.1.2 L'enseignement/apprentissage du FLE.....	21
1.2.1.2 Didactique du français oral.....	24
1.2.1.2.1 La compétence de communication orale/ interaction: noyau de la didactique de l'oral.....	26
1.2.1.2.2 L'installation de la compétence de communication orale.....	27
1.2.1.2.2.1 La compréhension orale (Objectifs, démarches, techniques (moyens), évaluation.....	28
1.2.1.2.2.2 La production/expression orale (Objectifs, démarches, techniques (moyens), évaluation.....	29
1.2.1.3 La Compétence linguistique à l'oral.....	31
1.2.1.3.1 Aspect phonétique.....	31
1.2.1.3.2 Aspect lexico-sémantique.....	34
1.2.1.3.3 Aspect morpho-syntaxique.....	37

1.2.1.4 L'erreur linguistique à l'oral.....	40
1.2.1.4.1 Erreur, faute et norme? Quelques définitions.....	40
1.2.1.4.2 L'erreur linguistique à l'oral: est-elle évitable, inévitable ?.....	44
Conclusion.....	46
 Chapitre 02: Les erreurs linguistiques à l'oral des apprenants algériens: enquête	
Introduction.....	48
2. 1 Enquête.....	49
2.1.1 Description du contexte d'enseignement/apprentissage.....	49
2. 1.1.1 Description des lycées.....	49
2. 1.1.2 Description des quatre classes.....	50
2. 1.1.2.1 Description des Programmes de français de 3 ^{ème} année: projets à réaliser, compétences à installer, et objectifs à atteindre.....	52
2. 1.1.3 Description des enseignants.....	54
2.1.2 Description de l'échantillonnage : caractéristiques générales et répertoires verbaux des (40) apprenants.....	55
2.1.3 Déroulement de l'enquête : période, matériel utilisé, procédés suivis.....	57
2.1.3. 1 Sujets débattus dans les quatre classes.....	59
2. 1.4 Recueil de données et constitution du corpus.....	60
2.1.4.1 Conventions de transcription orthographique.....	60
2.1.4.2 Conventions de transcription phonétique.....	61
2.1.4.3 Vue d'ensemble du corpus.....	62
2.1.5 Analyse et interprétation des résultats.....	65
2.1.5.1 Typologie des erreurs linguistiques à l'oral.....	66
2.1.5.1.1 Types d'erreurs phonétiques.....	66

2.1.5.1.2 Types d'erreurs lexicosémantiques.....	66
2.1.5.1.3 Types d'erreurs morphosyntaxiques.....	66
2.1.5.2 Identification et classification des erreurs linguistiques à l'oral des apprenants en types.....	67
2.1.5.2.1 Erreurs phonétiques	67
2.1.5.2.2 Erreurs lexicosémantiques	71
2.1.5.2.3 Erreurs morphosyntaxiques	87
Conclusion.....	113

Chapitre 03 : Les erreurs linguistiques à l'oral : qu'en faire? Vers des modalités d'intervention

Introduction.....	115
3.1 Conceptions de l'erreur/la faute.....	116
3.1.1 Conception de la faute dans les théories réductionnistes.....	116
3.1.1.1 La faute : signe de faiblesse et d'échec.....	117
3.1.1.2 La faute est à éviter et à bannir.....	118
3.1.2 Conception de l'erreur dans les théories positivistes.....	119
3.1.2.1 L'erreur est inévitable et d'une tolérance certaine.....	121
3.1.2.2 L'erreur signe d'échec et(ou) de réussite.....	123
3.2 Quelles attitudes adopter vis-à-vis de l'erreur à l'oral ?.....	125
3.2.1 Autocorrection / Intercorrection/ Correction faite par l'enseignant.....	126
3.2.2 Correction systématique / Correction sélective	127
3.2.3 Correction immédiate / Correction différée	129
3.3 Travail didactique de l'erreur (Démarche de Christine TAGLIANTE).....	131

3.3.1 Les motifs de choix de la démarche de prise en charge des erreurs à l'oral de Christine TAGLIANTE.....	132
3.3.1.1 Les motifs psychologiques.....	133
3.3.1.2 Les motifs pédagogiques.....	134
3.3.1.3 Les motifs méthodologiques.....	135
3.3.1.4 Les motifs sociologiques.....	137
3.3.1.5 Les motifs pragmatiques.....	138
3.3.2 Formation et nouveaux rôles des enseignants du FLE.....	140
Conclusion.....	143

Chapitre 04: Erreurs à l'oral : représentations des apprenants

Introduction.....	145
4. 1. Public visé dans l'expérimentation	146
4. 1.1 Observation de la première classe de Lettres.....	148
4. 1.2 Observation de la deuxième classe de Lettres.....	151
4. 1.3 Observation de la classe de Sciences.....	153
4. 2 Echantillonnage.....	155
4. 2.1 Caractéristiques de l'échantillon.....	156
4. 2.1.1 Coursus scolaire de l'échantillon.....	156
4. 2.1.2 Programme de français destiné à cet échantillon.....	167
4. 2.1.3 Origines sociales de l'échantillon.....	157
4. 2.1.4 Prénoms, sexe, âge et résidence de l'échantillon.....	158
4. 2.1.5 Niveaux intellectuels, professions et métiers des parents du public visé.....	159
4. 2.1.6 Répertoire langagier de l'échantillon.....	160

4. 2.1.7 Erreurs à l'oral : représentations des apprenants.....	161
4. 2.1.7.1 Questionnaires adressés aux apprenants.....	161
4. 2.1.7.2 Analyse et interprétation des résultats obtenus.....	161
Conclusion.....	187

**Chapitre 05 : Mise à l'épreuve de la démarche d'intervention sur l'erreur à l'oral
de Christine TAGLIANTE**

Introduction.....	189
5. 1 Expérimentation.....	190
5. 1.1 Projets pédagogiques réalisés dans la phase d'expérimentation.....	190
5.1.2 Mise à l'épreuve des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral proposées par Christine TAGLIANTE.....	191
5.1.2.1 Première phase de l'expérimentation : Du 08 janvier 2015 jusqu'au 19 mars 2015 (réalisation du 3 ^{ème} projet).....	192
5.1.2.1.1 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance d'évaluation diagnostique de la 1 ^{ère} séquence du 3 ^{ème} projet	192
5.1.2.1.2 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de compréhension de l'oral de la 1 ^{ère} séquence du 3 ^{ème} projet	199
5.1.2.1.3 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de compréhension de l'écrit de la 1 ^{ère} séquence du 3 ^{ème} projet	205
5.1.2.1.4 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de grammaire de la 1 ^{ère} séquence du 3 ^{ème} projet	211
5.1.2.1.5 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de production orale de la 1 ^{ère} séquence du 3 ^{ème} projet	218
5.1.2.1.6 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de production écrite de la 1 ^{ère} séquence du 3 ^{ème} projet	222

5.1.2.1.7 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de remédiation de la 1 ^{ère} séquence du 3 ^{ème} projet	228
5.1.2.1.8 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de compréhension de l'oral de la 2 ^{ème} séquence du 3 ^{ème} projet	231
5.1.2.1.9 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de compréhension de l'écrit de la 2 ^{ème} séquence du 3 ^{ème} projet	238
5.1.2.1.10 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de grammaire de la 2 ^{ème} séquence du 3 ^{ème} projet	246
5.1.2.1.11 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de production orale de la 2 ^{ème} séquence du 3 ^{ème} projet	252
5.1.2.1.12 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de production écrite de la 2 ^{ème} séquence du 3 ^{ème} projet	256
5.1.2.1.13 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance du compte-rendu de la production écrite de la 2 ^{ème} séquence du 3 ^{ème} projet.....	258
5.1.2.1.14 Application des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de remédiation de la 2 ^{ème} séquence du 3 ^{ème} projet	262
5. 1.2.2 Deuxième phase de l'expérimentation : Du 05 avril 2015 jusqu'au 07 mai 2015 (réalisation du 4 ^{ème} projet).....	265
5.1.2.2.1 Mise à l'épreuve des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance d'évaluation diagnostique de la 1 ^{ère} séquence du 4 ^{ème} projet	265
5.1.2.2.2 Mise à l'épreuve des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de compréhension de l'oral de la 1 ^{ère} séquence du 4 ^{ème} projet	268
5.1.2.2.3 Mise à l'épreuve des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de compréhension de l'écrit de la 1 ^{ère} séquence du 4 ^{ème} projet	272
5.1.2.2.4 Mise à l'épreuve des modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans la séance de grammaire de la 1 ^{ère} séquence du 4 ^{ème} projet	275
5. 1.2.3 Synthèse des résultats.....	278

5.1.2.3.1 Nombre d'interventions/participations des apprenants durant la période d'expérimentation.....	278
5.1.2.3.1.1 Nombre d'interventions/participations des apprenants n'ayant pas peur de l'erreur.....	280
5.1.2.3.1.2 Nombre d'interventions/participations des apprenants ayant peur de l'erreur.....	282
5.1.2.3.2 Synthèse des erreurs prises en charge durant la période d'expérimentation.....	286
5.1.2.3.2.1 Synthèse des erreurs prises en charge durant la première séquence du troisième projet pédagogique.....	286
5.1.2.3.2.2 Synthèse des erreurs prises en charge durant la seconde séquence du troisième projet pédagogique.....	289
5.1.2.3.2.3 Synthèse des erreurs prises en charge durant la première séquence du quatrième projet pédagogique.....	292
5.1.2.3.3 Evaluation de l'application des modalités d'intervention de Christine TAGLIANTE sur l'erreur à l'oral	294
Conclusion.....	301
Conclusion générale.....	303
Références bibliographiques.....	311
Tables des matières.....	318
Annexes.....	326

Annexes

Annexe n°01**Transcription orthographique et phonétique des productions orales des 40 apprenants de 3^{ème} année secondaire**

EN : Notre travail aujourd'hui consiste à nous exprimer oralement. Chacun de vous devrait nous donner son point de vue sur l'Internet, cette nouvelle technologie qui a suscité tout un débat qui oppose les uns aux autres. Vous devriez prendre position, mais il faudrait que vous défendiez votre opinion en donnant des arguments convaincants. N'oubliez pas de vous aider des verbes et expressions d'opinion, des articulateurs de cause, de conséquence, d'opposition et d'addition.

A1 : Certains des gens pensent que l'Internet [ni] pas important dans notre vie alors que [ʒu] ne suis pas d'accord avec [u] eh d'abord l'internet [it ɛ] moyen de [kɔminikasjo] tout le monde se brancher avec [su] réseau à travers le facebook om on peut [kɔminike] avec des gens de de de pays développés ensuite eh eh les garçons eh on peut jouer avec avec avec elle à travers des sites des [ʒu] les mamans on peut [itilize] aussi avec avec avec des sites de repas recettes de gâteaux et des plats eh les vieilles aussi on peut [itilize] avec pour lire des nouvelles et ensuite l'enrichie notre [kiltir] et notre bagage linguistique eh ...avec grâce à l'internet le monde devient une petit village enfin l'internet est un une arme à double tranchant il faut le savoir comment utiliser.

B1 : L'Internet c'est une c'est un nouvelle technologie et et un moyen de communication très moderne eh et il a des bienfaits eh des bien méfaits que que les méfaits donc elle a une arme de de double de double tranchant c'est pour ça il faut l'utiliser intelligemment aujourd'hui l'Internet fait beaucoup des changements dans la vie de l'homme sur sur le monde eh...(rire).....entre entre les bienfaits que je vois que je vois à l'internet c'est la [brezâtasj ʒ] des des informations dans tous les domaines et l'abréviation des des dépenses eh elle elle sert de communiquer avec tous les amis et les et les familles au contraire je pense que que les les méfaits les méfaits de de l'Internet est très danger car car eh eh car elle elle sert le temps et....

C1 : Dans toute le monde dans toute le monde les [ʒɔn] ne peut pas vécu pour l'internet pensent que parce que est un très nécessaire à son travail son étude simultanément on a beaucoup ils ne connaissent pas la partie négatif d'abord l'internet est une moyen qui facilite la vie d'[imɛn] d'autre part il joue un grande rôle pour la

développement du pays à toutes les niveaux par exemple la culture et la connaissance excetera ensuite il approche la distance en même temps est une est une est un le monde de shopping à la à la maison mais toute cela ne n'a n'a n'empêche pas qui est-il des méfaits des méfaits et est une premièrement est une un rue une rue des problèmes sociaux par ailleurs il fait des victimes négatifs pour la santé comme la migraine la [diminisi] du boire excetera en même temps il a [pɛrdi] le taux finalement je doute que l'internet c'est un arme de de double tranchant et l'intelligence seulement qui a qui a connu leur utilisation.

D1 : je crois que l'Internet est un grand [lin] il est des méfaits et des bienfaits d'abord l'Internet est un moyen de communication... ensuite elle compose de beaucoup d'informations qui améliorer de [niv] de [nivu] d'étudiants à leurs matières mais l'internet est des beaucoup... des méfaits.... eh il les perde leur temps de ...[...] enfin il compose des beaucoup des informations négatifs en conclusion à mon avis l'internet a des méfaits et des bienfaits mais il faut l'utilise gentil.

E1 : L'Internet est une moyen de communication elle est réseau des informatique qui qui expanser qui expansion et propasser dans tout le mondequi mais cette technologie il a des bienfaits et les méfaits enfin pour moi j'ai pour moi j'ai jugé pour utiliser cette technologie on passedes façons positifs.

F1 : L'Internet est un phénomène culturel eh a beaucoup [dezitilizatœr] Eh L'internet est un phénomène culturel a beaucoup de [lezitilizatœr] et est un [rezɔ] complexe mon point de vue sur l'Internet est très clair je [vu] dire que elle est je [vu] dire que elle est s'alarme à double à double tranche a des bienfaits et des méfaits d'abord il y a beaucoup des [parsɔn] qui [itilize] l'Internet [pœr] l'éducation et l'information eh mais malheureusement ...eh eh ...[pœr] l'éducation et l'information parce que elle a donné des différents services mais malheureusement l'Internet a causé des différents malades comme la [diminisi] des des voir eh enfin l'Internet a mis le monde en petit ville.

G1 : L'Internet c'est un moyen de communication et tous les gens utilisent cette moyen à mon avis l'internet a a des bienfaits parce que parce que l'internet abrèvi les les distances entre entre les gens c'est pour cela je vois que que que l'in l'internet eh c'est pour cela je vois je vois que le monde eh eh ...

H1 : l'Internet c'est une moyen de communication eh de communication et la majorité des jeunes ont utilisé cette moyen de communication parce que est important dans la vie pour moi je vois que l'Internet eh elle avait des bienfaits comme utiliser pour des projets des exposés et et [kominike] avec mes familles des mes amis et culture des jeunes et et aussi avait des méfaits comme perdre le temps et je crois que les jeunes ne savaient pas ne savaient pas utiliser cette moyen et.

I1 : A mon avis l'Internet a beaucoup de méfaiits et ce pour les [rezo] suivantes d'abord invention la vie pri privée comme les sitonage ... ensuite l'internet est perde le temps je pense que l'internet est un moyen de communication et d'information mais avec les méfaits.

J1 : Grâce à l'Internet le monde devient une petite village parce qu'elle est est une est une moyen de communication et de et de communication et je [bās] que cette nouvelle technologie est très nécessaire dans notre vie d'abord eh d'abord l'internet est une moyen de communication et d'information c'est-à-dire qu'on on fait une recherche eh eh toujours on utilise on utilise ce mass-média eh car elle nous donne tous toutes les informations de [blys] elle aide les élèves dans leur études dans leur études ensuite l'internet c'est un moyen de [bur] s'amuser et eh pour s'amuser enfin Allah nous donne eh eh un esprit bour distinguer entre le bien et le mocivité donc je souhaite que que les gens utilisent cette utilisent l'internet raisinablement et intelligement.

I.2. Transcription orthographique des 10 productions orales enregistrées dans la classe de Lettres et Philosophie du lycée MERZOUGUI Allaoua- Ain El Kebira

EN : Aujourd'hui, j'aimerais bien que vous vous exprimiez oralement. Nous allons débattre un sujet classique qui portera sur le chois entre la vie en ville et la vie dans la campagne. Il s'agira d'exprimer votre point de vue en présentant des arguments pour le défendre. Vous devriez nous monter ce qui vous attire en ville et dans la campagne. Nous attendrons de vous des justifications pour nous convaincre. Seulement, il ne faut pas oublier de réinvestir les moyens linguistiques déjà étudiés dans les séances précédentes comme les verbes d'opinion et les connecteurs de cause, d'opposition etc...

A2 : Personnellement je préfère la vie au village d'abord en village on est on voit beaucoup de bons des bons paysages on respire un air [pir] on peut regarder la [lin] en nuit.

B2 : La [plipar] des gens aiment vivre dans la dans la ville mais personnellement je préfère la [c ɔ̃pan] car eh ses gens sont généreux son air est très [pir] elle contient plusieurs paysages eh plusieurs paysages très beaux et dans la campagne eh on vit toujours dans les calmes.

C2 : Eh si je veux compagner comparer entre la vie au ville et la vie en [c ɔ̃pan] je choisis la vie en [c ɔ̃pan] malgré c'est la vie en ville plus plus facile eh on trouve tout toute les facile notre vie mais je vois que la la vie compagne eh est plus confortable plus calme les gens sont généreux sont admirables eh eh c'est tout.

D2 : Eh des fois le les gens est choisit choisit la vie et à le compagne la ville est se trouve les [sirkilasj ɔ̃] les gaz de des voiture qu'ils... qui... trouvaient les malades dans dans le danger et le compagne il y a le [natur] originales etc. pour moi je choisir le compagne.

E2 : La vie dans la ville est [manifik] car tout est près il y en a des magasins des des vitrines des transports eh mais ce que je n'aime pas dans la ville sont les gaz carboniques et les les échappements des automobiles et [surtu] le bruit car il m'énerve beaucoup eh mais j'aime aussi la vie dans la compagne car le calme et l'air pur sont près c'est tout.

F2 : Dans la ville ou bien dans la [motan] un reste un vie mais pour moi je j'adore la vie dans la montagne presque elle est le spécial [...]qui contient eh des des meilleurs paysages et l'air propre et on a elle a elle a le eh elle a beaucoup de positifs et malgré la vie a des millions de positifs elle a des milliards de de négatifs eh mais ...eh pour un résumé eh je préfère la vie dans la [motan] presque elle est le médicament des maladies.

G2 : Beaucoup de gens préfèrent la vie en ville et moi-même moi-même je la trouvais magnifique superbe et magnifique pour plein de raisons eh premièrement et avant tout ...il est le tuyau du monde de distraction comme les cybercafés et les cafétérias eh deuxièmement et le transport le transport est très facile car les moyens de transport est partout et dernièrement dernièrement il je trouve personnellement je trouve l'école juste à coté de moi-même mon à maison [...].

H2. Je préfère la vie eh de ville parce que c'est un eh eh ... très facile eh eh elle contient tous les choses qui chercher eh des choses contient des choses nécessaires de la vie eh.

I2 : Personnellement je préfère la vie [dɔn] la compagne parce que il y a l'air pur une bonne paysage eh... et ...il et il n'y a pas de bruit à à contraire de la de la ville il y a les [sirkilasj ʃ] les [fime] [dezizin] et il y a beaucoup de bruit.

J2 : Personnellement je trouve la vie dans la vie dans la ville est magnifique et superbe parce que eh à cause de la facilité de vivre et les dépenses des moyes de transport les cybercafés les moyens de [dɛstriksj ʃ] comme les cybercafés c'est tout..

I.3. Transcription orthographique des 10 productions orales enregistrées dans la classe de Mathématiques du lycée BOUGAROUA Daouadi- Babor

EN : Après avoir lu beaucoup de textes argumentatifs et mis l'accent sur leur fonctionnement général et sur les élément qui entrent dans leur composition comme l'objet d'argumentation, la prise de position , l'art de conviction, les verbes et expression d'opinion, les articulateurs de cause et de conséquence, d'addition, d'opposition et de concession, je voudrais que nous consacrons la séance d'aujourd'hui à la production orale. Je voudrais que vous preniez la parole pour exprimer votre point de vue en toute liberté. Le sujet que nous débattons a un rapport direct avec un phénomène social qui a pris de l'ampleur ces dernières années en Algérie. Il s'agit de l'automédication. Cela vous est peut être arrivé un jour d'acheter des médicaments sans passer par un médecin. Dites-moi ce que vous en pensez en vous aidant des moyens que j'ai cités tout à l'heure.

A3 : L'auto l'automédication l'automédication [ɛtin] phénomène de de socié société pour moi je suis contre les gens qui qui acheter les médicaments sans sans ordonnance parce qui parce qui sont dangereux [lur] santé.

B3 : Mon [bw ɛ] de vue [sir] l'automédication est très clair et je veux dire que je veux dire que il est une arme de de de de double de double tranchant eh et ce pour les raisons suivantes d'abord em l'automédication est nécessaire dans les [irʒàs] [sitjasj ʃ] eh par exemple quand les [njaʒ] arrivent la route eh il m'a obilge de s'automédiquer cebendant l'uti l'utili l'utilisation de l'automédication devient eh devient... danger et provoque des malades et des urgences hospitalités.

C3 : Personnellement personnellement je suis pour et simultanément contre l'automédication et ce pour les raisons suivantes je vois que l'automédication est une phénomène est une phénomène qui a [duluru] dans toute le monde eh c'est-à-dire un

phénomène mondial eh... eh... qui mondiale qui a dynamisé [l'Édistri] pharma [farmasutik] et je pense que que on peut la pratiquer à condition de l'intelligence et il faut pas exagérer.

D3 : L'automédication c'est un phénomène très dangereux dans le un phénomène très dangereux mondial eh eh dans des années passées ces ces statistiques a été développé rapidement parce que le les gens pauvres ne ne peut ne peut pas aller chez le docteur et le pharmacien en même temps mais il y a des gens sont sont utilisé cette l'automédication malgré le le malgré que qu'on l'argent mais d'autre part cette phénomène est très dangereux mais on ne peut on ne peut pas utiliser l'automédication toujours pour moi je suis contre cette phénomène je suis contre cette idée parce parce que il y a des cas de morts avec l'automédication.

E3 : L'automédication est une est un phénomène véritable qui qui propagé dans dans dans le monde en cas dans dans toute le monde il est délivrer à acheter l'automédication est acheter et vendre et vendre les les médicaments sans ordonnance mais nous poser un problématique est-ce que est-ce que l'automédication est une est-il dangereuse ou n'a pas dangereuse d'abord elle est d'abord cette pro cette cette problématique il y a des partisans et des opposants des partisans qui dit l'automédication est une est une des vertus.. qui est bien mais les les opposants qui dit qui pensent l'automédication est une dangereuse surtout par par la santé de l'homme mais par moi ...je pense par moi l'automédication est dangereuse il faut il faut pratiquer en en intelligence.

F3 : Pour moi l'automédication pour moi l'automédication elle est dangereuse et est une c'est une de la même négatif et positif pour quelques repas négatif par eh par négatif par par on peut l'appeler un temps ...et retarder le diagnostic et d'une maladie et d'autre coté positif parce que gagner et l'argent et l'argent est [k'ōstitje] une moyen efficace pour à les gens de partir de la société sociale.

G3 : Personnellement je suis contre l'automédication et ce pour les raisons suivants suivantes parce que il y a [buku] des risques à la vie des l'homme.

H3 : L'automédication est une phénomène mondiale qui augmenter chaque jour d'abord je crois que l'automédication a des méfaits et des bienfaits.

I3 : Il y a plusieurs personnes qui achètent les les médicaments ah sans médecins ou ordonnance parce que il y a des gens qui n'aiment pas aller à médi à un médecin eh pour pourtant ils sont des adultes mais il faut qui fait des attentions car c'est dangereux pour la santé.

J3 : Eh aujourd'hui aperçut un phénomène qui s'appelle le l'automédication je suis contre la parce qu'il fait beaucoup de dangereux et les risques il y a [buku] des gens qui mala il y a [buku] de gens malades ne veut pas docteur et acheter les médicaments sans ordonnance personnellement j'affirme que cet mal est dangereux pour la santé d'humanité.

I.4. Transcription orthographique des 10 productions orales enregistrées dans la classe de Sciences Expérimentales du lycée CHORFA El Mekki – Dehamcha

EN : Ecoutez bien s'il vous plait, dans cette séance, nous allons travailler l'oral. Nous traiterons un sujet de l'heure qui sera l'immigration. Je voudrais que chacun de vous nous dise ce qu'il en pense. Pour tirer les choses au clair, je voudrais que vous exprimiez votre avis, mais j'attendrais de vous des justifications puisque on est toujours dans le débat d'idées. L'objectif de cette séance est celui de vous amener à argumenter oralement pour défendre vos idées. Et pour que vos productions soient correctes, servez-vous de tout ce que nous avons vu ensemble en classe.

A4 : Dans notre époque [ɔn] va voir un [nuvu] phénomène qui touche le tous les pays surtout du tiersmonde eh cette eh phénomène eh est envahi la mentalité des jeunes qui ont l'envie de vivre dans un autre pays [sifilize] eh c'est l'immigration je vois que cette idée est mal car il compte un grand risque ou des trajets dans les trajets ou les trajets à la mer dans une parque qui ne résiste pas ensuite il la trouve la grand difficulté pour adapter avec cette pays qui est un autre [kɔtym] et un autre langue en concule la l'immigration clandestin n'est ne fait jamais la porte magique pour vivre riche.

B4 : Dans notre dans notre époque on trouve un phénomène très répandu surtout dans les pays du tiersmonde qui représente dans l'immigration clandestine eh pour moi je pense que ce fléau rend bien d'une façon négative sur ces pays et et aussi sur l'immigrant lui-même car qu'on car qu'on car il trouve beaucoup d'empêchements et d'obstacles comme le mal accueil le racisme et aussi le le grand problème est le travail eheh et sans oublier sans oublier la compassion de la famille et des amis et ...eh

...pour pour conclure je peux dire que l'immigration n'était jamais la porte magique et de la vie parfaite et ...c'est tout.

C4 : L'immigration c'est une phénomène globale qui touche les sociétés qui influence sur les jeunes d'aujourd'hui eh eh à cause des eh à cause de de ces inconvénients surtout l'immigration des savants d'abord eh c'est un cause de diminution de l'économie et de la production eh de déséquilibre eh des catégories des jeunes eh des familles ils ils vit dans un racisme eh...et cette opération cette opération comporte plusieurs eh eh comporte une grand risque et les jeunes d'aujourd'hui dit que ils préfèrent de de vi de mort dans dans un mer c'est mieux que la vie dans la misère mais pour moi je pense qu'il [fu] encourager les jeunes de vive dans ses pays eh car eh car la patrie est une perle bleue il [fu] le protéger et non le quitter.

D4 : La migration est une idée dans la mentalité de chaque jeune eh qui pense que eh leur pays eh n'offre pas les bien conditions eh pour vivre parce qu'il eh ne il n'a pas des chances de travail eh les prix est très riches ext donc il l'abandonner eh quand dit la migration on dit la la obligatoire de mon des familles vivent misérablement mais malheureusement les migrants eh ne savent pas cette vérité le pays est [buzw ٤] d'un jeune responsable capable qui qui essaye de de trouve de trouve les [solisj ٥] non un jeune ne savent pas leur but dans cette vie.

E4 : L'immigration clandestine est un est un fléau social qui a envoyé notre qui a envoyé les pays du tiersmonde eh eh personnellement je je ne [siport] pas comme ces phénomènes parce que les immigrants jettent leurs-mêmes au perte eh ils font vraiment une [avâtir] sans savoir ce qu'ils vont accéder au deuxième bord ou non eh et ils cherchent de la bon vie dans les pays étrangères malheureusement ils trouvent le contraire enfin eh je conseille chaque jeune de rester dans son pays et de se servir.

F4 : L'immigration clandestine est une trajet illégal eh notre pays fait l'immigration seront vers l'Italie la France ou bien [l'Esplan] malgré la plupart du du voyageurs meurent au milieu de la mer ces voyages sont discontinus moi je vois que cette idée devient un rêve aux jeunes hommes et femmes algériens et à ma doctrine cette immigration est un jeu d'âme et l'âme est une municipalité donnée par le très grand Dieu donc il faut qu'on la protège eh ...mais si ces jeunes trouvent une vie persuatif ils ne font pas des des adventures vers [l'Ekoni] en plus il n'y a aucun personnes qui n'a pas de sentiment eh pour quitter la famille et le pays ça laisse des plais aux cœurs non

guérir ensuite si le gouvernement cherche des solutions aux problèmes des jeunes le pourcentage de ces tragies va diminuer car on trouve des par exemple des universitaires eh sans travail ils l'ont besoin pour avoir un salaire et sortir du le pauvreté mais les désespoirs les pousse et l'encourage à ces tragies.

G4 : Aujourd'hui il est impossible d'ouvrir un journal sur sans trouver un ou deux plutôt un ou deux sentier à cause de l'immigration pour moi je vois que l'immigration est une fléau très nuisible à notre vie qui menace la société pour les raisons suivantes eh les gens prennent d'énormes risques qui menacent leur vie aussi elle influe négativement sur [larʃitʔktir] des sociétés pour la fac des gens sans oublier que cette phénomène là fait souffrir [buku] des mals algériens donc je souhaite que es jeunes être intelligents et essayer de construire leur vie entre leurs familles et leurs amis.

H4 : Dans les dernières années nous trouvons [buku] de gens qui fait l'in l'ingratitude clandestine la majorité ce sont des jeunes ils pensent qu'elle est attirée la bonheur et la belle vie et la belle vie.

Annexe n°02

Demande officielle d'enregistrement vidéo

السّربية لولاية سطيف

أستاذ ورئيس قسم اللغة والأدب الفرنسي
بجامعة سطيف
طالب في السنة الرابعة دكتوراه

التكريم

الغرض: طلب الموافقة على القيام بأعمال تطبيقية
ثنائية مزدوجة علاوة « عين الشبيبة »

0551 63 02 06 2014

مدرسة اللغة الفرنسية
ولاية سطيف
رقم 1227

سيدتي

يشرفني جداً أن أطلب من سيادتك الموافقة
على طلب هذا والمتعلق بإتمام أطروحة الدكتوراه
في اللغة الفرنسية، إختصاص « تعليمية اللغات »
تحت عنوان :

« Modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans
l'enseignement / apprentissage du FLE en Contexte algérien »

إذ يقتضيه ذلك القيام بأعمال تطبيقية ميدانية مع
تلاميذ أحد الأقسام المسجلة في السنة الأولى
ثانوية شعبة آداب فقد تجريب إحدى الطرق
الحامّة في معالجة الأخطاء الشفوية (صوتية ولوية)
المرتبكة من طرف التلاميذ متعلمي اللغة الفرنسية
للغة أجنبية.

أحيط بكم علماً أنني على شرف إنهاء أطروحتي ولم يبق
ليّ إلا هذا الجزء الشجرتي
فبانتظار رد إيجابي من طرفكم ، تقبلوا مني
تأنيق التقدير والاحترام

المعنى

Annexe n°03

Autorisation d'enregistrement délivrée par la Direction de l'Education de la wilaya de Sétif- Algérie

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ولاية سطيف
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش

الرقم: 2014/0.5/173

مصلحة طبلي للتكوين
عين الكبيرة

السيد: مدير ثانوية مرزوقي علاوة
عين الكبيرة

الموضوع: ب/خ التطبيق الميداني للأستاذ بوحشيش أرزقي ، الخاص بتحضير شهادة الدكتوراه

بناء علي طلب المعني بالامر المؤرخ في: 2014/09/25 ، المسجل تحت رقم 1227 المتضمن طلب الموافقة علي القيام بأعمال تطبيقية بثانوية علاوة مرزوقي عين الكبيرة في اطار التحضير لشهادة الدكتوراه في تعليمية اللغة الفرنسية، يشرفني أن أطلب منكم تسهيل مهمة الاستاذ الباحث بالمؤسسة ومد يد المساعدة له، علي أن يتم ضبط برنامج العمل بالتنسيق مع الأستاذ الباحث خاص بتنشيط حصص مع تلاميذ السنة الاولى ثانوي .

سطيف في: 2014/10/06
مدير التربية

ع / مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
م. عجيمي



Annexe n°04**Fiche d'observation des classes de première année secondaire pour déterminer notre échantillon**

Niveau	Filière	Nombre d'apprenants	Sexe		Age	Motivation	Intervention	Densité d'erreurs à l'oral
			F	M				
						Bonne : <input type="checkbox"/>	Beaucoup : <input type="checkbox"/>	Beaucoup : <input type="checkbox"/>
						Moyenne: <input type="checkbox"/>	Peu : <input type="checkbox"/>	Peu : <input type="checkbox"/>
						Faible : <input type="checkbox"/>	Absente : <input type="checkbox"/>	Absente : <input type="checkbox"/>

Annexe n°05

**Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua-Ain El Kebira, Sétif, Algérie.**

<p>Prénom : Sexe</p> <p>Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Question n°2 : Aimes-tu le français?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Si c'est non, pourquoi ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Question n°4 : As-tu peur de te tromper ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?</p>

.....
.....
.....

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

.....
.....

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

.....
.....

Que faire d'après toi ?

.....
.....
.....

Annexe n°06

Réponses des apprenants aux questionnaires

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : Manar B. Sexe : (F.)

1

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

7 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

Oui j'aime le français

Pourquoi ?

parce que c'est si facile

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

le temps en temps

Si c'est non, pourquoi ?

je ne peut pas parler de vant mes camarades

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

Oui je peut de te tromper

parce que mon langue français n'est pas bien

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

je corrige son erreur malgré les fautes

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

.. Oui

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

..... oui. bien sûr

Que faire d'après toi ?

.. Il faut parler malgré les fautes

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Nawal* Sexe : *F*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?
..... *07 ans*

Question n°2 : Aimes-tu le français?
oui *J'aime le français*

Pourquoi ?
..... *parce qu'elle est une langue facile et parce que j'aime les*
langue étrangère

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?
..... *toujours*

Si c'est non, pourquoi ?
.....
.....
.....

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?
..... *Non*

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?
..... *Non*

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?
..... *J'ai corrigé*

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

..... Oui

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

..... Oui

Que faire d'après toi ?

..... il faut me parler et il faut parler avec le
..... Français toujours

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : Alexandre 1 Sexe : F

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?
07 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?
Oui

Pourquoi ?
par ce que Hl y en expérience

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?
un peu

Si c'est non, pourquoi ?
je suis tromper

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?
Oui pour de te tromper

je ai peur de mon enseignant mais camarades

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?
Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?
je fait commentaire

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

oui avec plaisir

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

oui avec plaisir

Que faire d'après toi ?

lire les livres beaucoup

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Keveici* Sexe : *M*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

7 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français?

Ouï

Pourquoi ?

*D'abord le français c'est pas la langue du monde
Mais, c'est une belle langue*

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

Ouï un peu

Si c'est non, pourquoi ?

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

Non, Jamais !, Mais, je fais

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

je le corrige

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

Oui, pour je parle le français correctement

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

Oui bien sûr, avec plaisir

Que faire d'après toi ?

Il faut que nous parlons le français correctement

Mais, pour quoi les français ne parlent pas la langue d'arab ?!!

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Ahmedlane* Sexe : *F*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

8 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

Oui j'aime le français parce que c'est langue très facile

Pourquoi ?

c'est langue très facile

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

~~Je ne parle en français~~ *toujours*

Si c'est non, pourquoi ?

parce que je j'aime le français

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

Oui je peux de te tromper parce que j'ai peur avec les élèves de mes camarade ~~com~~ tuer

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

Je suis réagit ~~corrigé~~ corrige

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

... Oui

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

... Oui bien sûr

Que faire d'après toi ?

... il faut pas puis est toujours
... parle le français

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Houria* Sexe : *F*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

..... *8 ans*

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

..... *Oui j'aime le français*

Pourquoi ?

..... *parce que il est difficile*

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

..... *non peut*

Si c'est non, pourquoi ?

..... *J'ai peur et trace*

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

..... *oui je peur de te tromper parce que
mais comment de comment ça va*

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

..... *Non*

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

..... *corrige*

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

..... Non

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

..... oui

Que faire d'après toi ?

..... écoute bien pour enseigner

..... Il faut beaucoup lire des textes

..... Il ne faut être timide

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Manar* Sexe : *F*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

7 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

Oui je l'aime

Pourquoi ?

car j'ai apprenche les langues étrangère

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

Toujours

Si c'est non, pourquoi ?

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

Non je ne peur pas de tromper

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

je corrige leur erreur

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

Oui.....
.....

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

Oui bien sûr.....

Que faire d'après toi ?

*Il faut le parler toujours et accepter si mon
camarade corrige mes erreurs*.....
.....

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Mounir* Sexe : *M*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

09 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

Non. Aimer pas le français

Pourquoi ?

parce que ^{et} la langue de français

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

Non parle pas le français dans la classe

Si c'est non, pourquoi ?

parce que est difficile et mon niveau est faible

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

Non

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

a commenté à sesu reponse

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

.....*No*.....
.....

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

.....*No*.....

Que faire d'après toi ?

.....
.....
.....

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Maissem* Sexe : *F*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

6 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

Oui j'aime le f. français

Pourquoi ?

*car mon père je depuis un professeur de
cette langue*

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

Toujours

Si c'est non, pourquoi ?

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

*Oui je peur de me tromper parce que
je suis plus mon enseignant*

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

j'ai corrigé

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

.....oui.....

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

.....Oui bien sûr.....

Que faire d'après toi ?

.....personnellement je pense que il faut lire le Français
pour ne fait pas des erreurs.....

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Imen* Sexe : *f (f)*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?
07 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français?
Oui Je l'aime le français

Pourquoi?
pas ce que c'est une facile

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?
Un peu

Si c'est non, pourquoi ?
pas ce que mon niveau c'est très faible

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?
Oui Je peur de te tromper

Je ai peur de mon enseignant

est les camarade sûr

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?
Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?
je fait pas attention

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

oui pas problème

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

oui

Que faire d'après toi ?

lire pas beaucoup des livres de français

(est) elle faut participer

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : Amina Sexe : F

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

7

Question n°2 : Aimes-tu le français?

Oui

Pourquoi ?

parce que c'est une langue

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

De temps en temps

Si c'est non, pourquoi ?

parce que je suis timide

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

Oui. Je peur de me tromper parce que
mais camarades commentaire

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

J'ai corrigés

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

..... *Oui*

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

..... *avec plusieurs*

Que faire d'après toi ?

..... *Je participe le maximum pour parler*
..... *le Français corrects.*

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : Khadidja Sexe : f

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

3 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

Oui

Pourquoi ?

J'aime le français... c'est long, mignon et très facile

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

Ouais

Si c'est non, pourquoi ?

Je suis folle et à cause de l'accident de la mort ma mère et je suis timide

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

Oui... parce que... les enfant aime de moi

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

Oui

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

Je corrige l'erreur

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

... Oui

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

..... Bien sûr .. Oui

Que faire d'après toi ?

- me pas timide .. il font pas aucun peur ..
- parle et écrit toujours le français ..
- corrige tout les faute ..

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : Nesrine Sexe : F

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?
07 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?
Oui je aime le français
Pourquoi ?
parce que c'est un facile

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?
un peu

Si c'est non, pourquoi ?
Mon niveau c'est tres faible

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?
Oui je peur tromper
un peu de mon engagent
Mes camarade me

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?
Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?
je fait pas attention

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

Oui

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

Oui

Que faire d'après toi ?

lire beaucoup les livres

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Achref* Sexe : *M*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

..... *09 ans*

Question n°2 : Aimes-tu le français?

..... *Non*

Pourquoi ?

..... *Je ne comprends pas la français*

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

..... *Un peu*

Si c'est non, pourquoi ?

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

..... *Oui*

..... *Je suis peur de mon enseignant*

..... *My camarade rire et commentaire*

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

..... *Non*

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

..... *a corrige*

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

Oui.....
.....

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

Oui.....

Que faire d'après toi ?

il faut continuer à parler.....
.....
.....

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Aymen* Sexe : *M*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

..... *8 ans*

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

..... *Non, ~~je~~ je n'aime le français pas*

Pourquoi ?

..... *parce qu'il est facile*

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

..... *Oui*

Si c'est non, pourquoi ?

..... *parce que j'ai peur de ~~me~~ trop tromper de te*

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

..... *Oui, je peur ~~mon~~ de mes camarades d'être*

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

..... *Non*

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

..... *Je fais pas attention*

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

..... Oui pas problème.....
.....

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

..... Oui.....

Que faire d'après toi ?

..... Ne pas avoir peur.....
.....
.....

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *A. maïma* Sexe : *F*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

8

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

NO

Pourquoi ?

je aime pas le français

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

Un peu

Si c'est non, pourquoi ?

je n'aime pas le français

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

oui je tromper

je suis pauvre de mon enseignement

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

NO

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

je lui parle à l'oreille

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

No

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

Oui

Que faire d'après toi ?

Il faut étudier
~~parler~~ ~~à~~

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : Salima Sexe : F

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

..... 8 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

..... Oui, je aime le français

Pourquoi ?

..... parce qu'il est facile

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

..... (français) de temps en temps

Si c'est non, pourquoi ?

..... j'ai peur de donner des réponse fautive

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

..... Oui, j'ai peur de te tromper

..... je suis peur de mes camarades et des enseignant

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

..... Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

..... carige

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

... Non

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

... oui

Que faire d'après toi ?

... Lire Les textes a mon pas pour

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *K. hadidja* Sexe : *F*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

..... *8 ans*

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

..... *Non*

Pourquoi ?

..... *je même pas*

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

..... *un peu*

Si c'est non, pourquoi ?

..... *je n'aime pas le français*

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

..... *oui* *Ca te gêne de te tromper*

..... *je suis trompé et des mes camarades*

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

..... *Non*

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

..... *je lui pas à traversant*

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

... *Oui*

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

... *Oui*

Que faire d'après toi ?

... ~~ne pas pour ne pas pour~~
Il ne v - la peur de parler

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *is. hawla* Sexe : *F*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

..... *8 ans*

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

..... *oui, je aime le Français*

Pourquoi ?

..... *parce que les mots des Français facile*

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

..... *un peu*

Si c'est non, pourquoi ?

..... *parce que j'ai peur de donner les
réponse fautive*

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

..... *oui, je peur de te tromper parce que
j'ai peur de mon camarade et
il commentaire*

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

..... *Non, je apprendre cette langue sans faire
des erreurs*

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

..... *rire et corriger*

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

... Non

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

... Oui ... Bien sûr

Que faire d'après toi ?

... lire beaucoup des texte

... Il faut parler même les faut

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : Abderrahman Sexe : M

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

09 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

Non Aimes pas le français

Pourquoi ?

parce que la langue de français

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

J'aurais

Si c'est non, pourquoi ?

je n'ai pas un peu français

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

Oui

je suis peur de mes camarades

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

commentaire

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

... *Oui*

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

... *Oui*

Que faire d'après toi ?

... *il faut continuer à parler*

.....

.....

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Raoumoissa* Sexe : *F*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

..... *6 ans*

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

..... *Je n'aime pas le français*

Pourquoi ?

..... *parce que je n'étudie pas le français*

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

..... *un peu*

Si c'est non, pourquoi ?

..... *j'ai peur de donner des réponses fausses*

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

..... *Oui je suis peur de te tromper*

..... *parce que j'ai peur de mon enseignant*

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

..... *Non*

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

..... ~~rien~~ *Corrigé*

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

Non

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

Avec grand plaisir

Que faire d'après toi ?

pas peur des fautes est de lire beaucoup des
texte

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Chaima* Sexe : *F*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

..... *07 ans*

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

..... *Non*

Pourquoi ?

..... *Difficile*

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

..... *Non un peu*

Si c'est non, pourquoi ?

..... *mon niveau est faible*

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

..... *Oui je Peux de te tromper*

..... *Je suis Peur de mes camarades*

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

..... *Non*

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

..... *Je fait Pas attention*

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

oui.....

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

avec plaisir.....

Que faire d'après toi ?

lire les livres.....

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : Fares Sexe : M

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?
8 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?
Oui. J'aime le français

Pourquoi ?
parce que j'aime parler la langue Française. Just pas
du faute

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?
je ne parle pas

Si c'est non, pourquoi ?
parce que je pense de faire des faute

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?
Oui. As-tu peur de te tromper

parce que je suis peur de mon enseignant et de mes camarade
et me camarade rire

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?
Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?
Je fais pas attention

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

... Oui

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

... Oui bien sûr

Que faire d'après toi ?

... Il faut pas avoir peur

... Il commence à parler le Français

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Nessine GHE* Sexe : *(F.)*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?

7 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?

oui j'aime le français

Pourquoi ?

parce que j'le est facile

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?

un peu

Si c'est non, pourquoi ?

je ne peut pas parler de vant mes camarades

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?

oui je peut de te tromper

parce que mon langue français m'est pas bien

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?

Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

je suis cotige son erreur

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

oui.....
.....

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

oui. Bien sûr.....

Que faire d'après toi ?

Il faut parler malgré les fautes.....
.....
.....

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Soulaf* Sexe : *F*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?
07 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?
Oui j'aime le français

Pourquoi ?
Par ce qu'il est difficile

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?
un peu

Si c'est non, pourquoi ?
par ce que je comprend le français un peu

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?
Oui je peur de me tromper avec l'écriture

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?
Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?
j'ai corrigé

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

... Oui, Si Bien Sur

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

... Oui

Que faire d'après toi ?

* Il faut ne peut pas

* Il faut lire des livres de français

* Il faut dire la langue de français toujours

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : Ahlem Sexe : F

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?
8

Question n°2 : Aimes-tu le français?
Non, je m'aime pas le français
Pourquoi ?
parce que difficile

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?
Jamais

Si c'est non, pourquoi ?
je suis peur. C'est fautes et difficile

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?
Oui, je tromper
Je suis peur de mon enseignant

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?
Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?
je si pas à tension

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

..... Oui

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

..... Avec plaisir

Que faire d'après toi ?

..... AI parlé le français malgré les fautes
..... essaie de parler à chaque jour

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : *Margi* Sexe : *F*

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?
..... *8*

Question n°2 : Aimes-tu le français?
..... *je n'aime pas le français*

Pourquoi ?
..... *parce que je comprend pas le français*

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?
..... *un peu*

Si c'est non, pourquoi ?
..... *parce que le français difficile*

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?
..... *Oui je tromper*

..... *je suis peur de mon enseignant*

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?
..... *Non*

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?
..... *je commentaire*

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

..... *Oui*

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

..... *Avec grand plaisir*

Que faire d'après toi ?

..... *Il faut étudier*

..... *parler le français malgré les fautes*

Merci

Questionnaire destiné à une classe de première année secondaire (classe de Lettres)
du lycée MERZOUGUI Allaoua - Ain El Kebira, Sétif, Algérie.

Prénom : Meriem Sexe : F

Question n°1 : Combien d'années de français as-tu faites ?
8 ans

Question n°2 : Aimes-tu le français ?
Oui je l'aime le français

Pourquoi ?
Parce que c'est un langage très facile

Question n°3 : As-tu l'habitude de parler en français en classe ?
De temps en temps

Si c'est non, pourquoi ?
Parce que je suis timide

Question n°4 : As-tu peur de te tromper ? Pourquoi ?
Oui je peux me tromper

J'ai peur parce que mon camarade est têtue

Question n°5 : Peut-on apprendre cette langue sans faire des erreurs ?
Non

Question n°6 : Si ton camarade de classe fait une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?
je contigue sa erreur

Question n°7 : Acceptes-tu qu'on te corrige tes erreurs ?

..... *Oui*

Question n°8 : Voudrais-tu apprendre à parler correctement en français ?

Oui avec plusieurs

Que faire d'après toi ?

Il faut parler le français. C'est j'ai des erreurs

Merci

Annexe n°07

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la phase expérimentale

Projet n°03 : *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions*

Première séquence d'apprentissage : *Organiser son argumentation*

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance d'évaluation diagnostique de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Nous avons dit : *« Je vais vous donner des cours compatibles avec le programme de première année secondaire. Je ne vais vous présenter des cours qui n'ont rien à voir avec le programme. »*

Nous avons dit : *« Pour que le débat et la participation soient bien organisés, pour qu'on puisse filmer et assurer un enregistrement de qualité, dans chaque séance, l'élève doit mettre son badge, ...si l'élève a envie de dire quelque chose, il doit lever le doigt... »*

Nous avons dit : *« J'aimerais bien que tout le monde participe. Il ne faut pas avoir peur de l'erreur. N'hésitez pas. Il ne faut pas être timide ».*

Nous avons dit : *« la séance d'aujourd'hui sera consacrée à l'évaluation diagnostique. Je vais tester, je vais prendre mes élèves à l'essai. Je voudrais savoir si mes élèves sont capables de parler en français ou non. »*

Nous avons dit : *« je vous propose le sujet suivant : que pensez-vous eh, que pensez-vous de la cigarette. Argumentez. C'est un sujet de discussion, on va parler de ça. Dans cette séance, vous devriez argumenter. ».* *« Quels sont les bienfaits de l'eau ? »*

Manar1 a dit :

1. « *Quelle est votre idée de la cigarette ?* »
2. « *Je suis contre la cigarette parce que il est la cause principale des dangereux maladies.* »
3. « *la cigarette n'est pas bien parce qu'il est la cause des problèmes dans la sociale*»
4. « *Je suis contre la cigarette parce qu'elle cause des fléaux sociaux comme le divorce et l'échec scolaire* »
5. « *Elle pollue l'environnement et notre nature.* »
6. « *J'ai dit à toutes les fumeurs pour n'a pas fumer la cigarette parce qu'on ne gagne rien avec la cigarette.* »

Manar2 a dit : 1. « *Je suis contre pour la cigarette parce que il est danger pour la santé.* »

Nawel a dit :

1. « *Que vous pensez de la cigarette ?* »
2. « *Je suis contre la cigarette parce qu'il perdu l'argent.* »
3. « *Je suis contre la cigarette parce qu'il gaspiller le temps et l'argent.* »

Salima a dit :

- 1.« *Le cigarette peut provoquer des problèmes de la famille.* »

Kouceila a dit :

- 1.« *Je fume pour oublier les problèmes.* »

Houria a dit :

1. « *Je suis contre parce que c'est un phénomène dangereux.* »
2. « *Je suis contre parce qu'elle a des effetes sociaux.* »
3. « *Ne fumez pas parce qu'elle est dangereuse pour la santé.* »

Meriem a dit :

1. *« Tu es pour et contre la cigarette ? »*

Achref a dit :

1. *« Elle peut causer les problèmes des poumons. »*

Maroi a dit :

1. *« Que vous avez pour l'internet ? »*

2. *« Je suis contre la cigarette parce qu'elle est dangereux pour la vie humaine. »*

3. *« La cigarette cause des problèmes familiaux. »*

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de compréhension de l'oral de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Nous avons dit :

« Quel est le thème abordé dans ce texte ? Comment est qualifiée l'eau dans ce texte ? »

Meriem a dit :

« Le thème abordé l'importance de l'eau. »

Salima a dit :

« Le thème abordé les vertes de l'eau. »

Amira a dit :

« Le nécessaire de l'eau. »

Nous avons dit :

« A quoi sert l'eau ? Dans quels domaines on utilise l'eau ? »

Manar1 a dit :

« L'eau est importance pour les êtres vivants. »

Nous avons dit :

« Quelles sont les vertus de l'eau ? »

Maroi a dit :

« Les bienfaits de l'eau sont nous utilisons l'eau pour nettoyer pour boire pour fait des activités humaines. »

Manar1 a dit :

« L'eau a beaucoup des bienfaits et des avantages, il est très important pour la vie pour toutes les êtres vivants, les animaux les plantes, l'homme. On utilise dans plus domaines l'agricole et l'industriel. »

Houria a dit :

« Il y a trois domaines de l'eau : l'eau domestique, agricole ee l'industriel. On utilise l'eau pour les activités... »

Nawel a dit :

« L'eau c'est un ressource de la vie et qui est des bienfaits pour l'eau domestique. On utilise pour laver, boire et irriguer. »

Soulef a dit :

« L'eau c'est très important pour l'homme et pour la vie et ses domaines comme domestique, agricole et industriel. »

Salima a dit :

« L'eau est un source de la vie très important pour l'homme, les animaux et la planète. »

Ghozlène a dit :

« L'eau est très importante pour la vie humaine. On utilise pour boire et arroser. »

Meriem a dit :

« L'eau est un élément vital. On trouve dans plusieurs domaines agricole et domestique et source de la vie. »

Khadidja2 a dit :

« L'eau c'est un source dans la vie. Il y a des beaucoup des bienfaits. On utilise pour boire et nettoyer et garder les trois domaines domestique et agricole. »

Ahlèm a dit :

« L'eau c'est très important, il y a beaucoup des bienfaits nettoyer, il y a boire. »

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de compréhension de l'écrit de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Nous avons dit :

1. *« La fois passée, on a travaillé l'écoute. Aujourd'hui, la compétence visée c'est la lecture. Nous allons lire une lettre ouverte pour comprendre comment les arguments sont organisés »*

2. *« Regardez le texte dans sa globalité, dites quels sont les éléments qui le composent ? »*

Houria a dit :

« Il y a deux paragraphes. »

Kouceila a dit :

« Il y a une source. »

« Il ya des articulateurs utilisés dans ce texte. »

Maroi a dit :

« Il n'y a pas de titre. »

Manar1 a dit :

« Ce texte parlait d'un activité sportif. »

Maroi a dit :

« *Le texte parle de le football est une sport collective et activité physique.* »

Nawel a dit :

« *Il s'agit d'un sporte collective. Il s'agit d'un eh d'une activité sportive.* »

Nous avons dit :

« *Comment est défini le football dans ce texte ? L'auteur est –il pour ou contre le football ? Quels sont ses arguments ? A l'aide de quels moyens les arguments sont organisés dans ce texte ? Faites une synthèse.* »

Kouceila a dit :

« *L'auteur donne des bienfaits du football.* »

Manar1 a dit :

« *non, dans ce texte, il s'agit des méfaits et des bienfaits du football.* »

Nawel a dit :

« *le football montre avant tout la solidarité.* »

Maroi a dit :

« *il ne doit pas être un jouet.* »

Ahlème a dit :

« **[lætær] parlait au première paragraphe le football.* »

Khadidja2 a dit :

« *L'auteur donnait les avantages et le définition du sport.* »

Salima a dit :

« *l'auteur parle dans la première paragraphe des avantages du football* »

Nesrine1 a dit :

« *Le football montre avant tout la solidarité.* »

Manar1 a dit :

« *avant tout est un connecteur qui organise les arguments.* »

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de grammaire de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Nous avons dit :

1.« *De quel sujet parle-t-on dans ce texte ? De quel type de textes s'agit-il ? justifiez votre réponse. Comment l'auteur a-t-il exprimé son point de vue. Quel est le verbe qui exprime une prise de position ? A quels temps et modes sont conjugués ces verbes d'opinion ? Qu'expriment –ils ? Une certitude ou une incertitude ? Citez d'autres exemples. Réemployez-les dans des exemples personnels. Combien y a-t-il d'arguments dans ce texte ? Les arguments sont introduits par ? Quels sont les éléments qui assurent l'organisation des arguments dans ce texte ? Identifiez-les. A quoi servent-ils ? Remplacez-les par d'autres* ».

2.« *je vous lis le texte, là où il y a un articulateur, vous m'arrêtez. Par quel mot, par quelle expression on peut le remplacer ? Quels sont les articulateurs qu'on peut mettre en début, au milieu et à la fin ? Qu'est-ce qu'on peut faire par d'abord, ensuite, etc. ? Qu'exprime l'articulateur c'est pourquoi ? Toutefois joue le même rôle que... ? Voici le sujet suivant : la lecture. Exprimez votre opinion en intégrant ces moyens linguistiques.* »

Maissem a dit :

« *un type argumentative.* »

Kouceila a dit :

« *parce qu'il s'agit des arguments.* »

Nawel a dit :

1. « *il a dit qui le sport est une activité très importante.* »

2. « *il argumente.* »

3. « *pour convaincre.* »

4. « *on peut remplacer par d'abord.* »

Houria a dit :

« *le verbe d'opinion je pense.* »

Khaoula a dit :

1. « *le verbe je crois.* »

2. « *important.* »

Ghazlene a dit :

1. « *deux arguments.* »

2. « *le sportif est toujours actif.* »

3. « *d'ajouter.* »

4. « *d'ajouter.* »

5. « *la conséquence.* »

Khadidja2 a dit :

1. « *d'abord* »

2. « *avant tout.* »

Meriem a dit :

« *de plus* »

Salima a dit :

« *les connecteurs* »

Ahlem a dit :

« *également.* »

Nesrine1 a dit :

« *toutefois.* »

Manar1 a dit :

1. « *mais.* »

2. « *on peut remplacer avant tout avec premièrement.* »

3. « *de plus.* »

4. « *l'opposition.* »

Achraf a dit :

« *c'est-à-dire.* »

*[prəmjeərgymã].

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de production orale de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Nous avons dit :

1. « *Aujourd'hui, mes élèves sont invités à parler, vous êtes invités donc à prendre position en argumentant. Vous êtes appelés à réemployer des connecteurs et des verbes d'opinion dans votre production orale.* »

2. « *Que pensez-vous de la lecture ? Défendez votre point de vue en donnant des arguments. Servez-vous des verbes d'opinion et des articulateurs logiques.* »

3. « *Travaillez ensemble. Essayez de parler entre vous en français. Essayez de discuter en français. Il s'agit d'une séance de français. On a deux heures, on en profite pour nous exprimer en français, d'accord.* »

4. « *L'erreur est humaine. Ça veut dire que tous les élèves sans exception peuvent se tromper. Tout le monde peut faire des erreurs et des fautes. Ce n'est pas la fin du monde. Cela ne veut pas dire que je suis faible. Au contraire, cela veut dire que je suis en situation d'apprentissage. On accepte toutes les réponses. Donc, participez, intervenez...»*

Nawel a dit :

«[lalɛktær] c'est la base de la parole. Je pense que la lecture est z importante pour la culture de l'homme. D'abord la lecture a donné beaucoup des nouvelles formations, ensuite la*[lalɛktær],la lecture a participé de la facilité de la parole, par ailleurs la lecture est une d'esprit enfin je conseille vous que lire pour bien parler. »*

Nesrine 1 a dit :

« Premièrement [lalɛktyr] est un activité très importante pour la vie de chaque homme parce que il donnait des informations dans toutes les domaines ensuite il est tris utile et je pense que est un élément très essentiel qui développe la personnalité de l'homme. »

Ahlèm a dit :

« je pense que la lecture est une activité très importante pour la culture. d'abord les lecteurs sont toujours intelligents aussi la lecture c'est la meilleure activité pour gagner les informations. »

Amira a dit :

« La lecture c'est la base de vie zohommes. je pense la lecture c'est très important la culture de l'homme. D'abord la lecture donnait des informations nouvelles et beaucoup de choses ensuite c'est une nourriture d'esprit enfin la lecture est une activité magnifique.»

Salima a dit :

*« Pour moi, la lecture est une activité intelligent elle est important pour la vie de l'homme. D'abord la lecture c'est une la nouration De exprit et le moyen de développement des **sociatés** ensuite la lecture c'est moyen d'amusement et elle donnait beaucoup d'informations enfin la lecture c'est une route de **réussité** et je donnais*[Enkɔsɛj] pour les élèves lisez les livres. »*

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de production écrite de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Nous avons dit :

« Citez quelques moyens de communication. »

Manar1 a dit :

« *Le face book c'est **une** réseau de communication très[kɔni]* »

Nawel a dit :

« *Il y a plusieurs réseaux **socials** comme le facebook.* »

Nesrine1 a dit :

« *Dans ce monde, il y a beaucoup de **moyennes** de contact.* »

Houria a dit :

« *la vie aujourd'hui est facile à **cause de** l'internet.* »

Les apprenants ont dit :

« *comment dit ça en français ?* ».

Kouceila a dit :

« *le texte a **un bon** forme et écrit bien. C'est un bon texte **Messiou.*** »

Manar1 a dit :

« *Oui, on comprend le sujet. Ils parlent **sur** facebook.* »

Nawel a dit :

« *Je remarque l'**utilise** de articulateurs et du pronom nous* »

Amira a dit :

« *Dans ce texte, ils parlent **sur** les bienfaits de facebook, les points positifs.* »

Khadidja2 a dit :

« *Dans **la première** paragraphe, il y a la définition du facebook. Dans les autres trois, je vois les arguments.* »

Nesrine1 a dit :

« *les connecteurs qui sont dans ce texte **est d'abord, ensuite finalement.*** »

Salima a dit :

« pour **attache** les phrases dans le texte. »

Aymen a dit :

« c'est un texte argumentatif. »

Ahlem a dit :

« on remplace un moyen par **une** outil. »

Ghozlènz a dit :

« oui, il y a des fautes de pluriel comme le titre et connait, normalement connu... »

Nous avons dit :

« Abderrahmane ! La fois passée, tu m'as dit que tu ne parles jamais en français parce que tu as peur de te tromper et par conséquent tu as peur des rires de tes camarades. A plusieurs reprises, je vous ai dit qu'il n'y pas de raison d'avoir peur. J'ai dit que j'accepte toutes les réponses y compris celles qui contiennent des erreurs. Pourquoi tu ne fais pas d'essais ? Même à l'écrit, apparemment, t'as pas participé. Pourquoi ? »

Abderrahmen a dit :

« *[msjØ], je suis très faible. C'est comme ça toujours. »

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de remédiation de la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet

Maroi a dit :

« Les bienfaits de l'**eau** sont nous utilisons l'**eau** pour nettoyer pour boire pour fait des activités humaines. »

Nawel a dit :

« la lecture c'est la base de la parole. Je pense que la lecture est z importante pour la culture de l'homme. D'abord la lecture a donné beaucoup des nouvelles formations, ensuite la ***[lɛktœr]** ***[lɛktœr]** a participé de la facilité de la parole, par ailleurs la lecture est une ***[nuritœr]** d'esprit enfin je conseille vous que lire pour bien parler. »

Projet n°03 : *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions*

Deuxième séquence d'apprentissage : *s'impliquer dans son discours*

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de compréhension de l'oral de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

Nous avons dit :

« Si dans votre quartier, les habitants souffrent d'un problème : manque d'eau, du bruit, il y a de l'insécurité, il y a du vol, que feriez-vous ? »

Manar1 a dit :

*« je vais écrire une lettre à une autorité compétente **pour dit** quel est les problèmes de mon quartier. »*

Nawel a dit :

« je vais parler avec le chef de mon quartier pour proposer la solution. »

Kouceila a dit :

« écrivez une lettre. »

Nous avons dit :

« qui a rédigé cette lettre ? A qui s'adresse-t-il ? Et pour quel but, »

Maroi a dit :

« c'est Monsieur le wali. »

Meriem a dit :

« les habitants. »

Nawel a dit :

« le récepteur, Monsieur le wali. »

Maroi a dit :

« Pour donner des solutions de notre quartier. »

Manar1 a dit :

« dans la lettre, l'émetteur donnait plusieurs d'un problèmes. c'est pas un seul »

Nous avons dit :

« Quel est le problème soulevé dans cette lettre ? »

Nawel a dit :

« la destruction d'un jardin public. »

Houria a dit :

« la transformation de jardin public en parking. »

Nous avons dit :

« Par quoi commence cette lettre ? Par quoi se termine la lettre ? De quels problèmes souffrent les habitants du quartier ? Si on transforme un jardin en parking, que se passera-t-il ? Est-ce qu'il y a implication de ceux qui parlent dans cette lettre ? »

Manar1 a dit :

*« les principales problèmes ou bien tous problèmes. Les habitants d'Alger souffrent de plusieurs **de** problèmes comme la pollution et le bruit la route **est n'est pas tenir** le bruits des véhicules **la** jardin public est n'est pas construire le parking il est dans **la** jardin public. »*

Maissem a dit :

*« la pollution, le bruit, les accidents, le jardin public **est devenir** un parking. »*

Houria a dit :

« Les conséquences c'est la pollution, les accidents, le parking de voiture, le bruit et le transformation de jardin public. »

Nous avons dit :

« Synthétisez oralement ce que vous avez retenu. »

Manar1 a dit :

« L'émetteur dans cette lettre va proposer plusieurs problèmes dans leur quartier comme le bruit des véhicules les problèmes de parking le jardin public, la pollution, il n'a pas de risque des enfants, et des véhicules, il n'a pas la sécurité dans le quartier, les enfants n'a pas un lieu pour avoir joué et défoulé dans leur vide de temps, elle va demander le wali d'Alger de faire des solutions pour cette quartier pour avoir mieux la vie et avoir une belle vie dans cette quartier.

Maroi a dit :

« Les habitants d'Alger, elles proposent des problèmes à M. le wali pour donner des solutions les problèmes comme la pollution il n'y a ps de parking pour les voitures. »

Nawel a dit :

« Dans cette lettre le grand problème des habitants dans ce quartier c'est la transformation de jardin au parking sont interdit là il causait beaucoup de problèmes comme le bruits les instructions des enfants, les habitants ont adressé à M.le wali pour proposer un solution dans le but d'améliorer les conditions de vie dans ce quartier. »

Khawla a dit :

« L'émetteur de la lettre, il donnait plusieurs problèmes comme la pollution et le bruit, et les accident. »

Manar1 a dit :

« Pour enrichir leur vie culturelle des habitants, pour jouer dans cette jardin public. »

Manar1 a dit :

« Les avantages de la jardin...pour les enfants, pour avoir la sécurité, et pour les vielhommes de le quartier.»

Maissem a dit :

« le grande problème des habitants de quartier c'est la transformation du jardin en parking....les habitants s'adressaient à M. le wali pour proposer cette problème... »

Houria a dit :

« Les habitants ont écrit un lettre. »

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de compréhension de l'écrit de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

Nous avons dit :

« Regardez ce texte dans sa globalité, quels sont les éléments qui le composent ? »

Nawel a dit :

« C'est une lettre. »

Manar1 a dit :

*« les éléments qui composent la lettre **c'est** l'adresse, l'émetteur, le message et le récepteur. »*

Houria a dit :

« L'émetteur les habitants de quartie à Alger. »

Maroi a dit :

« Ils s'adressent à Monsieur le président. »

Achref a dit :

«Installation des conduites pour l'évacuation des eaux pluviales. »

Kouceila a dit :

*« Installer **d'urgence** des conduites pour évacuer les eaux de pluie. Installer des bises.»*

Kouceila a dit :

«Dans le but d évacuer l'eau pluviale »

Nous avons dit :

*« Que demandent les habitants ? Quel est le problème soulevé par les habitants ?
Quelle est la solution proposée par les habitants ? »*

Manar1 a dit :

*«le problème c'est chaque fois il pleut dans **cette quartier** elle se transforme **une grande lac.** »*

Maroi a dit :

*«**la solution** nous vous prions d'intervenir pour mettre fin à ce cauchemar quotidien. »*

Nawel a dit :

*« Ces habitants proposent d'installer **d'urgence** des conduites qui permet d'évacuer,
qui permettent d'évacuer les eaux pluviales »*

Nous avons dit :

« Analysons le texte. »

Kouceila a dit :

*«Chaque fois qu'il pleut, notre cité se transforme en un grand lac, en un grand
bourbier.»*

Manar1 a dit :

*«les habitants de **cette** quartier proposent une installation des conduites.»*

Nawel a dit :

*« les habitants de ce quartier demandent l'installation des conduites pour **évacuation**
des eaux pluviales.»*

Manar1 a dit :

« C'est pour «éviter le problème des eaux pluviales. »

Nawel a dit :

*« les arguments avancés **c'est** nos enfants sont incapables de rejoindre leurs classes.»*

Meriem a dit :

« il est vraiment difficile de regagner les lieux de travail. »

Maroi a dit :

« Nous avons l'honneur. »

Khawla a dit :

« Dans l'attente d'une suite favorable, vous agréer nos meilleures salutations. »

Manar1 a dit :

« le pronom personnel nous. »

Nous avons dit :

« Synthétisez ce que vous avez retenu. »

Amira a dit :

*«Le problème **proposé** dans ce texte les habitants de ce quartier **écrit** une lettre ouverte à monsieur le président de M'sila pour éviter ce problème de **stallation** de conduites.»*

Nawel a dit :

«Dans ce texte c'est une lettre ouverte écrite par les habitants de Sidi- Aissa à monsieur le président de l'A.P.C et lui proposer leur problème qui est l'installation de conduites donc il a proposé d'installer des conduites pour évacuer les eaux de pluie.»

Kouceila a dit :

*«Nous avons l'honneur de vous former d'un problème chaque fois qu'il pleut notre cité **transforme** en grand lac, en borbier, nos enfants sont incapables de rejoindre leur classe. Nous vous proposons d'installer **d'urgence** des conduites pour évacuer les eaux de pluie. »*

Farès a dit :

*« Les habitants de quartier Sidi-Aissa **sont posé son** problème à le président de l'A.P.C.que chaque fois **on pleut**, le quartier se transforme en lac. Nous demandons des conduites*[pœr] mettre **un fin** de ce problème »*

Aymen a dit :

«*Les habitants du quartier de Sidi-Aissa écrit une lettre ouverte...le quartier est **une lac*** »

Manar1 a dit :

«*Les habitants de quartier Sidi-Aissa écrivent une lettre ouverte à monsieur le président de l'A.P.C pour poser leur problème de leur quartier qui est **une lac** à cause de l'eau de la pluie qui **faire** des problèmes dans ce quartier, les enfants ne **peut** pas aller à leur classe... »*

Ahlèm a dit :

«*Les habitants de quartier à Sidi-Aissa **ont écrit** une lettre ouverte à monsieur le président de [labisi] et présenter plusieurs des problèmes **une grande lac**.* »

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de grammaire de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

Nous avons dit :

«*Rappelez-nous les éléments qui composent une lettre ouverte.* »

Manar1 a dit :

«*La lettre ouverte composée des éléments sont : l'émetteur, le message et dans le message il ya le problème et les solutions, et les récepteur.* »

Nawel a dit :

«*Les éléments qui entrent dans la composition d'une lettre ouverte sont l'émetteur, le récepteur et le message.*»

Maroi a dit :

«les éléments qui entrent dans la composition d'une lettre ouverte l'émetteur, le message, le récepteur et les signataires »

Maissem a dit :

«Les éléments qui entrent dans la composition d'une lettre ouverte sont la date, le lieu, l'émetteur, le message et le récepteur. »

Nawel a dit :

«les signataires. »

Maroi a dit :

*«le **personne** qui écrit la lettre »*

Maroi a dit :

« L'écrivain de la lettre. »

Maissem a dit :

«Le destinataire »

Manar1 a dit :

«Le destinataire »

Maissem a dit :

« le terme qui renvoie à l'émetteur est nous avons l'honneur. »

Maissem a dit :

« Nous »

Manar1 a dit :

« nous est un pronom personnel, nos est un verbe impersonnel. »

Manar1 a dit :

« Nos est un adjectif possessif. »

Meriem a dit :

« *Notre.* »

Khaoula a dit :

« *Vous.* »

Meriem a dit :

« *Je pense que l'Internet permet de communiquer avec les autres.* »

Manar1 a dit :

« *Pour moi, l'Internet **parmi** de communiquer avec les autres.*

Nesrine1 a dit :

« *je pense que l'Internet est un moyen facilite la vie de l'homme.* »

Manar2 a dit :

« *Pour moi, l'Internet est **un moyenne** très facile qui permet de communiquer avec les autres.* ».

Maroi a dit :

« ***Je peux dis.*** »

Nawel a dit :

« *A mon avis, je trouve que l'Internet permet de communiquer.* »

Kouceila a dit :

« *Je trouve que l'Internet sert à faciliter **d'enrichir** les informations.* »

Houria a dit :

« *Moi, je suis pour l'Internet parce que c'est un moyen de communication, c'est un moyen qui permet **de communique.*** »

Khaoula a dit :

« *Je suis pour l'Internet parce que l'Internet est **un étoile.*** »

Maroi2 a dit :

« *Je trouve que l'Internet est **une élément** nécessaire.* »

Manar2 a dit :

« *je pense que l'Internet est *[EtEn] **moyen** de communication.* »

Manar1 a dit :

« *Je trouve que l'Internet est le moyen le plus **utilisation.*** »

Soulef a dit :

« ***L'Internet est un moyen avec les autres, l'Internet il est donné des informations.*** »

Amira a dit :

« ***Je crois l'Internet est un moyen de communication avec tous les hommes.*** »

Farès a dit :

« *Je trouve que l'Internet la meilleure solution **peur** communiquer avec les autres.* »

Abderrahmen a dit :

« *L'Internet est **la meilleure moyen.*** »

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de production orale de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

Dialogue n° 01

- Nawel a dit: « *Monsieur, Monsieur, **un** minute s'il vous plaît ! nous, nous avons un problème qui est le manque d'aire de repos et de jeu. En effet, nos enfants n'ont pas des places pour jouer et aussi nos vieilles **ils n'a** pas de places pour reposer ; c'est pourquoi nous **proposer** de faire un parc ou un jardin pour nos enfants et nos vieux. »*
- Soulef a dit : « *Bien sûr je vous **promets** de problèmes, ce, de régler ce problème.»*
- Nawel a dit : « *Merci Monsieur le Wali. »*

Dialogue n° 02

- Manar1 a dit: « *Monsieur le Wali, je veux **proposer** un problème. Moi, je suis un habitant à le quartier de 1^{er} novembre 1954, à mon quartier, le grand problème, les rues n'ont pas un tapis, et certains d'autres problèmes qui le borbier, la transport des véhicules, je vous souhaite pour faire, pour fait une solution dans le temps le plus vite. »*
- Chaïma a dit : « *Je vais, je vais à régler le problème à le Wilaya. »*

Dialogue n° 03

- Maroi a dit : « *Bonjour Monsieur le Wali, je suis de Sétif, à un quartier à Ain El Kebira, je veux poser. »*
- Ghozlène a dit : « *Merci à la réception. »*
- Maroi a dit : « *je veux poser les problèmes et sensibiliser **les droits de nous** que nous avons **souffre** avec elles. »*
- Ghozlène a dit : « *Quels sont les problèmes de votre quartier ? »*
- Maroi a dit : « *le problème de mon quartier comme le manque de projets. »*
- Ghozlène a dit : « *Oui, j'ai la solution. »*
- Maroi a dit: « *Je vous remercie Monsieur le Wali à votre visite à mon quartier. »*

Dialogue n° 04

- Kouceila a dit : « *Monsieur le Wali, une minute. »*
- Farès a dit : « *Oui, mon fils. »*
- Kouceila a dit : « *J'ai l'honneur à discuter avec toi, mais malheureusement il y a impossible de faire, pourquoi vous faites beaucoup de projets à Sétif et à El Eulma et vous oubliez Ain El Kebira ? »*
- Farès a dit : « *Quel est genre problème. »*
- Kouceila a dit : « *le problème de l'eau, d'éclairage, il n'y a pas de sécurité. Il faut trouver des solutions immédiatement. »*
- Farès a dit : « *Oui, je ... ».*

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de production écrite de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

Nous avons écrit :

« Tu es membre dans l'association de ton quartier. Rédige une lettre ouverte à Monsieur le Wali de Sétif pour le sensibiliser à un problème de ton choix et pour lui proposer des solutions pratiques. Réinvestis les moyens que tu as acquis auparavant : articulateurs et verbes d'opinion »

Nous avons dit :

« ...Entre vous, parlez en français, même s'il y a des erreurs, il n'y a aucun problème, vous êtes des camarades de classe. Est-ce qu'on peut progresser sans erreurs ? Je ne peux pas. Même si je fais des erreurs, ce n'est pas la fin du monde. Donc, profitez, apprenez à parler en français, habituez-vous à parler à vos camarades en français. »

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance du compte-rendu de la production écrite de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

Maroi1 a dit :

« Cette lettre est pleine, bien organisée et bien formée. »

Manar1 a dit :

*« La forme de la lettre n'est pas **complet**. » « Les arguments n'ont pas clairs. »*

Roumaissa a dit :

« La forme n'est pas complète parce qu'ils ne donnent l'objet. »

Kouceila a dit :

« Dans cette lettre, il y a des éléments qui manquent comme l'objet et l'adresse. »

Manar1 a dit :

« Les habitants de ce quartier souffrent du problème d'eau. »

Manar1 a dit :

« Nous sommes les habitants de quartier. »

Manar1 a dit :

« Nous avons l'honneur de vous informer que les habitants de ce quartier souffrent d'un manque d'eau potable. »

Maroi1 a dit :

« Nous avons l'honneur de vous informer et nous avons les habitants de quartier et nous avons souffre de ce problème. »

Meriem a dit :

« Nous avons l'honneur de vous informer d'un problème qui concerne notre quartier, les habitants souffrent de la pénurie d'eau. »

Roumaissa a dit :

« Nous avons l'honneur de nous parler avec vous pour informer d'une problème qui

concerne notre quartier. »

Soulef a dit :

« Nous avons l'honneur de vous informer que les habitants souffrent du problème de la pénurie d'eau. »

Nawel a dit :

« Le[brɔbɛlm] posé dans cette lettre est la pénurie. »*

Maroi1 a dit :

« Le problème posé c'est la construire des égaux. »

Maroi1 a dit :

« La[sɔlisj ʔ] »*

Houria a dit :

« La pénurie d'eau. »

Manar1 a dit :

« Les habitants sont soif. »

Maroi1 a dit :

« Pour régler cette problème. »

Manar1 a dit :

« Nous vous remercie pour votre service. »

Manar1 a dit :

« Avec toute nos respecte. »

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de remédiation de la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet

Nous avons écrit :

« J'utilise ce moyen pour communiquer. Ce n'est pas une solution pratique. La sécurité est absente. L'insécurité est un problème. Les bâtiments construits sont insuffisant. »

Ghozlène a lu :

« J' [itiliz] ce moyen pour[kɔminike]. Ce n'est pas une *[sɔlisjɔ] pratique. La*[sekerite] est absente. *[lɛsekerite] est un problème. Les bâtiments construits sont*[ɛsifizã]. »*

Les apprenants ont corrigé :

« L'eau est important. Une logement est nécessaire à la vie. Les aires pour se reposer. ».

Les apprenants ont corrigé :

« L'eau ne vient pas au robinet. Les habitants du quartier misère de la boue. Les habitants n'ont pas été aidés de tapis. »

Projet n°04 : *Collecter des informations sur les événements tragiques ou insolites de sa ville pour les publier dans le journal de l'établissement dans la rubrique des faits divers*

Première séquence d'apprentissage : *Relater un événement objectivement ou subjectivement*

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance d'évaluation diagnostique de la 1ère séquence du 4^{ème} projet

Nous avons écrit et lu :

« 1. Événement bizarre, étrange et étonnant. 2. Événement malheureux imprévu qui entraîne des dégâts, met en danger. 3. Calamité, un événement aux conséquences graves touchant un grand nombre de personnes. 4. Action nuisible mauvaise à autrui. 5. Action illicite, illégale punie par la loi, un crime. »

Nous avons dit :

« Lisez-vous des journaux écrits en français ? Que lisez-vous ? Quelle est la rubrique qui vous intéresse le plus ? Que trouvez-vous dans un journal ? »

Nous avons dit :

« N'hésitez pas. Parlez. Je vous écoute et j'accepte toutes vos réponses même celles qui sont erronées. »

Maroi a dit :

« J'ai l'habitude de **lis** des journaux en français. »

Manar1 a dit :

« je **lire** les nouvelles culturelles. »

Roumaïssa a dit :

« Moi, je lis **le partie** de sport. »

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de compréhension de l'oral de la 1ère séquence du 4^{ème} projet

Nous avons dit :

« vous devriez bien écouter pour pouvoir accéder au sens du texte lu. »

Nous avons dit :

« D'où est extrait ce texte ? Quelle est la date de parution du journal ? A qui est adressé ce texte ? De quoi parle l'auteur dans ce fait divers ? »

Nawel a dit :

« ce document vient du journaliste El Moudjahid. »

Roumaïssa a répondu :

« Un journaliste ».

Manar1 a dit :

« Le journaliste s'adresse aux lecteurs. », « l'auteur parle d'un tremblement de terre. »

Nous avons dit :

« N'ayez pas peur de vos erreurs. Libérez vos erreurs. Si vous avez une réponse, il faut la dire. »

Manar1 a dit :

« Le temps qui domine dans le texte est le passé composé. »

Maroi a répondu :

« Le premier texte il s'agit d'un catastrophe. »

Manar1 a répondu :

« Il s'agit d'une catastrophe. »

Nesrine1 a répondu :

« La première événement. »

Manar1 a répondu :

« Le résultat de la première événement. ».

Manar1 :

« Le 27 février 2005, une catastrophe a passé à une usine de fabrication de verre une qu'il une explosion de fuite de gaz le botane ça fait un catastrophe il y a une blessure mais il n'a pas de mort. Un séisme, un tremblement de terre. »

Nawel :

« Le 26/02/2005 à Bousmail, un catastrophe qui est l'explosion de gaz de botane cette catastrophe a conséquences d'un blessure d'un ouvrier et des dégâts matériels. »

Maroi :

« Dans le premier texte, il y a un événement de catastrophe explosion d'un fuite de gaz dans une usine de fabrication de verre. Il y a des blessures. Et la deuxième texte, cet événement est un catastrophe naturel dans un, au séisme de 5.4 ...à le 26/02/2005 .Donne le premier texte il y a unee catastrophe à Bousmail. Le 26/02/2005, Dans le deuxième texte, un séisme à Canada... »

Soulef :

« Le 26/02/2005, un catastrophe un explosion à Bousmail, un blessé... ».

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de compréhension de l'écrit de la 1ère séquence du 4^{ème} projet

Maroi a dit :

« Le texte contient deux parties. »

Maroi a dit :

« il contient un source. »

Nesrine1 a dit :

« Petit parisien, le 16/04/1912. »

Manar1 a dit :

« Le Titanic, l'histoire de le Titanic c'est un grande bateau à la très ancien temps qu'il est un magnifique qu'il est le premier de sa et sombre dans la faute à cause d'un montagne de glace et il y a beaucoup des victimes dans cet accident presque il n'y a pas beaucoup de gens qui racontaient cette histoire. »

Maroi a dit :

« Le Titanic c'est une histoire historique. »

Nawel a dit :

Le Titanic est un grande histoire qui un bateau, le naufrage d'un bateau à cause de la glace cette bateau contient plusieurs des voyageurs qui est mort, cette Titanic... »

Maroi a dit :

« L'accident de Titanic. »

Manar1 a dit :

« Il s'agit d'une catastrophe. »

Nesrine1 a dit :

« Il s'agit d'un naufrage. »

Manar1 a dit :

« Le Titanic. »

Houria a dit :

« Il s'agit d'un naufrage. »

Manar1 a dit :

« A cause d'un montagne de glace. »

Meriem a dit :

« Au sud de terre neuve. »

Nawel a dit :

« Le 14 avril 1912 au sud de terre neuve l'Atlantic un grande naufrage de Titanic à cause de la glace, ce dernier cole au milieu de la mer, il y a des voyageurs ont plongé et ont trouvé la mort. »

Roumaissa a dit :

« Le biquebot de Titanic et iceberg et coulé dans la glace et le résultat est plus de lille soixante passages est mort. »

Kouceilla a dit :

Le 14 avril 1912, le grand bateau Titanic est naufragé au l'océan atlantique à cause de montagne de glace et 1500 voyageurs ont trouvé la mort. »

Nos productions orales et celles des apprenants extraites dans la séance de grammaire de la 1ère séquence du 4^{ème} projet

Ghozlène a dit :

« Il s'agit d'un nom. »

Maissem a dit :

« Le verb[nominilize] »*

Manar1 a dit :

*« On demande de transformer une phrase verbale à **une** phrase nominale. »*

Ghozlène a dit :

*« Les élèves **la nominalisation** de la phrase. »*

Kouceila a dit :

« Une phrase est nominalisée par l'élève. »

Nawel a dit :

« La nominalisation d'une phrase par l'élève. »

Achraf a dit :

« Le taux d'intérêt a[fute].. Le prix de *[pitrul] a baissé. Le voleur a été arrêté. Un*

avion a détruit une[mɛzo].. Le président partira demain en France... ».*

Abderrahmène a dit :

*« Les taux d'intérêt a *[fəte].. Le prix du pétrole a baissé. Une avion a détruit *[in] maison. Le président partira demain en Français. Le message importante est s... ».*

Khadidja1 a dit :

*« ... Les taux d'intérêt a *[fute]. . Le*[bri] du pétrole a baissé. Le passage *[ɛpurtā] est supprimé. Le *[mesadj] est envoyé ».*

Quelques déclarations des apprenants en fin d'année

Manar 1 a déclaré:

« Pour moi, j'ai remarqué en ces quatre mois, j'ai des vocabulaires ruches, j'ai prendre des beaucoup de choses, des manières de conjugaison, grammaire, orthographe, et cette manière de travail aide les élèves beaucoup pour être prendre beaucoup des informations sans avoir peur de n'importe quelle les fautes. Dans les premières fois, tous les élèves trempaient dans les fautes, mais avec le temps on est tous corriger tous les fautes et cette manière a des positives conséquences pour les élèves. »

Maroi a déclaré:

« Après ce manière de travailler avec vous monsieur, je suis déjà devenue capable de participer et de vis des productions orales et écrites sans peur de et dans tous les séances. J'appris déjà des informations et j'ai progressé et j'ai enrichir ma carte mémoire et je tiens à remercier mon professeur. »

Nawel a déclaré:

« Avant cette séance un peu peur de faire des erreurs, mais jusqu'à cette séance, je trouve que à cause de ces erreurs, nous avons bien parlé sans faute et sans peur, mais maintenant, j'ai parle facilement et très à l'aise. »

Annexe n°08 : Quelques fiches pédagogiques



Projet (III)

Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions



Séquence (1)

Organiser son argumentation

CIRCONSCRIPTION N°15 SILA 2



Niveau :

I A. S

Projet :

Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions

Intention communicative :

Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue

Objet d'étude :

La lettre ouverte

Séquence(1):

Organiser son argumentation

Séance :

Compréhension de l'oral

Objectifs d'apprentissage :

- L'apprenant va adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
- Savoir émettre des hypothèses sur le contenu du message oral à partir des informations données par le professeur dans la pré-écoute.
- Savoir repérer le thème.
- Identifier les informations contenues explicitement dans le message.
- Repérer les marques de l'énonciation.
- Trouver les indices de la présence du locuteur dans les propos tenus.
- Trouver composantes du texte argumentatif (thèse, arguments, exemples).
- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.
- Découvrir l'enjeu discursif.

Etapas de la séance :
I) La pré-écoute
II) La première écoute
III) La deuxième écoute
IV) L'après écoute



Texte à faire écouter aux apprenants :

L'instruction

Après le pain, l'instruction est le premier besoin des hommes. On rougit de ne pas apprendre. On ne rougit de savoir, par savoir vient avoir. L'ignorance mène toujours à la servitude.

Un bon élève, assidu, ponctuel, travailleur, laborieux, courageux, consciencieux, réfléchi, appliqué, studieux, perspicace, opiniâtre, qui étudie ses leçons avec attention, fait ses devoirs avec zèle et met en application les conseils de l'enseignant, est sûr d'avoir un emploi stable, rémunérateur ; d'arriver à une situation convenable, enviable. L'ignorant qui ne sait ni lire ni écrire, le paresseux souvent borné, l'indifférent qui ne cherche pas à comprendre, en général ne réussiront pas dans la vie.

L'instruction forme l'intelligence, émancipe l'esprit, stimule la réflexion, libère l'individu de l'ignorance et de la sottise, permet de juger et de raisonner sagement, de discerner le vrai du faux, la vérité de l'erreur et de se procurer une véritable nourriture intellectuelle.

Oh! Mon père, mon pauvre père, comme vous aviez raison de le dire : Quelle belle chose que l'instruction ! S'instruire ! Autant dire se fortifier l'esprit avec l'esprit des autres ; s'imbiber le cœur des sentiments qui vous agréent ; lutter avec ceux qui luttent: oublier ses mauvaises heures dans les tristesses d'un poète ; l'aimer, le suivre, le combattre ou l'applaudir selon que ses pensées, s'accordent aux vôtres ou s'en séparent... Quelle consolation dans la vie que l'instruction ! Quelle désolation que l'ignorance !

Ah ! Si j'avais su, si je savais ce que j'aurais dit, ce que j'aurais fait par mon savoir ?

Cours de fin d'études primaires (F.E.P), édition Fernand NATHAN

**I) La pré-écoute :**

Questions	Réponses possibles
→ Pourquoi vous allez chaque jour à l'école ?	<ul style="list-style-type: none"> • Pour apprendre et pour améliorer notre niveau.
→ Est-ce que vous aimez l'école ?	<ul style="list-style-type: none"> • Oui / Non.
→ Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> • J'aime l'école parce que : <ul style="list-style-type: none"> - Je deviens plus intelligent. - Je développe mes connaissances. - Je reçois des diplômes. - Je fais beaucoup de camarades.
	<ul style="list-style-type: none"> • Je n'aime pas l'école parce que : <ul style="list-style-type: none"> - Je m'ennuis à l'école. - Je suis obligé d'assister chaque jour. - Je me fatigue beaucoup durant les compositions. - Je ne peux pas jouer à l'école.

II) La première écoute :

- On fait écouter le texte aux apprenants pour la première fois avec une consigne précise :

- Remplissez le tableau ci-dessous

Questions	Réponses possibles
→ De quoi s'agit-il exactement dans ce texte ?	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit des avantages de « l'instruction ».
→ D'où provient ce document ?	<ul style="list-style-type: none"> • Cours de fin d'études primaires (F.E.P), édition Fernand NATHAN.
→ A qui s'adresse-t-il ?	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'adresse aux élèves qui n'aiment pas l'école.

III) La deuxième écoute :

Questions	Réponses possibles
→ D'après l'auteur, quel est le premier besoin de l'homme après le pain ?	<ul style="list-style-type: none"> • C'est l'instruction.



→ Quel est le résultat du savoir ?	● <i>C'est avoir.</i>
→ Que compare l'auteur dans le deuxième paragraphe ?	● <i>Il compare un bon élève à un élève ignorant.</i>
→ Quel est le procédé explicatif qui domine le deuxième paragraphe ?	● <i>L'énumération.</i>
→ Quel est le rôle de l'interjection dans le dernier paragraphe ?	● <i>Elle exprime la nostalgie de l'auteur pour les conseils de son père.</i>
→ combien y a-t-il de points de vue dans ce texte ?	● <i>Il y a un seul point de vue.</i>
→ Quelle est la thèse avancée ?	● <i>Les avantages de l'instruction.</i>
→ Quel est le type de ce texte ?	● <i>C'est un texte argumentatif.</i>
→ Quelle est la visée de l'auteur ?	● <i>Convaincre les élèves de l'utilité de l'instruction dans leur vie.</i>

IV) L'après écoute : (expression libre)

- *Etes-vous d'accord avec l'auteur ? Et pourquoi ?*



Niveau :

I A. S

Projet :

Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions

Intention communicative :

Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue

Objet d'étude :

La lettre ouverte

Séquence(1):

Organiser son argumentation

Séance :

Production orale

Objectifs d'apprentissage :

- Produire un message oral portant sur l'argumentation.
- Adapter ses propos à son auditoire.
- Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé).
- Utiliser la syntaxe de l'oral.
- Produire des phrases correctes au plan syntaxique.
- Utiliser une gestuelle en rapport avec ses propos.

Etapas de la séance :

I) Présentation des sujets
II) Organisation des groupes de travail
III) Exposé oral



I) Présentation des sujets :

Sujet (1) :

De nos jours, le livre a perdu sa place au profit de l'Internet.

- Êtes-vous pour le livre ou l'Internet ?

Sujet (2) :

Actuellement, nos stades connaissent une violence intolérable.

- Pensez-vous que cela est justifié ?

Sujet (3) :

L'automédication ou s'acquérir des médicaments sans avis médical demeure un comportement très largement répandu dans de nombreuses sociétés notamment la nôtre.

- Qu'en pensez-vous ?

Sujet (4) :

De nos jours, le travail des enfants devient un phénomène très répandu dans le monde entier.

- Qu'en pensez-vous ?

II) Organisation des groupes de travail :

- 1- Diviser les groupes
- 2- Désignation des rapporteurs
- 3- Répartition du temps des interventions

III) Exposé oral :

- 1- Choisissez un sujet
- 2- Reformulez votre thèse
- 3- Avancez des arguments et des exemples



Séquence (2)

S'impliquer dans son discours



Niveau :

I A. S

Projet :

Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions

Intention communicative :

Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue

Objet d'étude :

La lettre ouverte

Séquence(2):

S'impliquer dans son discours

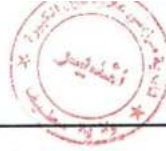
Séance :

Compréhension de l'oral

Objectifs d'apprentissage :

- L'apprenant va adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
- Savoir émettre des hypothèses sur le contenu du message oral à partir des informations données par le professeur dans la pré-écoute.
- Savoir repérer le thème.
- Identifier les informations contenues explicitement dans le message.
- Repérer les marques de l'énonciation.
- Trouver les indices de la présence du locuteur dans les propos tenus.
- Evaluer le degré de l'objectivité le justifier.
- Trouver composantes du texte argumentatif (thèse, arguments, exemples).
- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.
- Découvrir l'enjeu discursif.

Etapes de la séance :
I) La pré-écoute
II) La première écoute
III) La deuxième écoute
IV) L'après écoute



Texte à faire écouter aux apprenants :

Lettre ouverte à Monsieur le wali d'Alger

Monsieur,

Nous portons à votre connaissance les observations suivantes : Depuis la transformation d'un terrain, destiné à l'origine à la construction d'un jardin public, en parking souterrain surmonté d'un centre commercial, la qualité de vie du quartier dans lequel nous vivons depuis notre enfance s'est totalement dégradée.

En effet dans la rue principale, de jour comme de nuit, les voitures circulent maintenant dans les deux sens. Ceci a d'abord considérablement augmenté le niveau de bruit dû au passage incessant des véhicules, aux sirènes, aux clameurs et aux trépidations.

Certes, fini le stationnement dans les rues, sur les trottoirs ainsi que les difficultés d'approvisionnement. Cependant, nous ne pouvons pas non plus accepter de vivre en permanence dans la peur pour nos enfants et nous-mêmes. En deux mois, il y a eu déjà plusieurs accidents graves qui ont fait un mort, plusieurs blessés et des dégâts matériels importants. On devrait protéger les piétons des véhicules qui les rasent à toute allure par une barrière de protection le long des trottoirs et de trouver les moyens pour faire respecter la limitation de vitesse aux automobilistes.

D'autre part, aux heures de pointe, entre 16 heures et 19 heures en particulier, les voitures sont bloquées par les embouteillages rendant les pièces des habitations qui donnent sur la grande rue inutilisables.

Enfin la pollution est devenue intolérable. Aucune précaution ne semble avoir été prise pour prévenir toute ces nuisances qui empoisonnent quotidiennement la vie du citoyen.

Aussi, par souci écologique, afin de préserver une certaine qualité de vie aux administrés de votre ville et de favoriser les contacts entre eux, il serait souhaitable de transformer le parking et le complexe commercial en un parc de jeux pour les jeunes enfants, en petit jardin public avec plantation de quelques arbres où les gens pourraient se retrouver et jouer aux boules et, en bibliothèque afin d'enrichir le niveau culturel et intellectuel des habitants du quartier.

En espérant que vous prendrez en considération cet appel, en lui donnant les suites favorables qu'il exige, nous vous prions d'agréer, monsieur le wali, l'expression de notre considération très distinguée.

Les habitants d'Alger

**I) La pré-écoute :**

Questions	Réponses possibles
→ Si les habitants de votre quartier souffrent d'un problème qui gêne leur tranquillité, qu'est ce que vous feriez ?	• On demande l'aide des autorités locales / On contacte les autorités locales.
→ Par quels moyens pouvez-vous contacter ces autorités locales ?	• On peut les contacter par téléphone ou par lettre.
→ Si vous choisissez la lettre, comment vous allez l'envoyer ?	• On l'envoie par l'intermédiaire du chef du quartier ou on la publie dans un journal.
→ Comment appelle-t-on cette lettre ?	• C'est une lettre ouverte.

II) La première écoute :

On fait écouter le texte aux apprenants pour la première fois avec une consigne précise :

- Remplissez le tableau ci-dessous

Questions	Réponses possibles
→ Qui a rédigé cette lettre ?	• Les habitants d'un quartier à Alger.
→ À qui s'adressent-ils ?	• Ils s'adressent à Monsieur le wali d'Alger.
→ Dans quel but ?	• Dans le but de lui communiquer leur problème et d'avoir des solutions le plus vite possible.

III) La deuxième écoute :

Questions	Réponses possibles
→ Par quoi commence ce texte ?	• Il commence avec une formule d'ouverture.
→ Par quoi se termine le texte ?	• Il se termine par une formule de politesse.
→ Pourquoi a-t-on utilisé ces deux formules ?	• On a utilisé ces deux formules parce qu'il s'agit d'une lettre officielle.



→ De quel problème souffrent les habitants du quartier ?	<ul style="list-style-type: none"> • Ils souffrent du problème de la transformation d'un terrain, destiné à l'origine à la construction d'un jardin public en parking souterrain surmonté d'un centre commercial. Aussi, il y a d'autres problèmes : bruits, risques d'accidents, embouteillage, ...etc.
→ Est-ce qu'il y a implication de ceux qui parlent dans le texte ? Justifiez puis dites pourquoi.	<ul style="list-style-type: none"> • Oui (nous, nos, notre...), parce qu'ils veulent convaincre les autorités des problèmes qui les touchent.
→ Quel est le rapport exprimé par « cependant » dans le troisième paragraphe ?	<ul style="list-style-type: none"> • Il exprime l'opposition.
→ Quelle est la visée communicative de l'auteur ?	<ul style="list-style-type: none"> • La visée : communiquer un problème aux autorités compétentes et les convaincre de sa gravité afin de les pousser à agir.
→ Quel est le type de discours dominant dans ce texte ?	<ul style="list-style-type: none"> • Le discours dominant est le discours argumentatif.

IV) L'après écoute :

- *Faite le plan du texte.*



Niveau :

I A. S

Projet :

Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions

Intention communicative :

Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue

Objet d'étude :

La lettre ouverte

Séquence(2):

S'impliquer dans son discours

Séance :

Production orale

Objectifs d'apprentissage :

- Produire un message oral portant sur l'argumentation.
- Adapter ses propos à son auditoire.
- Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé).
- Utiliser la syntaxe de l'oral.
- Produire des phrases correctes au plan syntaxique.
- Utiliser une gestuelle en rapport avec ses propos.

Étapes de la séance :

- | |
|---|
| I) Présentation des sujets |
| II) Organisation des groupes de travail |
| III) Exposé oral |



I) Présentation des sujets :

Sujet(1) :

Votre école ne possède pas un réseau Internet.

- Adressez-vous à la direction de l'éducation pour vous régler ce problème.

Sujet(2) :

Dans le quartier où vous vivez l'alimentation en électricité est très faible.

- Adressez-vous aux autorités locales pour y remédier.

Sujet(3) :

Votre région souffre du problème du manque de transport.

- Adressez-vous aux autorités locales pour solliciter des solutions.

II) Organisation des groupes de travail :

- 1- Diviser les groupes
- 2- Désignation des rapporteurs
- 3- Répartition du temps des interventions

III) Exposé oral :

- 1- Choisissez un sujet
- 2- Reformulez votre thèse
- 3- Avancez des arguments et des exemples



Projet (IV)

Collecter des informations sur les évènements tragiques ou insolites de sa ville pour les publier dans le journal de l'établissement dans la rubrique des faits divers



Séquence (1)

Relater un événement
objectivement ou subjectivement



Niveau :

I A. S

Projet :

Collecter des informations sur les évènements tragiques ou insolites de sa ville pour les publier dans le journal de l'établissement dans la rubrique des faits divers

Intention communicative :

Relater un événement en relation avec son vécu

Objet d'étude :

Le fait divers

Séquence(1):

Relater un événement objectivement ou subjectivement

Séance :

Compréhension de l'écrit

Objectifs d'apprentissage :

- L'apprenant va adapter sa modalité de lecture à son objectif.
- Définir son objectif de lecture.
- Exploiter les informations relatives à l'image du texte pour émettre des hypothèses de sens sur son contenu et sur sa fonction.
- Savoir repérer le thème.
- Identifier les informations contenues explicitement dans le message.
- Distinguer des informations essentielles des informations accessoires.
- Evaluer le degré de l'objectivité / la subjectivité et le justifier.
- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.
- Découvrir l'enjeu discursif (visée : relater pour informer d'un fait divers).

Etapes de la séance :
I) Eveil de l'intérêt
II) Observation et image du texte
III) Hypothèses de sens
IV) Lecture silencieuse : vérification des hypothèses de sens
V) Analyse et exploitation linguistique
VI) Synthèse



I support :

Plus de 1500 morts

Victor DRUSE, le fils du célèbre armateur, parmi les victimes

**LE PAQUEBOT TITANIC
SOMBRE AU LARGE DE
TERRE-NEUVE**

C'est une effroyable tragédie qui est déroulée dans la nuit du 14 au 15 avril au sud de Terre-Neuve, le paquebot TITANIC, appartenant à la compagnie anglaise WHITE STAR, réalisait sa première traversée de l'Atlantique, réputé insubmersible, ce plus grand paquebot transatlantique, long de 271 mètres et pesant pas moins de 60 000 tonnes, était pourtant réputé pour son luxe et ses installations modernes. A son bord, des milliers de passagers se

réjouissaient d'effectuer une croisière inaugurale.

Monsieur DRUSE, le célèbre et riche armateur, avait même insisté auprès de la WHITE STAR pour que son fils VICTOR, miraculeusement guéri après une grave maladie, participe à ce merveilleux voyage.

En pleine nuit alors que le paquebot longeait les côtes méridionales de Terre-Neuve, le TITANIC heurta brusquement un iceberg et coula en quelques minutes. Selon les premières estimations, plus de 1500 passagers du TITANIC ont été plongés dans l'océan glacé et ont trouvé la mort.

PETIT PARISIEN, le 16 avril 1912

**I) Eveil de l'intérêt :****II) Observation et image du texte :**

Questions	Réponses possibles
→ Quels sont les éléments périphériques du texte qui permettent d'émettre des hypothèses de sens sur son contenu ou sa fonction ?	<ul style="list-style-type: none"> • Titre : « Plus de 1500 morts Victor DRUSE, le fils du célèbre armateur, parmi les victimes LE PAQUEBOT TITANIC SOMBRE AU LARGE DE TERRE-NEUVE ». • La source : « PETIT PARISIEN, LE 16 AVRIL 1912. »

III) Hypothèses de sens :

Questions	Réponses possibles
→ Quel serait le thème de cet article ?	• C'est un article de journal qui parlerait de la catastrophe maritime du Titanic.

IV) Lecture silencieuse : Vérification des hypothèses de sens.**V) Analyse et exploitation linguistique :**

Questions	Réponses possibles
→ Le texte parle d'un événement : - Imaginaire ? - Réel ?	• C'est un événement réel.
→ Ce texte est : - Un poème ? - Une fable ? - Un texte argumentatif ? - Un fait divers ?	• Il s'agit d'un fait divers.
→ Dans quelle catégorie on peut le classer ? (méfait, insolite ou accident)	• C'est un accident.
→ Qui parle dans ce texte ?	• Un journaliste.



→ A qui s'adresse-t-il ?	• Il s'adresse aux lecteurs du journal « Petit Parisien ».
→ De quoi parle-t-il ?	• Il parle du naufrage du Titanic.
→ Le mot « transatlantique » est formé de deux parties (trans / atlantique). - Que signifie le préfixe (trans) ? - Que veut dire le mot « transatlantique » ?	• Le préfixe (trans) signifie : traverser. Le mot « transatlantique » veut dire : traverser l'Atlantique.
→ Transformez la phrase suivante à la voix active : « Le TITANIC a été coulé par un iceberg ».	• La phrase à la voix active : « Un iceberg a coulé le TITANIC ».
→ Quelle est la visée communicative de l'auteur ?	• Relater pour informer les lecteurs de la catastrophe maritime du Titanic.

VI) Synthèse :

- Complétez le tableau suivant :

Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Où ?	Comment ?	Conséquences ?
- Paquebot TITANIC	- Catastrophe maritime : Naufrage du TITANIC	- Nuit du 14 au 15 avril 1912	- Terre-Neuve	- Heurt avec un iceberg	- Bateau a coulé - Plus de 1500 passagers noyés - Mort de Victor Druse

- Résumez le texte :

Dans la nuit du 14 au 15 avril 1912, lors de son premier voyage, le TITANIC, paquebot de la WHITE STAR, remarquable par ses dimensions, son poids et par le luxe de son installation, heurta un iceberg au sud de Terre-Neuve et coula. Plus de 1500 personnes dont Victor, le fils du célèbre armateur M.DRUSE, périrent dans ce naufrage.



Niveau :

I A. S

Projet :

Collecter des informations sur les événements tragiques ou insolites de sa ville pour les publier dans le journal de l'établissement dans la rubrique des faits divers

Intention communicative :

Relater un événement en relation avec son vécu

Objet d'étude :

Le fait divers

Séquence(1):

Relater un événement objectivement ou subjectivement

Séance :

Production écrite

Objectifs d'apprentissage :

- Définir la finalité de l'écrit (on respecte la consigne donnée).
- Faire un choix énonciatif.
- Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations.
- Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.
- Produire des phrases correctes au plan syntaxique.
- Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent de temps et par l'établissement de liens entre les informations.
- Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation.
- Savoir utiliser les articulateurs pour organiser sa production.

Étapes de la séance :

I) Entraînement à l'écrit
II) Présentation du sujet
III) Elaboration d'un plan



I) Entraînement à l'écrit :

- Mettez en ordre les éléments suivants afin de rédiger un fait divers :

- a) a laissé six personnes mortes dont cinq de la même famille.
- b) un accident de la route à Skikda.
- c) le Quotidien d'Oran du 08/12/2005.
- d) à Béni Bachir dans la wilaya de Skikda.
- e) une enquête a été ouverte par la brigade de la gendarmerie nationale.
- f) une collision entre deux voitures.
- g) due à l'excès de vitesse et la chaussée glissante.
- h) vendredi, le 07/12/2005 en fin d'après-midi.

Correction :

Un accident de la route à Skikda

Vendredi, le 07/12/2005 en fin d'après-midi, une collision entre deux voitures à Béni Bachir dans la wilaya de Skikda, due à l'excès de vitesse et la chaussée glissante, a laissé six personnes mortes dont cinq de la même famille. Une enquête a été ouverte par la brigade de la gendarmerie nationale.

Le Quotidien d'Oran du 08/12/2005

**II) Présentation du sujet :**

- Rédigez un fait divers à partir de ces données :



Reuters, le 25/02/2009

Qui ?	Un Boeing 737 de la Turkish Airlines
Quoi ?	Accident (crash)
Quand ?	Mercredi matin
Où ?	Amsterdam
Comment ?	Ecrasement dans un champ à 3 km de l'aéroport
Pourquoi ?	Atterrissage raté à cause d'un problème d'altimètre
Conséquences ?	Neuf morts et une cinquantaine de blessés

III) Elaboration d'un plan :

- 1- Titre
- 2- Développement (date / événement / causes)
- 3- Conclusion (conséquences)
- 4- Source

**Niveau :**

I A. S

Projet :

Collecter des informations sur les événements tragiques ou insolites de sa ville pour les publier dans le journal de l'établissement dans la rubrique des faits divers

Intention communicative :

Relater un événement en relation avec son vécu

Objet d'étude :

Le fait divers

Séquence(1):

Relater un événement objectivement ou subjectivement

Séance :

Compte rendu de la production écrite

Objectifs d'apprentissage :

- Evaluer la production écrite des élèves par rapport aux objectifs assignés.
- Indiquer les remarques les plus répandues pour faire la remédiation.
- Rédaction collective.
- Faire progresser les informations en évitant les répétitions.
- Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.
- Produire des phrases correctes au plan syntaxique et lexical.
- Respecter le plan élaboré au préalable.
- Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.

Etapas de la séance :

I) Rappel du sujet proposé
II) Rappel du plan de travail
III) Commentaire sur les erreurs communes
IV) Exercices correctifs
V) Rédaction collective



Projet (IV) / Séquence (1)

Compte rendu de la production écrite

I) Rappel du sujet proposé :**II) Rappel du plan de travail : (05 minutes)****III) Commentaire sur les erreurs communes : (10 minutes)****IV) Exercices correctifs : (20 minutes)****V) Rédaction collective : (25 minutes)****→ Code de la correction :**

Code	Désignation	Explication
Acc	Erreur d'accord	- Verbe avec son sujet - Singulier / pluriel - Masculin / féminin
Conj	Erreur de conjugaison	- Verbe bien accordé mais mal conjugué
G	Genre	- confusion masculin / féminin
Lex	lexique	- Mot n'a pas de sens - Mot qui n'existe pas
Orth	Erreur d'orthographe	- Mot mal orthographié - Absence d'accent - Mot mal abrégé - Majuscule / minuscule
P	Erreur de ponctuation	- Manque de ponctuation - Ponctuation inappropriée.
Rép	Répétition	/
Syn	Erreur de syntaxe	- Erreur dans l'ordre des mots (phrase mal structurée) - Auxiliaires mal choisis - Erreur de choix des articles et des prépositions - Absence des articles et des prépositions
V	Mot qui manque / phrase incomplète	/

→ Grille d'auto-évaluation :

Opérations	OUI	NON
<ul style="list-style-type: none"> - J'ai respecté la présentation d'un fait divers : titre, sous-titres, chapeau, colonnes. - J'ai précisé le thème. - J'ai précisé les circonstances de l'évènement (date et lieu). - J'ai cerné les personnages impliqués. - J'ai respecté l'ordre des faits. - J'ai introduit des phrases passives pour mettre en relief l'agent et la victime. - J'ai soigné mon écriture, contrôlé l'orthographe, le vocabulaire, la ponctuation... 		