

«L'usage de la phrase subordonnée dans les productions verbales  
orales des étudiants de 1ère Année Licence de français »

M. GUIDOUME Mohamed MC-A- Université de TIARET

**Résumé :** L'objet de cette investigation, est de contribuer à comprendre pourquoi les étudiants ne maîtrisaient-ils pas assez l'usage de la proposition subordonnée en français langue étrangère. Nous avons posé comme hypothèse que l'origine de cette la déficience de l'emploi de la subordination par les locuteurs serait due aux types de situations d'énonciations et aux activités pédagogiques. En effet, les médiateurs ne proposeraient pas suffisamment d'activités motivantes qui permettent l'appropriation les structures de la subordination. L'analyse de notre corpus a mis en évidence une tendance qui laisse penser que l'emploi de quelques types de subordonnées soit influencé par la typologie des textes et par le discours-enseignant. En guise de remédiation, nous proposons que les apprentissages langagiers à mener en classe de langue doivent se faire avec des moments d'analyse des faits de langue, tout en préconisant une démarche dont la finalité est communicationnelle et pragmatique.

**Mots clés :** l'oral - subordination – interlangue- pratique d'enseignement-grammaires.

**ملخص:**

موضوع البحث يهدف الى المساهمة لفهم اشكالية عدم تمكن الطلبة من استعمال الجملة الموصولة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية . لقد وضعنا كفرضية بأن مصدر هذا النقص و العجز في استعمال الجملة الموصولة من طرف الطلبة هو راجع للنوع التخاطب و كذا الانشطة البيداغوجية حيث الوسطاء لم يقترحوا أنشطة محفزة كافية التي تسمح بامتلاك بنية و تكوين الجملة الموصولة . تحليل و دراسة النصوص التي جردة بعد الملاحظة أظهرت ميل الى جعلنا ن فكر بان توظيف بعض أنواع الجمل الموصولة يرجع الى تأثير نوع النصوص و خطاب الأستاذ . لمعالجة هذا العجز اللغوي نقترح ان يكون تعلم اللغة الفرنسية في القسم بأوقات تحليل نحوي مع طرق تعليمية هدفها تخاطبي و تداولي .

**الكلمات مفاتيح:** التعبير الشفهي – الجملة الموصولة – مرحلة اكتساب اللغة – النشاط التعليمي – النحو

**Introduction**

L'objet de notre contribution relève de l'interrogation à propos d'un problème langagier: « l'usage déficient de la subordination dans les productions verbales orales chez les étudiants » qui ont tendance à utiliser, le plus souvent, des phrases simples au détriment des phrases complexes, en particulier, les phrases subordonnées. Les étudiants éprouvent d'énormes difficultés et évitent, en situation de production orale, l'usage de phrases subordonnées malgré leur participationsatisfaisante en classe.

Notre investigation vise à identifier la nature des conduites langagières discursives mises en œuvre par les étudiants dans des situations de communication et cela par l'intermédiaire d'une analyse de leurs productions orales. Nous ferons un inventaire des traits caractéristiques des énoncés du français produit oralement pour ensuite procéder à une étude statistique des marques de l'oral et de l'usage de la subordination.

Nous supposons comme hypothèses que l'origine de cette la déficience de l'emploi de la subordination par les locuteurs est due aux types de situations d'énonciations et aux activités pédagogiques. En effet, les médiateurs ne proposeraient pas suffisamment d'activités motivantesqui permettent l'appropriation des structures de la subordination. Le discours-enseignant pourrait avoir des influences sur l'appropriation et l'emploi de ces savoirs par les apprenants.

Au niveau épistémologique et théorique, notre cadre ne peut qu'être pluridimensionnel ; nous nous référons au cadre de la transposition didactique et à celui de la sociodidactique . En effet, actuellement, la compétence orale est déterminante pour les examens de recrutement ; or les représentations des acteurs par rapport au statut de l'oral entravent la mise en place d'une pédagogie appropriée.

Concernant le plan de notre travail, notre article se subdivise en trois parties. La première est consacrée aux aspects théoriques : Nous présenterons le cadre épistémologique et théorique, les concepts opératoires. Dans la seconde partie, méthodologique, nous exposerons les modalités de construction de notre corpus, notre outil d'investigation et

l'analyse des données. Enfin, nous proposerons dans une troisième partie, la discussion des résultats obtenus à partir des données de notre recherche.

## 1- Elements Theoriques

### 1.1-L'oral : Expression / compétence

Le CECR ( 2000 ) considère l'expression orale comme compétence fondamentale dans l'enseignement/ apprentissage de la langue . « L'élève devrait apprendre à formuler oralement un message dans la langue telle qu'elle est pratiquée dans des situations courantes de communication, que ce soit en interaction ou en production. Il devrait être capable de produire un message structuré, approprié dans le but de décrire, de raconter ou d'argumenter en exposant son point de vue et exprimer ses idées à des interlocuteurs. »

Or, l'expression orale est complexe parce qu'elle met en œuvre deux activités simultanées, la compréhension orale et la production orale. Elle nécessite, donc, la mobilisation des moyens linguistiques telles que les règles grammaticales et les règles phonétiques mais aussi la mobilisation de tout ce qui est extralinguistique telles que les gestes, la mimique, les pauses qui complètent la communication dans les diverses situations énonciatives. Dans une situation orale, le plus souvent, la grammaire est peu élaborée. On utilise souvent des phrases juxtaposées, voire disloquées ou inachevées. Le vocabulaire est souvent familier. A l'inverse, dans la communication écrite, la grammaire et le vocabulaire correspondraient à l'usage correct.

Suite aux récentes recherches en didactique de l'oral qui sont assez rares, amorcées dans les années 90, la nécessité d'un enseignement/apprentissage systématique de l'oral a été entamée : les programmes scolaires ont prévu de donner une réelle place à l'oral et à son apprentissage ; du moins, une place équivalente à celle accordée à l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Actuellement, toutes les actions pédagogiques ont une orientation communicative. L'approche communicative (Puren C. : 1994), recommande de considérer les contenus en termes de compétences à acquérir et non en termes d'items ou de structures linguistiques à enseigner. Elle accorde une place importante à la mise en situation des apprentissages. Elle recommande la pratique langagière de la phrase dans ses structures les plus fonctionnelles

ainsi que l'apprentissage occasionnel de ces structures grammaticales qui devraient être intégrées à des activités, à des pratiques décloisonnées. Or, très fréquemment, l'oral est abordé en référence à l'écrit. L'école a toujours orienté principalement sa mission vers la culture de l'écrit. Depuis longtemps, l'oral et l'écrit étaient pensés en termes de « soumission » puisque tout ce qui avait trait à l'oral devait se justifier par référence à l'écrit. Pourtant, écrit et oral, ne fonctionnent pas exactement de la même façon et présentent bien des points différents ; ils se différencient, essentiellement, par des paramètres de la situation de communication. Il faudrait, donc, affranchir le premier et lui donner son autonomie.

Ce n'est pas la linguistique proprement dite qui a renouvelé l'approche de l'oral mais ce sont les nouvelles théories linguistiques, en particulier, la pragmatique qui ont imposé une pédagogie plus active et ont proposé d'abandonner l'enseignement normatif.

Selon, Sylvie Plane (2015), l'oral a des statuts différents à l'école et il sert à désigner à la fois des « modalités pédagogiques », ou « un outil au service des apprentissages » et/ou « objet d'apprentissage » particulièrement complexe.

L'oral en tant que « modalités pédagogiques » renvoie simplement à des formes de gestion de la classe employées par l'enseignant.

L'oral est sollicité en tant qu'« outil au service des apprentissages » si l'accent est mis sur le contenu disciplinaire en jeu dans ces situations : il s'agit pour l'élève de mettre au point un exposé en français ou en histoire, de discuter avec ses pairs, de débattre...

L'oral devient « objet d'apprentissage » si ces situations donnent lieu à des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant ou par les élèves en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales.

Quelques caractéristiques de l'oral au niveau linguistique : liste non exhaustive

-Ruptures et changement de niveaux de langue ou de registres

-Vocabulaire approximatif ; abondance de petits mots et fréquence de certains termes : *hein, bon, si, ...*

-Certains connecteurs sont très fréquents : *alors, puis, mais, donc, enfin, oui mais ...*

-Ruptures syntaxiques, phrases inachevées, abondance de phrases disloquées.

-Emploi des présentatifs : *c'est, il y a ...*

- Oubli de la double négation « ne »: *je sais pas...*

- Emploi de la forme *ça* à la place de *cela*, du pronom *on* pour désigner la 1<sup>e</sup> personne du pluriel

-Utilisation abondante des reformulations et des paraphrases.

-La fréquence de mots passe-partout (*truc, ok, faire...*)

-Simplification les constructions relatives et conjonctives.

Ces traits ne sont pas dus à une quelconque maladresse, ce sont des traits d'oralité explicables par le contexte. Toutes ces formes d'oral sont légitimes et doivent être étudiées pour elles-mêmes, en tant que telles, avec des outils adaptés.

## 1.2- La grammaire : Définitions

La linguistique, depuis longtemps, a défini le concept de « grammaire » comme « un ensemble de règles prescriptives qui assurent le bon usage de la langue » ; c'est la vision dite traditionnelle de la grammaire. Pour la plupart des praticiens, le mot renvoie à une seule réalité, l'étude des règles où normes de la langue. Or, depuis quelques décennies, il existe plusieurs définitions de la notion de grammaire, tout dépend, en effet, de l'approche où elle s'inscrit. En effet, le concept évoque une école de pensée, une théorie (grammaire traditionnelle, grammaire générative, grammaire textuelle, etc....)

Selon Besse et Porquier, (1991), la grammaire est « un phénomène proprement humain (...) d'ordre biogénétique et psychosocial, il n'est pas accessible directement, mais seulement à partir de ses manifestations externes... ». C'est ce qu'ils ont appelé « grammaire intériorisée ».

Selon S.P Corder (1980), Il s'agit, « d'une connaissance implicite du système de la langue acquise par un processus inconscient de traitement de données, de formation et vérification d'hypothèses ».

### 1.3.- La grammaire et l'enseignement du français.

Avec l'arrivée de l'approche communicative à la fin des années 70, l'enseignement grammatical dans l'apprentissage d'une langue étrangère a été remis question. Plusieurs travaux centrés sur la didactique de la grammaire en langues étrangères, particulièrement en français langue étrangère (FLE) , ont été réalisés : ( Besse et Porquier 1984 ; Moirand, S. 1984 ; Cuq 1996 ; Germain et Seguin 1998 ; Puren 2001.)

C'est à partir des convictions de Krashen ( 1981) ,qui estimait que l'enseignement de la grammaire n'est pas nécessaire et même nuisible pour l'apprentissage d'une langue étrangère et qu'il était inutile de s'attarder sur les aspects formels de la langue mais qu'il fallait développer la compétence de communication par l'intermédiaire de l'imitation, la répétition, l'interaction, la communication que la communauté scientifique puis l'institution en sont venus à l'idée que l'enseignement de la grammaire n'occuperait pas une place importante dans l'enseignement d'une langue étrangère et ont adopté l'approche communicative.

La linguistique a évolué et l'une de ses influences sur la grammaire scolaire, est l'introduction des notions de texte et de discours dans l'enseignement de la langue. En effet, ces grammaires se sont intéressé à la cohérence du texte et aux indices de l'énonciation et ont remis en question l'enseignement formel de la langue. Mais l'enseignement/ apprentissage des structures grammaticales dans une perspective réflexive est nécessaire pour la maîtrise de la langue dont l'acquisition ne s'opère pas uniquement par l'usage mais aussi, grâce à des exercices systématiques de grammaire , des manipulations et des observations du fonctionnement de la langue. Il est difficile d'enseigner une langue sans passer par un apprentissage grammaticale. D'ailleurs, la correction des pratiques langagières des apprenants se fait en référence à la grammaire.

Pienemann ( 1989) suppose qu'il existerait des structures linguistiques qui s'acquièrent selon un certain stade de la cognition. Il serait inutile de les

exposer aux apprenants qui ne sont pas encore prêts cognitivement. C'est l'hypothèse de la « non-apprenabilité » de certaines formes grammaticales en langue étrangère.

Pour Pienemann ( 1998), l'acquisition de certains éléments grammaticaux suivrait certaines étapes précises d'où la notion de « progression » dans le programme ou un cours de langue étrangère qu'il a instaurée et sur laquelle repose ses hypothèses.

Des chercheurs, en s'inspirant des expériences de Pienemann se sont intéressés à l'étude de « l'interlangue » des apprenants et se sont rendu compte que certaines formes grammaticales étaient apprises plus facilement que d'autres malgré les moyens mis en œuvre pour permettre leur acquisition par les apprenants.

La notion « d'interlangue » est importante dans la mesure où elle permet de décrire « le dialecte idiosyncrasique » d'apprenant de langue étrangère et de comprendre ses stratégies d'apprentissage développées (L. Selinker :1972).

Selinker( 1972), définit « l'interlangue » comme « une variété de langue d'un bilingue non encore équilibré. C'est une sorte de dialecte idiosyncrasique, instable par nature puisqu'il représente un moment dans l'itinéraire naturel d'acquisition de la langue étrangère et hétérogène puisqu'il tient à la fois de la langue source et de la langue cible...L'apprenant se construirait une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue cible et la langue- source et en déduisait des stratégies d'apprentissages adéquates... ». Il donne comme exemple la tendance des apprenants à simplifier le système de la langue-cible.

#### **1.4-- La subordination :**

On appelle subordonnée, « une proposition qui dans une phrase complexe, a la fonction d'un mot (nom, adjectif ou adverbe). Elle ne peut fonctionner seule et dépend toujours d'une autre proposition principale ou subordonnée ». ( Le Robert , 1995,p.270)

Il est évident que lorsqu'on parle de la subordonnée, on parlera de la phrase. Nous relevons deux types de phrases : la phrase simple et la phrase complexe.

La phrase simple est souvent opposée à la phrase complexe. La structure de base simple devient complexe, dans la mesure où on lui insère une autre phrase ou une proposition.

On dit que deux phrases sont juxtaposées lorsqu'une proposition est reliée à une autre proposition uniquement par un lien sémantique non explicite. Or, quand il s'agit d'une suite de deux propositions reliées par une conjonction de coordination ou un adverbe de liaison, on parle de propositions coordonnées. Enfin, une proposition principale peut être reliée à une autre par un terme marquant le rapport de subordination.

Nous distinguons dans cette dernière classe :

a- Les subordonnées relatives : Elles sont introduites par un pronom relatif qui renvoie à un antécédent qui peut être un nom ou un pronom : - qui, que, dont, où, lequel, laquelle, lesquels...

Au niveau sémantique, on distingue 3 types de relatives : les déterminatives, les explicatives et les attributives.

b- Les subordonnées complétives : Elles sont introduites par la conjonction de subordination « que ». On les retrouve après des verbes de déclaration, d'opinion, de sentiment. Elles ont la fonction de complément du verbe principal.

c- Les subordonnées interrogatives : elles constituent une classe à part de complétives. Ce sont les interrogations indirectes.

d- Les subordonnées circonstancielles : sont introduites par une locution conjonctive : on distingue la subordonnée circonstancielle de cause, la consécutive, la finale, conditionnelle, etc...

## 2- Methodologie.

### 2-1- Corpus

Notre échantillon est constitué par un groupe de 35 étudiants de 1 ère Année LMD préparant une licence en langue française à l'université de Tiaret. L'investigation s'est déroulée lors d'une séance d'expression orale prévue dans le programme.

Si nous nous référons à l'analyse faite dans le cadre européen commun de référence, en principe, le niveau de notre échantillon est donc avancé, on devrait le considérer comme utilisateur indépendant qui peut communiquer avec aisance, s'exprimer de façon claire et développer une argumentation avec une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours, une bonne maîtrise de la langue même familière étant donné qu'il a suivi un enseignement de la langue française durant une durée de douze années, de l'école primaire à la première année universitaire. (CECR : 2000)

### 2.2- Protocole d'analyse

Nous nous sommes proposé d'étudier des productions orales des étudiants en français langue étrangère en observation directe. Nous avons procédé à l'enregistrement de deux séances de TD en collaboration avec un de nos collègues où les étudiants devaient s'exprimer à propos de deux sujets. Nous avons utilisé, alors, la méthode d'observation systématique des situations pédagogiques en classe de langue, comme mode d'investigation. L'observation a porté sur les échanges verbaux et leurs structurations durant une demi-heure. Le recueil des données à partir d'enregistrements du débat a été transcrit sur papier.

Après sélection et redressement des énoncés, nous avons construit, au total, environ 398 productions orales qui ont été segmentées en phrases. Chaque phrase, ensuite, a été classée selon son appartenance à l'un des quatre types de connectivité syntaxique : - Phrase simple - la coordination - la juxtaposition - la subordination. Dans un premier temps, nous avons analysé la répartition des types de phrases, avec le même groupe, selon le type de texte ; dans un deuxième temps, nous avons examiné la distribution

des types de connexions syntaxiques dans les phrases complexes, en fonction de la situation de production.

Il a été proposé, lors de chaque activité, un exercice de production orale sous forme de débats. Le premier est une argumentation dont la consigne était d'exprimer son opinion à propos du thème des élections. Dans un deuxième exercice, il a été proposé une narration personnelle aux étudiants : La consigne était de raconter un souvenir d'un événement qui les a marqués.

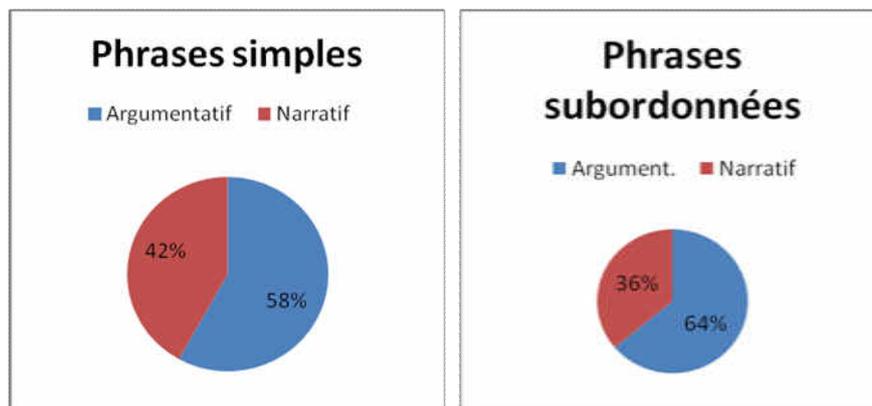
Après recueil et transcription des données, nous avons procédé à l'analyse de notre corpus.

### 3- Les Resultats

#### 3.1- Données relatives aux productions orales des étudiants.

Le tableau 01 : Répartition des types de phrases selon le type de texte ..

| Type de texte | Nombre phrases | Phrases simples | %         | Phrases complexes |           |           |       |           |       |
|---------------|----------------|-----------------|-----------|-------------------|-----------|-----------|-------|-----------|-------|
|               |                |                 |           | total             | %         | Coord.    | %     | Subor     | %     |
| Argument.     | 208            | 132             | 58.14     | 80                | 49.07     | 42        | 52,50 | 38        | 57,57 |
| Narratif      | 190            | 95              | 41.8<br>6 | 83                | 50.9<br>3 | 55        | 66.26 | 28        | 32,43 |
| Total         | <b>398</b>     | <b>227</b>      | 57.0<br>3 | <b>163</b>        | 42.9<br>7 | <b>97</b> | 59,32 | <b>66</b> | 40,67 |



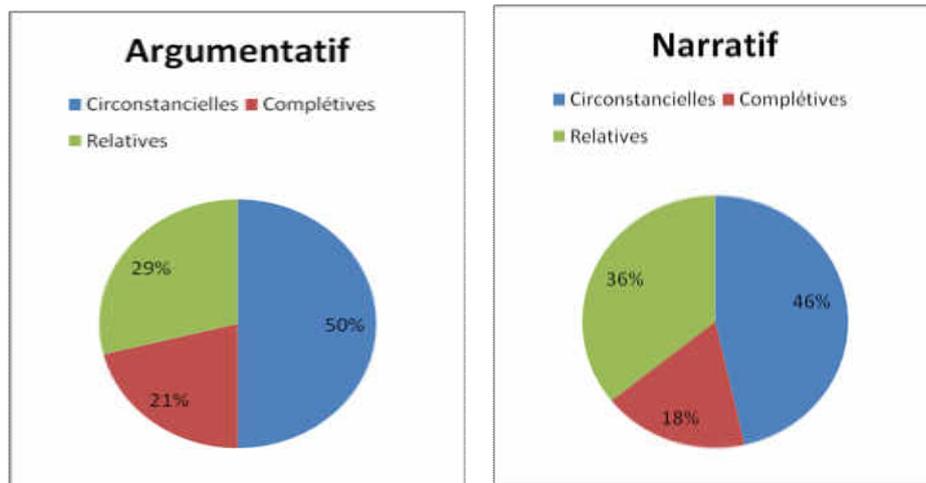
Histogramme 01 : Répartition des types de phrases selon le type de texte

L'histogramme 01, montre clairement que le pourcentage des deux types de phrases, le nombre de phrases simples et celui des phrases complexes, dans les deux situations de paroles proposées, est réparti de la manière suivante : il y a environ 227 phrases simples soit 57.03% contre 163 phrases complexes soit 42.97% dont 66 (40,67%) phrases subordonnées.

Cependant, nous relevons qu'au niveau des phrases simples, les étudiants ont plus utilisé ce type de phrases dans le texte argumentatif, (environ 58,14% contre 41,86%) seulement pour le texte narratif. Cela suppose que les étudiants ont utilisé plus de phrases complexes dans le texte narratif que dans le texte d'opinion.

Ces chiffres nous indiquent que c'est le type de texte qui est facteur de cette différence plus ou moins significative. Alors, nous pouvons dire, que dans un contexte approprié, les étudiants pourraient utiliser plus les phrases complexes. Par conséquent, on doit prendre en considération le contexte de production dans notre programmation des contenus des structures à enseigner.

Pour approfondir notre analyse, nous avons étudié dans la catégorie « phrases subordonnées », le pourcentage des types de propositions subordonnées utilisées par les étudiants. Après dépouillement, nous avons relevé les données suivantes :



Le tableau 02 : Les types de propositions subordonnées.

|                | Argumentatif | %     | Narratif | %     |
|----------------|--------------|-------|----------|-------|
| Circumstantial | 19           | 50    | 13       | 46.42 |
| Completives    | 08           | 21.05 | 05       | 17.85 |
| Relatives      | 11           | 28.95 | 10       | 35.71 |
| Total          | 38           | /     | 28       | /     |

Histogramme 02 : Les types de propositions subordonnées.

Notre hypothèse du contexte de production a été plus ou moins vérifiée, dans le tableau n° 02, les résultats nous suggèrent un taux légèrement élevé des relatives dans le texte narratif soit 36% contre 29% dans le texte argumentatif. En outre, nous remarquons que le taux de subordonnées complétives est nettement réduit dans les deux types de textes. Donc, la déficience dans ce cas est significative et mérite remédiation.

Nous constatons aussi, que le nombre des circonstancielles est important dans les deux cas : il est d'environ 50% dans le texte argumentatif et 46% dans le texte narratif. On peut affirmer que l'emploi de propositions

subordonnées n'a pas de relation avec le type de texte: le nombre de circonstancielle utilisées dans chaque type de texte est presque le même.

Pour plus de précisions, nous avons poussé notre analyse au niveau des types de subordonnées circonstancielle utilisées par les étudiants dans chacun des deux textes. Nous avons remarqué un écart pour la subordonnée de cause dans le texte argumentatif par rapport à l'ensemble des subordonnées. Nous déduisons que le texte argumentatif privilégie fortement l'emploi de la cause. En outre, le texte narratif se caractérise par l'usage varié des subordonnées avec une légère prédominance des subordonnées de temps. Ce constat nous permet d'affirmer que l'emploi des subordonnées pourrait avoir une corrélation avec le type de texte. Nous relevons que le reste des types de subordonnées (conséquence, but, l'opposition, temporelle, etc...), ne sont pas utilisées suffisamment dans les deux types de textes ; les subordonnées infinitives, participiales, les gérondifs sont des formes très rares, voire inexistantes dans les productions des étudiants.

### **3.2- Présentation et analyse des données relatives aux interventions du professeur**

Concernant cette rubrique, nous constatons que le nombre des interventions du professeur est relativement élevé, nous supposons que plus le professeur intervient et plus, il gêne les interventions des apprenants et par conséquent, la communication. Mais dans des classes où la participation des étudiants est insuffisante, le professeur doit intervenir le plus souvent pour les motiver, pour les maintenir dans l'activité et susciter leurs réactions.

Par exemple, dans notre cas, le professeur est intervenu au moins 20 fois. Si nous supposons que la durée d'une intervention dure 30 secondes en moyenne, le temps de parole du professeur recouvrera une partie importante du temps de la séance. La lecture de la rubrique relative à la typologie des questions posées par le professeur, nous fait remarquer que la tendance dominante, vise des réponses d'emploi de la cause : L'adverbe interrogatif le plus utilisé est : « pourquoi ? ». A un degré moindre, nous retrouvons les questions qui portent sur le décor : (Quand ? où.). Nous constatons, par

ailleurs, l'absence presque totale, des questions qui demandent des réponses en phrases consécutives ou finales.

En résumé, nous pouvons affirmer que même si ce recueil de données ne peut constituer à proprement parler, un échantillon statistiquement représentatif des pratiques langagières, le discours de l'enseignant a un impact sur l'apprentissage des structures grammaticales par les étudiants, car lorsqu'on se focalise sur un type de questions qui favorise uniquement la capacité argumentative, ceci pourrait nuire quant à l'appropriation des autres structures par les étudiants.

Concernant les réponses des étudiants, nous remarquons que généralement, elles sont données d'une manière brève. Leurs réponses se limitent à un syntagme nominal ou des propositions subordonnées sans proposition principale. Les interventions obligatoires de l'enseignant pour obtenir des réponses complètes ou procéder à des répétitions, entravent souvent la progression de la compréhension, donc, la communication. Mais La répétition n'est pas mimétisme inutile, mais au contraire, c'est un moyen pour fixer des notions. Ceci nous conduit à s'interroger sur l'adéquation entre l'objectif communicatif fixé par l'enseignement du français et les modalités de prise de parole en classe de langue.

#### **4.- Discussion**

##### **4.1-Commentaire**

D'une façon générale, les résultats de notre d'investigation dévoilent que la plupart des étudiants ne maîtrisent pas l'usage de la subordination. L'analyse des productions orales nous a montré les étudiants ne maîtrisaient pas suffisamment les règles qui régissent le système de la langue alors ils optent pour des stratégies d'évitement qui se caractérisent par le recours à la simplification et ce pour contourner les difficultés de l'emploi des subordonnées. Il faut noter que certains s'exprimaient aisément, utilisant une langue acceptable, alors que d'autres participaient peu ou de façon maladroite, en raison de leur timidité ou bien du manque d'outils pour s'exprimer. Les étudiants procèdent toujours de manière à éviter les situations qui mettent en péril leur personnalité. Ils préfèrent le mutisme.

Aussi, nous avons pu remarquer que les interventions orales des étudiants sont très peu nombreuses : en moyenne, il y a une intervention ou deux par étudiant pendant chaque séance.. Nous faisons, en outre, remarquer que le nombre d'interventions des étudiants n'est pas un critère de réussite parce que nous avons constaté que leurs performances en productions écrites ne reflètent pas celles à l'oral.

#### **4.2 - Limites et perspectives de la recherche**

Comme tout travail de recherche, notre contribution ne peut faire exception quant aux limites de généralisation des résultats. En effet, l'investigation dans le domaine de l'oral est complexe puisque de multiples éléments ont de l'influence sur les résultats de l'étude : le recueil des données, le contexte, les conditions de recherche, etc... Nous ne pouvons affirmer que les résultats obtenus correspondraient réellement au niveau des étudiants. En effet, leurs productions orales pourraient ne pas refléter leur niveau réel. Le fait de nous intéresser uniquement à un seul groupe d'étudiants ne nous autorise pas à étendre nos interprétations et nos conclusions à l'ensemble des étudiants. Malgré toutes les précautions que nous avons prises pour éviter les éventuels biais, la validité de nos outils d'investigation reste à parfaire.

Au niveau des perspectives, d'autres recherches pourraient explorer avec plus de précisions chacune des problématiques que nous avons évoquées dans notre interprétation des résultats , sans pour autant, les expliciter en détails et ce par manque de temps et de moyens, d'une part, mais, surtout par rapport aux limites que nous nous sommes posées au début de notre recherche.

#### **Conclusion:**

Pour conclure, nous rappelons que l'objet de notre recherche, vise à comprendre pourquoi les étudiants ne maîtrisaient-ils pas assez l'usage de la proposition subordonnée en français langue étrangère en expression orale. Nous avons posé comme hypothèse que l'origine de cette la déficience par les locuteurs serait due aux types de situations d'énonciations et aux activités pédagogiques. En effet, les médiateurs ne proposeraient pas

suffisamment d'activités motivantes qui permettent l'appropriation les structures de la subordination.

Notre revue de la littérature relative au domaine, nous a permis de prendre conscience de l'envergure et la complexité de la recherche en didactique de l'oral et nous ne pouvons affirmer que nous sommes en mesure d'expliquer le phénomène. L'analyse de notre corpus a mis en évidence une tendance qui laisse penser que l'emploi de quelques types de subordonnées soit influencé par la typologie des textes et par le discours-enseignant. En guise de remédiation, nous proposons que les apprentissages langagiers à mener en classe de langue doivent se faire avec des moments d'analyse des faits de langue, tout en préconisant une démarche dont la finalité est communicationnelle et pragmatique. En d'autres termes, il est possible d'étudier les structures grammaticales dans une optique textuelle et énonciative

Nous pensons qu'en faisant passer au second plan la grammaire, serait une pure erreur. En effet, à travers la grammaire, l'apprenant s'approprie la norme de la langue étrangère, acquiert les bases qui lui permettront de disposer d'instruments pour s'exprimer. Donc, on ne peut séparer la problématique de l'enseignement de la langue, de celle de l'apprentissage de la grammaire de la langue étrangère

Enfin, loin de prétendre explorer tous les aspects de la question, nous souhaitons que d'autres recherches viennent compléter et approfondir notre travail, en utilisant des techniques plus élaborées en proposant d'autres axes et d'autres facettes visant à envisager de nouvelles investigations en vue d'élargir la réflexion.

### **Bibliographie**

Besse H. et Porquier R, « Grammaire et didactique des langues », Hatier, coll. LAL, 1984, P. 264.

Béguelin M.J. (sous la dir. de), « De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques », De Boeck Duculot, Bruxelles, 2000, P. 315.

Bruner J. *Comment les enfants apprennent à parler*, nouvelle édition, Retz, 2012

Coste D, et Galisson R, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976.

Cuq J. P, et Gruca I, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde » , Presse

Universitaires de Grenoble, 2002.P.425.

Coste D, « Un niveau- seuil », *Le français dans le monde*, Strasbourg, 1976.

Delaveau A., « Syntaxe : la phrase et la subordination », collection Campus, Armand Colin, 2000. P, 179.

Garcia Debanc C, *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ?*, Delagrave, CRDP, Midi- Pyrénées, 2001. P, 408.

**J-M.**, Dewaele, « Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker », *Linx*, 49 , 2003, P.153.

Krashen S.D, « second language Acquisition and Second Language Learning”, Pergamon Press, Oxford, 1981

Moirand S, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère* , Clé

International, « Didactique des langues étrangères », 1979.

Parpette Ch., « Réflexions sur la parole enseignante », Université Lyon 2, 2004.

Perrenoud, Pierre. *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* - Delachaux et Niestlé, 1991.

Pienemann, M. « Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition», *Language and Cognition*, 1998 pp. 1-20.

Puren Ch. (coord), « Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire », *ELA*, 2001.

Puren Ch. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'ecclétisme*. Paris : Didier,1994.

Selinker j., « Interlangue», *International Review of Applied Linguistics*, 1972,

Sylvie Plane, «Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n 540, 2015