

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du master
Option : Didactique et langues appliquées
Titre

Remédiation à l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE

**Cas des étudiants de 1ère année français
licence à l'université d'El Oued**

Présenté et soutenu publiquement par :

- Ahlam MESBAHI
- Fatma Zohra CHETEHOUNA

Directeur de mémoire

Meryem MEFTAH

Jury

Asma KHELEF	Président
Meryem MEFTAH	Rapporteur
Asma BAYET	Examineur

Année universitaire : 2022-2023



Remerciements

Avant toute chose, nous remercions le Bon Dieu, clément et miséricordieux qui nous a donné la patience et la force pour effectuer ce modeste projet de recherche.

*Nous voudrions tout d'abord, adresser notre vif remerciement à notre encadreur **Dre Meftah Meryem** pour son aide, ses conseils et sa confiance.*

Nous tenons également à remercier les membres du jury qui ont accepté de lire ce mémoire et évaluer notre travail.

*Nous souhaitons adresser notre remerciement les plus sincères au corps professoral et administratif de l'université d'El Oued **Echahid Hamma Lakhdar**.*

Nous souhaitons exprimer notre reconnaissance envers les participants de notre étude, les étudiants de première année en français licence à l'université d'El Oued, qui ont généreusement consacré leur temps et leur énergie pour participer à cette recherche.

Mes remerciements vont également à nos parents qui nous ont soutenu moralement pendant mes études. Leur amour, leur soutien inconditionnel et leur confiance en nous ont été des piliers essentiels pour atteindre notre objectif.

Nous aimerions aussi gratifier les efforts de nos proches nos familles pour leur soutien indéfectible, leurs encouragements.

Enfin, nous adressons notre profonde reconnaissance envers toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire



Dédicace

Rien n'est aussi beau à offrir que le fruit d'un labeur qu'on dédie du fond du cœur à ceux qu'on aime et qu'on remercie en exprimant la gratitude et la reconnaissance durant toute notre existence je dédie ce simple et modeste travail :

*Tout d'abord, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon père **Lazhar** et ma mère **Ilham**, qu'Allah les maintienne en vie, pour leur soutien inconditionnel et leurs sacrifices tout au long de ma scolarité jusqu'à l'université. Leur amour indéfectible et leur dévouement sans faille ont été les piliers essentiels de ma réussite. Leur encouragement constant m'a donné la force nécessaire pour persévérer et atteindre mes objectifs. Je leur suis infiniment reconnaissante pour tout ce qu'ils ont fait pour moi afin que je puisse parvenir à ce moment important de ma vie.*

*Et ensuite à mon cher époux **Kamel** qui a été mon roc, mon soutien et ma source d'inspiration. Merci pour ton amour inébranlable, ta patience et ton soutien indéfectible.*

*Puis à mon unique fils **Mouatez Bellah** et mon neveu **Iskander** qui apportent tant de joie et de bonheur dans ma vie. Puissiez-vous grandir avec amour, sagesse et succès.*

*C'est avec beaucoup d'honneur que je dédie ce travail à mon défunt grand-père paternel **Mesbahi Mohamed** que Dieu ait son âme en son vaste paradis !*

*C'est avec beaucoup de fierté que je dédie ce modeste travail à mon grand-père maternel **Mesbahi Mosbah**, que DIEU le garde, le premier proviseur de lycée A.Azziz el- Chérif.*

*Avec beaucoup de joie, je dédie aussi ce mémoire à mes frères **Seif** et **Ala**, à mes belles sœurs **Hassina** et **Khadidja** à mes grands-mères **Zoubida**, **Farida**, **Zohra**, mes tantes, mes oncles, mes cousins, mes cousines.*

*Avec de l'amour et l'amitié je dédie mon travail à mon petit oncle **Anis**.*

À tous les enseignants qui m'ont enseignés du primaire jusqu'à l'université.

*Ma chère amie **Fatma Zohra CHETEHOUNA**, qui a été une source de soutien et de motivation pendant cette aventure. Merci pour ta présence et ton amitié sincère.*

Ahlam MESBAHI



Dédicace

*À mes chères parents, mon père **CHETEHOUNA Med Taher** et ma mère **CHETEHOUNA Zina** qu'Allah les protège, les garde.*

*À la personne qui est toujours à mon côté, qui m'a soutenu, m'encouragée, m'a tendue la main et qui m'a poussée à faire mes études et à accomplir cette recherche. À l'homme qui partage avec moi tous les moments de ma vie avec tolérance, compréhension et tendresse mon mari **BEN MOUSSA Mohamed**.*

*À mes très chers enfants, le plus beau cadeau qui m'a été offert par Mon Dieu, les bougies qui illuminent ma vie et mon chemin **Bilale et Louai El Wassim**.*

*À mes très chers frères **Abdel Djebbar** et **Mouatez Billah**. À mes sœurs chacun à son nom et ses enfants, à toute ma famille.*

*À ma très chère coéquipière et amie **MESBAHI Ahlam**, merci pour tout.*

Je dédie ce modeste et humble travail.

Fatma Zohra CHETEHOUNA

Table des matières

Remerciement.....	2
Dédicace	3
Considération théorique	14
Chapitre I : Le statut de l'apprenant en classe de FLE et la naissance de l'insécurité linguistique.....	15
1. Insécurité linguistique.....	16
1.1. Aperçu historique	16
1.2. Différence entre la sécurité et l'insécurité linguistique.....	16
1.3. Types de l'insécurité linguistique	19
2. Insécurité linguistique sur le terrain universitaire à El Oued.....	19
2.1. Impact des conjectures sociolinguistiques sur la pratique langagière des apprenants de FLE d'El Oued	20
2.1.1. Pratique langagière	20
2.1.2. Langues en usage à l'université d'El Oued	20
□ L'arabe	20
□ L'arabe classique	21
□ L'arabe dialectal	22
□ Le français.....	23
2.1.3. Biographie langagière	24
2.1.3.1. Importance de la biographie langagière en classe de FLE	25
2.2. Enjeux de l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE à l'université d'El-Oued	26
2.2.1. Indices de l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE	26
2.2.1.1. Hypercorrection	26
2.2.1.2. Hésiter à parler l'alternance codique	27
2.2.1.3. Echec de prendre la parole	27
2.2.1.4. Autodépréciation	28
2.2.2. Facteurs qui contribuent à l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE	28
□ Représentations sociolinguistiques	28
2.2.2.1. Facteurs internes	29
2.2.2.2. Facteurs externes	30
Conclusion.....	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre II : Les remédiations pour pallier l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE	32

1. De l'évaluation à la remédiation	33
1.1. Evaluation	33
1.2. Types de l'évaluation	34
1.1.1. Evaluation diagnostique :	34
1.2.1. Evaluation formative	35
1.2.2. Evaluation sommative	35
1.2.3. Evaluation auto-évaluative	36
2. Rôle de l'erreur dans le processus d'apprentissage : Signe d'un besoin d'apprentissage et levier de remédiation	36
2.1. Définition de l'erreur	36
2.2. Statut de l'erreur	37
3. Origine du concept remédiation	38
3.1. Qu'est-ce que remédier ?	38
3.2. Remédiation/Soutien/Rattrapage	38
□ Remédiation	39
□ Soutien	39
□ Rattrapage	39
4. Approches et stratégies de remédiation à l'insécurité linguistique	39
4.1. Différentes formes de remédiation	40
4.1.1. Remédiation différée	40
4.1.2. Remédiation immédiate (intégrée)	40
4.1.3. Remédiation par anticipation	40
4.2. Types de remédiation	40
4.2.1. Remédiation pédagogique	40
4.2.1.1. Différenciation pédagogique	41
4.2.2. Remédiation personnelle	42
4.2.3. Remédiation socioaffective	43
4.3. Stratégies de remédiation	44
4.3.1. Stratégie d'évitement	44
4.3.1. Stratégie d'intervention	44
5. Intérêt d'appliquer la remédiation aux apprenants de FLE	45
Conclusion	46
Considération opérationnelle	47
Introduction	Erreur ! Signet non défini.
I. La collecte des données	48
1. L'enquête	48

1.1.	L'entretien biographique	49
1.2.	L'expérimentation	50
1.3.	Le cadre spatio-temporel	50
1.4.	L'échantillon	Erreur ! Signet non défini.
1.5.	Raisons du choix	50
1.6.	Le corpus	50
1.7.	La description du corpus	Erreur ! Signet non défini.
1.8.	La convention de transcription	51
II.	Analyse et interprétation des données	51
1.	Le déroulement de l'entretien	51
1.1.	Analyse et commentaire des résultats obtenus	52
1.1.1.	La transcription et interprétation des enregistrements	52
2.	Le déroulement de l'expérimentation	59
2.1.	Pré-test	59
	Présentation et description de prétest	59
2.2.	Mise en œuvre de la remédiation	64
2.3.	Présentation des séances de remédiation et du post-test	64
2.4.	Post-test	Erreur ! Signet non défini.
2.5.	Présentation des résultats	84
2.6.	Analyse des résultats de confrontation entre l'évaluation diagnostique et post-test	84
3.	Synthèse	85
	Conclusion générale	86
	Bibliographie	89

Liste des tableaux

Tableau 1 Distinction entre sécurité et insécurité linguistique	19
Tableau 2 Correspondance graphème phonème de la langue arabe suivant l'alphabet .	51
Tableau 3 : les critères de l'évaluation de l'enregistrement de l'entretien	52
Tableau 4 : Le diagnostic de d'évaluation après l'écoute de l'enregistrement de l'entretien.	58
Tableau 5 : Le diagnostic de l'évaluation avant les séances de remédiation	62
Tableau 6 : Classification des apprenants en difficulté en groupes de besoin	63
Tableau 7 : La planification des séances de remédiation	64
Tableau 9 : résultats du post-test	84

INTRODUCTION

De nos jours, la communication en langue étrangère est devenue un outil indispensable pour s'ouvrir au monde, établir des échanges avec autrui et explorer de nouvelles connaissances et savoirs. Selon le programme officiel de français de la 4ème Année primaire, (2011 :03) :« *Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle* »

Dans ce contexte, l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) revêt une importance primordiale, car il vise principalement à doter les apprenants d'une compétence communicative. Cependant, ce processus représente souvent un défi majeur pour les non-francophones, en particulier les étudiants de notre wilaya d'El Oued, où la pratique du français dans notre environnement social est quasiment absente pour de multiples raisons socioculturelles.

Ces facteurs peuvent entraîner de nombreuses difficultés d'apprentissage du français chez les apprenants, ce qui a un impact négatif sur leur rendement universitaire et la réalisation de leur potentiel. L'insécurité linguistique ressentie lors de l'apprentissage de cette langue étrangère constitue une source d'inquiétude pour les étudiants.

En effet, l'insécurité linguistique se manifeste par un sentiment de peur, d'incertitude et d'incompétence linguistique chez les apprenants lorsqu'ils sont confrontés à des situations de communication en français. Ce phénomène peut être causé par des différences entre la langue maternelle et la langue cible, des lacunes dans l'apprentissage antérieur, la pression sociale, la peur de l'évaluation et le manque de confiance en soi. Il est essentiel de souligner que l'insécurité linguistique peut avoir un impact négatif sur la motivation, l'apprentissage et le développement des compétences linguistiques des apprenants.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'oral et porte sur la « remédiation à l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE ». Le choix de notre thème n'est pas fortuit, ceci nous a motivé à la fois pour des raisons scientifiques, professionnelles et d'autre part d'un vécu personnelle :

D'une part, nous avons accumulé des expériences et des observations en tant qu'enseignantes dans des écoles privées de langues étrangères, où nous avons constaté des apprenants éprouvant un dysfonctionnement aux niveaux de l'oral dans la classe de FLE. D'autre part, des témoignages d'étudiants regrettant d'avoir appris une langue étrangère et assumant la responsabilité de bien maîtriser la langue ont également suscité notre intérêt. Enfin, nous

sommes préoccupés par la recherche de solutions pratiques pour aider les étudiants à surmonter ces difficultés et à renforcer leur confiance en eux-mêmes.

Notre question centrale autour de laquelle s'articule notre mémoire de recherche est donc :

Comment peut-on contribuer à pallier contre l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE ?

De cette problématique un flot de questions qui se bousculent :

- Quels types de difficultés les étudiants rencontrent-ils lorsqu'ils s'expriment à l'oral ?
- Quelles stratégies peuvent être utilisées pour aider les apprenants en difficulté à surmonter leurs lacunes ?
- Les activités de remédiation peuvent-elles contribuer à aider les apprenants à surmonter leurs difficultés ?
- Dans quelle mesure le choix approprié des critères dans la grille d'évaluation peut-il faciliter la détermination des difficultés ?
- Comment peut-on mesurer l'efficacité des séances de remédiation pour surmonter les difficultés des apprenants ?

Nous avons proposé les hypothèses suivantes en tant que réponses anticipées aux questions posées :

- Les difficultés rencontrées par les étudiants au niveau de l'expression orale pourraient être de nature psychologique ainsi que de nature linguistique.
- L'utilisation de stratégies de remédiation pédagogique et personnelle aiderait les apprenants en difficulté à surmonter leurs lacunes linguistiques.
- Les activités de remédiation pourraient jouer un rôle important dans le processus de surmonter les difficultés linguistiques des apprenants de FLE.
- Le choix approprié des critères dans la grille d'évaluation pourrait constituer un moyen pour faciliter la détermination des difficultés.
- L'efficacité des séances de remédiation pourrait être mesurée par l'amélioration des niveaux et le degré de la surmonte de difficultés par les apprenants.

L'objectif majeur de notre recherche est de mettre fin au phénomène de l'insécurité linguistique qui affecte nos étudiants au sein de l'université. Cette recherche vise principalement à mettre en

place des stratégies de remédiation pour surmonter l'insécurité linguistique chez ces étudiants, avec une attention particulière portée sur le développement de leur compétence communicative, en particulier au niveau de l'expression orale.

En plus de notre objectif principal, nous avons défini des objectifs annexes qui guideront notre recherche :

- Comprendre le phénomène d'insécurité linguistique chez les étudiants.
- Déterminer la nature et la source des difficultés rencontrées chez les étudiants au niveau de l'oral.
- Trouver des solutions pratiques et efficaces qui permettent aux apprenants de surmonter leurs difficultés linguistiques et de progresser dans leur apprentissage du FLE.
- Sensibiliser les apprenants aux séances de la remédiation.
- Mettre en place des stratégies de remédiation pour les aider à surmonter leurs difficultés.
- Diagnostiquer les difficultés par les stratégies proposées aux apprenants eux même.

Dans le cadre de notre département dédié à l'enseignement de la langue française, notre étude se concentre spécifiquement sur les étudiants de l'université d'El Oued, en particulier ceux de 1ère année LMD de l'université Echahid Hamma Lakhdar. Nous avons constaté qu'ils rencontrent une difficulté majeure à s'exprimer en français, ce qui les pousse à éviter de prendre la parole dans cette langue. De plus, nous avons observé plusieurs manifestations d'insécurité linguistique lors de leurs discussions. Cette prise de conscience nous a conduits à comprendre l'importance de déterminer les causes de ce malaise afin de trouver des solutions adéquates.

Dans le but de vérifier nos hypothèses et de parvenir à nos objectifs, nous avons suivi une démarche qui combine une approche descriptive, où nous exposons les fondements théoriques de notre problématique, et une approche analytique, où nous utilisons des outils d'investigation pour approfondir notre recherche.

Le besoin méthodologique et scientifique de notre travail nous a conduit à diviser notre recherche en deux grandes parties, étroitement liées. Afin de donner une structure claire à notre recherche, nous avons jugé nécessaire d'examiner en détail les deux parties principales.

Notre travail comporte deux parties :

- **Partie théorique :** composée de deux chapitres cruciaux :

À travers le premier chapitre qui porte sur « le statut de l'apprenant en classe de FLE et la naissance d'insécurité linguistique », nous aborderons les concepts clés : la biographie langagière et la pratique langagière, la sécurité et l'insécurité linguistique, les représentations sociolinguistiques, les enjeux de l'insécurité linguistique, etc.

Quant au le second chapitre portant sur « Les remédiations pour pallier l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE à El Oued », nous aborderons l'évaluation et ses types, le rôle de l'erreur dans le processus d'apprentissage qui est un signe d'un besoin d'apprentissage et levier de remédiation, la remédiation, les types et les stratégies de remédiation, etc.

- **Partie pratique :**

Dans cette partie, nous essayerons, à l'aide de l'entretien et l'expérimentation, de vérifier nos hypothèses.

Tout au long de cette partie, nous décrirons notre démarche d'expérimentation visant à remédier à l'insécurité linguistique chez les apprenants de 1ère année français LMD. Par la suite, nous procéderons à l'analyse et à l'interprétation des données.

Nous terminerons notre travail par une conclusion générale dans laquelle nous exposerons une récapitulation de tous ce que nous avons déjà traité.

Considération théorique

**Chapitre I : Le statut de l'apprenant en classe de FLE
et la naissance de l'insécurité linguistique**

L'apprentissage d'une langue étrangère est souvent considéré comme un défi majeur pour de nombreux apprenants, en particulier lorsqu'il s'agit de la pratique orale. Pour les apprenants de français langue étrangère (FLE) à El Oued, cette difficulté peut être exacerbée par l'insécurité linguistique qu'ils ressentent lorsqu'ils parlent. L'insécurité linguistique est un phénomène complexe et multifactoriel qui peut être source de nombreux obstacles dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Notre objectif est d'examiner les sources de l'insécurité linguistique chez les étudiants de 1ère année français LMD à l'université d'El Oued, en se concentrant sur la pratique langagière et les sources de l'insécurité linguistique chez eux.

Cette recherche contribuera également à une meilleure compréhension de la nature de l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE, ainsi que de son impact sur leur apprentissage et leur développement linguistique.

1. Insécurité linguistique

1.1. Aperçu historique

La notion d'insécurité linguistique a fait son apparition en 1966 dans les travaux de sociolinguiste américain William Labov, qui a déployé ses efforts pour étudier et comprendre le phénomène de stratification sociale et la mise à jour des variations phonologiques de l'articulation du phonème [r] chez les petites bourgeoises dans la communauté new-yorkaise.

Labov a observé qu'il y avait une sorte de nuance entre la vraie réalisation du phonème en question et de ce que prononce ses petites, ce qui en génère, il a constaté qu'il y avait une existence de forte conscience de norme linguistique et une perception de l'auto dévalorisation de leur propre parler à la classe supérieure. Par conséquent, les locuteurs ont tendance à adopter les variantes linguistiques perçues comme plus prestigieuses, contrairement à celles qu'ils utilisent dans les classes sociales moyennes.

1.2. Différence entre la sécurité et l'insécurité linguistique

Afin de mieux comprendre ces deux concepts, nous avons examiné les perspectives de différents chercheurs qui se sont penchés sur la question de la sécurité / insécurité linguistique.

Louis-Jean Calvet (1993 :50) a défini ces deux notions comme suit :

On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon

de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas.

De ce fait, il s'avère que la sécurité linguistique se caractérise par une confiance et une assurance des locuteurs dans leur propre façon de parler, perçue comme normale et acceptable dans leur environnement social. À l'inverse, l'insécurité linguistique se manifeste par un manque de confiance des locuteurs dans leur propre façon de parler, considérée comme moins valorisante ou moins légitime, ce qui peut les amener à adopter une norme linguistique différente de la leur, considérée comme plus prestigieuse ou socialement valorisée.

Dans le même ordre d'idées, Francard, voit qu'à partir du moment où les locuteurs se rendent compte qu'ils peuvent se sentir en sécurité ou en insécurité linguistique en fonction de leur perception de la norme linguistique. Les locuteurs qui se sentent en sécurité linguistique ont l'impression que leurs pratiques linguistiques correspondent aux pratiques légitimes, soit parce qu'ils sont effectivement des détenteurs de la légitimité linguistique, soit parce qu'ils n'ont pas conscience de la distance qui les sépare de cette légitimité. En revanche, les locuteurs qui se sentent en insécurité linguistique sont conscients d'une différence entre la norme qu'ils ont héritée et la norme qui est considérée comme légitime ou dominante sur le marché linguistique. Cela peut être dû à leur utilisation d'un sociolecte ou d'un idiome différent de celui de la norme dominante, ou à des influences linguistiques extérieures.

Les locuteurs dans une situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominante le marché linguistique. L'état de sécurité linguistique, par contre, caractérise les locuteurs qui estiment que leurs pratiques linguistiques coïncident avec les pratiques légitimes, soit parce qu'ils sont effectivement des détenteurs de la légitimité, soit parce qu'ils n'ont pas conscience de la distance qui les sépare de cette légitimité (M. FRANCARD, 1997 :172).

L'insécurité linguistique donc c'est le manque d'assurance des apprenants de FLE dans leur propre maîtrise de la langue comme la soulignent Francard, Michel avec la collaboration de Joëlle LAMBERT et Françoise MASUY (1993) :

... est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de la norme véhiculée par l'institution scolaire. L'insécurité linguistique est la manifestation d'une quête non réussie de légitimité.

M. Francard (1997 :171) introduit une autre définition de l'insécurité linguistique : « La manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguisée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale. »

En conséquence, Francard souligne l'importance de la perception de la norme linguistique légitime, qui régit toute pratique langagière sur la construction de la sécurité ou de l'insécurité linguistique d'un locuteur.

À partir de toutes ces définitions, nous résumons les points de nuance entre les deux concepts clés dans le tableau infra :

Points de nuance	Sécurité linguistique	Insécurité linguistique
La confiance en soi	Associée à une confiance en soi élevée quant à ses capacités langagières.	Traduit un manque de confiance en ses compétences linguistiques.
La légitimité perçue	Le locuteur se perçoit comme utilisant une variété de langue légitime	Le locuteur peut se sentir illégitime dans sa façon de parler.
Le rapport à la norme	Suppose une adhésion à la norme et aux idéologies linguistiques dominantes	Peut naître d'une perception négative de son écart à la norme.
La stabilité identitaire	Renvoie à une identité linguistique assurée et stable	Peut traduire des questionnements sur son identité et des difficultés à la fixer
L'aisance et le plaisir de parler	Facilite une prise de parole aisée et source de plaisir.	Engendre gêne, tension et souffrance dans l'acte de communiquer.
La tolérance à l'ambiguïté	Le locuteur tolère mieux l'ambiguïté inhérente au langage.	Celui qui éprouve de l'insécurité linguistique la vit comme une menace.
La flexibilité	Permet une plus grande flexibilité et adaptabilité dans les échanges.	Rigidifie les usages de la langue.

L'ouverture à l'autre	Facilite l'ouverture à des interlocuteurs différents et l'acceptation de la diversité linguistique.	Peut mener au repli sur soi et au rejet de l'altérité.
------------------------------	---	--

Tableau 1 : distinction entre sécurité et insécurité linguistique

En réalité, la sécurité linguistique fait référence à un état de confiance et de confort dans l'utilisation d'une langue, tandis que l'insécurité linguistique se réfère à un sentiment d'insécurité, de stress ou de malaise lorsqu'on utilise une langue dans certaines situations ou contextes.

1.3. Types de l'insécurité linguistique proposés par Jean Calvet

D'après Jean Calvet, il s'agit de trois types d'insécurité linguistique, et qui sont :

a. Insécurité formelle :

Il s'agit en fait, quand le locuteur a une conception que sa productivité orale n'est pas conforme à la norme légitime. Selon Coste D. « *L'insécurité formelle d'un locuteur tient à ce qu'il considère sa propre pratique linguistique comme non conforme aux normes ou du moins à l'idée qu'il se fait de ces normes.* » (D. Coste, 2006 :109).

b. Insécurité identitaire :

Le locuteur ressent que sa production est différente, ou n'est pas conformément pertinente de celle de la population d'origine de la langue cible. « *L'insécurité identitaire résulte de ce que la langue ou la variété qu'on pratique ne correspond pas à celle de la communauté d'appartenance qu'on se donne où qu'on vise.* ». (D. Coste, 2006 :109)

c. Insécurité statutaire :

Selon D. Coste, (2006 :109) :« *L'insécurité statutaire naît de la représentation que la langue ou variété que je maîtrise est perçue par moi comme illégitime ou de statut non reconnu.* »

Dans ce type d'insécurité, le locuteur perçoit que leur maîtrise de la langue ou la variété qu'il exprime comme illégitime ou vient de statut inconnu.

2. Insécurité linguistique sur le terrain universitaire à El Oued

2.1. Impact des conjectures sociolinguistiques sur la pratique langagière des apprenants de FLE d'El Oued

2.1.1. Pratique langagière

Les langues et leurs pratiques sont nées dans des contextes particuliers où vivent et interagissent les membres d'une même communauté. L'exigence de terme « pratiques langagières » permet de faire une distinction entre la diversité des langues et leurs différents usages, tels que le langage véhiculaire, le langage utilisé dans le contexte scolaire., etc. Comme le confirme Yves Reuter et al (2007 :169) dans le passage suivant : « *Les pratiques langagières sont construites dans les milieux sociaux dont l'individu se reconnaît membre et dans le contexte de l'interaction sociale où elles déploient* ».

À travers cette étude, nous constatons qu'il existe une relation étroite entre la pratique langagière sociale et les conjectures sociolinguistiques. Ces dernières représentent les facteurs qui initient un changement dans l'environnement social et qui impactent, d'une manière ou d'une autre, la langue parlée au sein d'une société spécifique. Les manifestations circonstanciées telles que les événements politiques, géographiques, économiques, culturels, etc.

Dans notre contexte, nous mettons l'accent sur l'une des plus grandes wilayas d'Algérie, notamment El Oued. En raison de sa longueur de frontières et d'autres facteurs tels que l'histoire, l'économie et la culture.

2.1.2. Langues en usage à l'université d'El Oued

El Oued est une zone arabophone par excellence, néanmoins, ceci n'exclut pas le français de l'usage qui est également assez particulier dans la ville, en particulier dans les milieux éducatifs et professionnels. Par conséquent, les langues en question sont véhiculaires, ce qui nous a amené à juger utile de tenter de définir brièvement ces langues :

➤ L'arabe

En Algérie, l'arabe est la langue officielle du pays et est utilisée dans les domaines gouvernementaux, éducatifs et médiatiques. On retrouve deux principales variantes de l'arabe : l'arabe classique, qui est la langue officielle du pays, utilisée notamment dans l'administration, la presse écrite et les discours officiels, et l'arabe dialectal ou algérien, qui est parlé par la majorité de la population algérienne dans la vie quotidienne et les échanges informels. Cette

variante algérienne de l'arabe dialectal se distingue des autres dialectes arabes par ses particularités phonétiques, lexicales et grammaticales propres à la région.

➤ L'arabe classique

Est dit aussi l'arabe « standard », « moderne », « scolaire » et « institutionnel », fait référence à l'arabe plus ou moins ancien, il est considéré comme une variété élevée et prestigieuse, car c'est la langue de l'Islam, ainsi que la langue du Coran « *c'est cette variété choisie par ALLAH pour s'adresser à ses fidèles* ». (K. TALEB IBRAHIMI, 1995 :5)

En Algérie, l'arabe classique a été également désigné comme la langue nationale et officielle du pays depuis l'indépendance en 1962, la politique linguistique visait à remplacer le français, qui était la langue officielle de l'Algérie colonisée, par l'arabe, elle est utilisée dans les documents officiels, la presse et les discours officiels. « *La langue du colonialisme, introduite par lui, langue des chrétiens oppresseurs de l'islam et négateurs de l'identité algérienne : aspect ressenti, mais aussi inculqué sans cesse par la propagande officielle et les partisans d'une arabisation monolingue* » (GUILLAUME, 2004 :93)

Malgré son statut officiel en Algérie, la langue arabe classique n'est pas utilisée dans la vie quotidienne de la population algérienne, elle est plutôt apprise dans les écoles et utilisée dans des contextes formels et particuliers, tels que l'instruction et l'enseignement religieux. Étant donné que le Coran a été révélé en arabe, cette langue est considérée comme liturgique et dévotionnelle. Ainsi, elle n'est pas associée à une référence culturelle propre ni à une communauté linguistique dans la vie quotidienne, contrairement aux langues vernaculaires ou dialectes utilisées par les populations locales. Par conséquent, selon G. Gran Guillaume (1989 :8), il n'y a pas de "communauté nationale" derrière cette langue nationale, car elle n'est pas utilisée comme une langue de communication commune par la population, elle représente également un circuit idéologique au sein de la communauté.

(...) sans référence culturelle propre, cette langue est aussi sans communauté. Elle n'est la langue parlée de personne dans la réalité de la vie quotidienne (...) derrière cette langue "nationale", il n'y a pas de « communauté nationale » dont elle serait la langue tout court, dont elle serait bien sur la langue maternelle.

Par ailleurs,

Cette langue étant perçue et considérée comme composante essentielle de l'identité du peuple algérien est en quelque sorte le ciment de l'unité nationale », aussi « son espace d'utilisation s'élargit sans cesse et s'ouvre sur de multiples domaines, tels l'informatique, l'enseignement des matières scientifiques, univers autrefois réservé exclusivement à la langue française (T. ZABOOT, 1989 :75).

Après l'accession de l'Algérie à l'indépendance, l'État a adopté une politique linguistique qui consacrait la langue arabe classique en tant que langue officielle unique, dans le but d'unifier l'ensemble de la population algérienne autour de cette linguistique. Bien que l'arabe classique soit la langue officielle du pays, il est peu utilisé dans les situations informelles de la vie quotidienne en Algérie, notamment à El Oued.

Toutefois, au cours des dernières années, les dialectes arabes en Algérie ont connu des transformations significatives en raison des effets et des conséquences de la scolarisation massive, des mesures d'arabisation et de la pénétration des médias de masse.

➤ **L'arabe dialectal**

L'arabe dialectal ou l'arabe algérien est la langue la plus parlée qu'écrite en Algérie, elle est souvent considérée comme un « charabia » incapable de véhiculer une « culture supérieure », c'est pourquoi elle n'a pas de statut officiel en Algérie. Elle est utilisée dans la vie quotidienne et dans les médias mais elle n'est pas enseignée. C'est une variété de l'arabe dialectal maghrébin, mais elle est également autorisée par les langues berbères, le français et l'arabe classique. Dans ce sens, Benaouda H. (2017 :82) souligne :

Le nouveau régime algérien refuse de donner à cette époque tout statut à l'arabe dialectal et au berbère étant des langues « impures » mélangées à d'autres langues étrangères. D'ailleurs, une liste de prénoms purement arabes était autorisée pour les nouveau-nés, et les prénoms berbères étaient interdits.

Il n'est pas mentionné dans la constitution algérienne, n'est pas enseigné dans les écoles publiques ou les universités et est peu utilisé dans les médias, en particulier à la télévision. Cette situation a retenu la marginalisation de la langue et la promotion de l'arabe standardisé comme la seule forme légitime de la langue arabe.

En conséquence, il n'est pas considéré comme une langue réputée et est souvent associé à un manque d'éducation ou de compétences culturelles supérieures.

Cela peut avoir des effets négatifs sur la valorisation de la culture algérienne, car la langue arabe algérienne est un élément important de l'identité culturelle du pays. En outre, cela peut rendre difficile l'accès à l'éducation pour ceux qui parlent principalement l'arabe algérien.

L'arabe dialectal a plusieurs variantes l'algérois, l'oranais, le constantinois, etc. A. Queffelec, Y. DERRADJI, et all (2002 :35) relèvent quatre grandes variétés linguistiques de l'arabe dialectal dans l'espace algérien :

- « À l'ouest, l'oranais qui s'étend de la frontière algéro-marocaine jusqu'aux limites de Ténès ;
- L'algérois, qui couvre toute la zone centrale du pays jusqu'à Béjaïa ;

- *À l'est du pays, sur les hauts plateaux et leur capitale Sétif prédomine un parler rural spécifique à la région, réputée pour son folklore populaire et son raï (des essais de transcription de l'arabe algérien ont été réalisés par certains auteurs réputés tels que Kateb Yacine pour rendre au théâtre le vécu quotidien) égrené de mots français ; plus à l'est, dans le Constantinois et jusqu'à la frontière algéro-tunisienne, existent des parlers propres aux villes de Constantine et d'Annaba ;*
- *Au sud, une variété dont les contours géographiques recouvrent, selon K. T IBRAHIMI « l'aire saharienne », participe, plus intimement, d'un grand ensemble dialectal s'étendant de la péninsule arabique aux côtes atlantiques. »*

En effet, à El Oued, la population du Souf est fortement imprégnée des principes de la culture religieuse, et utilise majoritairement l'arabe dialectal comme langue courante, comme le dit A. NADJAH (1971 :108) : *« Profondément pénétrée des principes de l'Islam, la population du Souf est très pratiquante. Les derniers foyers autochtones ont embrassé la religion islamique dès la première invasion arabe. »*

Avant l'installation de l'école laïque française en 1886 dans la région, les écoles coraniques, qui existaient au sein de différents villages et quartiers de la région étaient l'unique source pour développer les aspects religieux et intellectuels de la région. L'honneur des familles passait par ce chemin (A. NADJAH, 1971 :108). Daviault Lucien (1947 :6) souligne également cette appartenance *« Les Souafas sont des musulmans convaincus, ils se rendent régulièrement à la mosquée pour prier en commun, surtout le vendredi et pendant le Ramadan. »*

➤ **Le français**

Le français est également très présent en Algérie, en particulier dans les grandes villes et dans les milieux urbains éduqués. La langue française s'est installée en Algérie lors de la colonisation française et a conservé une forte présence dans le pays, notamment dans les domaines de l'éducation, de l'administration et des affaires.

La langue française a été introduite par la colonisation. Si elle fut la langue des colons, des Algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie Française (Guillaume, 2007 :01-16).

En ce qui concerne la région d'El-Oued qui est fortement imprégnée de la religion islamique, ce qui conduit de nombreux habitants à considérer le français comme une langue indésirable, étant donné qu'elle est associée à une religion rivale. Pendant la période coloniale, les écoles coraniques ont joué un rôle important dans la préservation de l'arabe dialectal à El-Oued et dans la réduction de l'utilisation du français. Les habitants de la région ont cessé d'étudier et de lire en français pour des raisons religieuses, pensant que cette langue était impie et qu'elle risquait de les éloigner de leur religion. A. Boudebja (2023 : 171) l'a bien confirmé dans ce passage :

« *La population du Souf et ses notables avaient ressenti la présence française comme une menace pour leur religion et leur autonomie* ». Quant à Claude Bataillon, dans son étude intitulée : *Le Souf, Étude de géographie humaine*, il a souligné que : « *Tous les Souafa sont arabophones.* » (1958 :263-264)

Il convient de noter que la région d'El Oued est historiquement isolée, comme le témoigne Roger A.V. (2003), dans ce passage « *Cette région, isolée du monde* » et « *Le Souf est resté longtemps une région impénétrable* », ce qui a pu contribuer à la préservation de l'arabe algérien et à la relative faible exposition à d'autres langues. Cela peut également avoir un impact sur l'insécurité linguistique des apprenants de FLE dans la région.

2.1.3. Biographie langagière

Ce concept est maîtrisable dans de divers domaines des sciences humaines et sociales, la sociolinguistique et en didactique. R. Richterich et J.L Chanceler sont les premiers utilisateurs de ce concept en 1977 dans les travaux du conseil de l'Europe, et au fil de temps Molinie (2006 :10) a anticipé ce concept et a réutilisé dans la didactique, pour expliquer que, « *la biographié langagière repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel* ».

H. Menguellat (2012 :153-169) prend en compte plusieurs désignations, tels que : l'histoire de vie, récit de vie, parcours de vie, biographie linguistique, approche biographique, itinéraire biographique, fragment biographique, etc.

Cette action de retour sur le passé fait pour énumérer les répertoires de langues, les expériences et l'histoire de vie de l'individu, elle résume l'appropriation langagière soit spontanément ou par interaction tout au long le parcours de sa vie. Cuq (2003 :152) de sa part définit la biographie langagière comme :

L'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forme désormais un capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelle, ou étrangère, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont au total les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui diffèrent chacun.

La biographie langagière est une méthode d'analyse qui permet de comprendre l'histoire linguistique d'une personne en se basant sur ses expériences et ses interactions avec les langues. Pour cela, il est essentiel que l'individu puisse relater les éléments constitutifs de son répertoire langagier (l'état, les moments, les lieux, circonstance familiale et social, émotions, etc.) dans

lesquels il a appris les langues, car « ...elle rend compte des liens affectifs et identitaires avec ces langues de leur usage selon les interlocuteurs, les sphères et les activités » (M. RISPAIL, 2017 :18).

En effet, cet outil de recueil implique une démarche d'autoréflexion de la part de l'individu, qui doit être capable de retracer sa trajectoire linguistique, depuis ses premières expériences avec la langue maternelle jusqu'à ses expériences plus récentes. Cela implique une capacité à se souvenir des différentes langues apprises, des contextes dans lesquels elles ont été utilisées, ainsi que des émotions et des sentiments associés à ces expériences.

Perregaux (2002 :83) confirme que :

... avant tout (d') un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps.

2.1.3.1. Importance de la biographie langagière en classe de FLE

La biographié langagière est un discours rapporté par le concerné, elle se présente sous forme d'une consigne orale ou écrite, par exemple : « Racontez-moi (ou écrivez) les langues que vous avez rencontrées dans votre vie et la façon dont vous les avez rencontrées. » ou d'un guide d'entretien semi-directif, un entretien biographique, qui permettent à l'enquêteur d'avoir une vision pragmatique autour les conjectures constituant les langues de l'enquêté. Comme le précise Thamin et Simon (2009) :

Dans une perspective de recherche, les biographies langagières se prêtent à une double exploitation puisque si elles constituent un outil heuristique pour le chercheur, elles sont également, pour le sujet lui-même, l'occasion d'un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues. Les biographies langagières permettent au chercheur de cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre de représentations et attitudes.

À partir de cette citation, nous constatons que la biographie langagière prend en compte plusieurs avantages comme :

Elle se considère comme un outil très utile pour l'apprentissage du (FLE) car elle permet de mieux comprendre le parcours linguistique de l'apprenant, ses compétences et ses besoins. En effet, la biographie langagière permet à l'apprenant de se remémorer ses expériences passées

avec le français et les autres langues, ainsi que les contextes dans lesquels il a pu les utiliser. Cela permet à l'enseignant de mieux comprendre la source de ses compétences et ses faiblesses dans la langue cible, ainsi que les stratégies d'apprentissage performantes qu'il a pu développer au fil du temps.

La biographie langagière permet également de mieux s'exprimer les motivations et les intérêts de l'apprenant, ainsi que ses objectifs d'apprentissage. Cela permet de personnaliser l'enseignement et à l'enseignant de mieux investir les activités et les contenus pédagogiques aux besoins spécifiques de chaque apprenant.

En outre, cet outil de recueil permet de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des apprenants en FLE. En ce sens elle permet de mieux comprendre les variétés culturelles et linguistiques entre les apprenants et de favoriser une meilleure compréhension interculturelle.

Le travail biographique permet de développer chez l'apprenant de langues la conscience que les apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Il vise ainsi la valorisation, par l'apprenant lui-même, de son répertoire linguistique dans les contextes pluri et multi où ce répertoire s'est construit et évolue, et la valorisation des apprentissages (linguistiques et culturels) réalisés au contact des autres.

La mise au service de cet enjeu pour but de faire une évaluation des pratiques d'enseignement apprentissage des langues issues de modèles scolaires qui ont marqué leur apprentissage des langues en général et celui du français en particulier.

2.2. Enjeux de l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE

2.2.1. Indices de l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE

L'insécurité linguistique en tant que phénomène complexe, nécessite une identification minutieuse pour une évaluation précise d'estimer que quelqu'un est en insécurité linguistique ou non qu'à travers des marques qui sont appelées « symptômes » par Labov (1976). Ces marques reposent sur deux éléments clés :

- ✓ Le repérage des symptômes de l'insécurité linguistique.
- ✓ L'estimation ou la mesure de cette insécurité.

Les symptômes qui identifient l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE comprennent : l'hypercorrection, l'alternance codique, l'autodépréciation, l'hésitation à parler, le silence et le manque de confiance en soi, etc.

2.2.1.1. Hypercorrection

L'hypercorrection est une production linguistique erronée, effectuée par des apprenants de FLE qui veulent s'approcher le plus possible de l'usage de la langue, qualifié de prestigieux et socialement légitimé. L'apprenant substitue souvent la prononciation d'une forme grammaticale ou même utilise une forme qu'il croit être correcte, mais qui s'avère finalement incorrecte.

Calvet (1999 :56) explique la notion comme suit : « *L'hypercorrection peut être perçue comme ridicule par ceux qui dominant la forme « légitime » et qui vont donc en retour juger de façon dévalorisante ceux qui tentent d'imiter une prononciation valorisée.* », et selon lui l'hypercorrection « *croire qu'il y a une façon prestigieuse de parler sa langue implique, si l'on ne pense pas posséder cette façon de parler, qu'on tente de l'acquérir* »

2.2.1.2. Hésiter à parler l'alternance codique

L'alternance de code linguistique également appelé code switching, se réfère à utiliser deux ou plusieurs codes linguistiques de manière alternée. Pour HAMERS et BLANC (2004 :08) : « *C'est une stratégie de communication utilisé par des locuteurs bilingues entre eux, cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale* » et selon Gumperz John. J. (1989 :57) : « *L'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbale de passage ou de discours appartient à deux système ou sous-systèmes grammaticaux déférent* ».

En effet, l'alternance codique est un phénomène de communication verbale dans lequel un étudiant utilise deux langues différentes au sein d'un même énoncé dans une même conversation ou un même discours. Les apprenants peuvent hésiter à utiliser l'alternance codique s'ils ont l'impression que cela pourrait les faire paraître peu compétents ou peu sûrs d'eux. Par exemple, un apprenant arabophone pourrait éviter d'utiliser des mots ou des expressions en français pendant une conversation informelle avec des locuteurs francophones de peur de ne pas les utiliser correctement.

2.2.1.3. Echec de prendre la parole

BOURDIEU (1982 :83) aborde cette situation au moment où l'utilisateur d'une langue n'est pas légitime à prononcer un énoncé, ce dernier est « *voué à l'échec* »¹.

L'échec de la prise de parole se produit lorsque l'apprenant évite à prendre la parole en public ou en situation de communication. Par exemple, un apprenant de FLE pourrait éviter de participer à une discussion de groupe en classe ou hésiter à prendre la parole lors d'une conversation en français. Cela peut indiquer une insécurité linguistique, car l'apprenant peut avoir peur de commettre des erreurs ou d'être jugé négativement par les autres.

2.2.1.4. Autodépréciation

L'autodépréciation se produit lorsque l'apprenant se dénigre lui-même ou son propre niveau de compétence linguistique. Par exemple, un apprenant de FLE pourrait dire "je ne parle pas bien français" même s'il est capable de communiquer clairement et efficacement. Cela peut indiquer une insécurité linguistique, car l'apprenant peut manquer de confiance en ses capacités linguistiques et se sous-estimer.

2.2.2. Facteurs qui contribuent à l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE

Dans notre région "El Oued", les représentations sociales jouent un rôle primordial dans la manière dont les individus perçoivent la langue française, qui est souvent considérée comme une langue inférieure. Ces représentations sont des réalités conceptionnelles et émotionnelles partagées par la communauté, qui peuvent constituer un vecteur de certains phénomènes, notamment l'insécurité linguistique. Les représentations donc sont le résultat d'une construction sociale et culturelle, façonnées par des facteurs tels que la langue, l'histoire, la religion, la politique, etc. Elles ont un impact sur la manière dont les individus et les communautés interagissent et subissent leur environnement social. A ce propos J. Clenet considère que (1998) : *« les représentations sociales seraient à la fois produits et processus individuels intergroupe et idéologiques »* (cité par CHEBIRA Wahiba, 2005 :21)

Pour comprendre les sources de l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE à l'université d'El Oued, il est essentiel de prendre en compte les représentations sociales qui entourent cette langue étrangère et qui peuvent influencer la conscience en soi et la pratique langagière des apprenants.

➤ Représentations sociolinguistiques

La notion de représentation, qui émerge à la fois de la sociologie et de la psychologie sociale. Selon Mannoni. P (1998 :3) : *« les représentations sociales sont à la base de notre vie physique »*. Cette notion est de plus en plus utilisée en linguistique et sociolinguistique.

Pour Denis Jodelet (1989 :46), les représentations sont « *une forme de savoir pratique dépendant d'un sujet à un objet, une forme de connaissance sociale inventée et partagée ayant une visée pratique concourante à la construction d'une réalité comme un ensemble social* ». Cette définition met en avant plusieurs éléments clés :

- ✓ « *Les représentations sont une forme de savoir pratique* » : cela signifie que les représentations sont reliées à des actions, des comportements et des pratiques concrètes dans le monde social.
- ✓ « *Les représentations relient un sujet à un objet* » : les représentations sont un processus dynamique qui met en relation un sujet (un individu, un groupe social) et un objet (un phénomène social, une idée, un objet matériel, etc.). Les représentations ne sont pas des propriétés statiques de l'objet, mais sont construites et créées socialement par les sujets qui les partagent.
- ✓ « *Les représentations sont socialement élaborées et partagées* » : les représentations sont élaborées et construites collectivement dans un contexte social donné. Elles sont partagées par les membres d'une même communauté culturelle et peuvent être fournies par des facteurs tels que la langue, l'histoire, la religion, etc.
- ✓ « *Les représentations ont une visée pratique concourante à la construction d'une réalité comme un ensemble social* » : les représentations ne sont pas seulement des idées ou des croyances, mais participent à la construction d'une réalité sociale partagée. Elles contribuent à la production de normes, de valeurs, de discours et de pratiques qui structurent les relations sociales et la vie collective.

Donc, les représentations sociales sont des formes de savoir partager et intégré socialement qui influencent nos perceptions, nos attitudes et nos comportements.

Parmi les facteurs qui contribuent à l'insécurité linguistique nous citons :

2.2.2.1. Facteurs internes

Les facteurs internes font référence aux éléments psychologiques et affectifs qui sont propres à chaque apprenant. Ils sont influencés par la personnalité, l'estime de soi, l'anxiété, la motivation et la confiance en soi de l'apprenant.

- ✓ Les apprenants ayant une faible estime de soi peuvent être plus enclins à se sentir incertains ou mal à l'aise lorsqu'ils parlent français. Ils peuvent avoir peur de faire des erreurs et d'être jugés négativement par les autres.

- ✓ L'anxiété est l'un des facteurs les plus courants qui contribuent à l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE. Les apprenants qui ont tendance à être anxieux peuvent être plus susceptibles de se sentir stressés ou dépassés par la tâche de communiquer en français.
- ✓ La motivation est un facteur important pour l'apprentissage des langues. Les apprenants qui manquent de motivation ou qui ne voient pas l'intérêt d'apprendre le français peuvent être moins enclins à s'engager pleinement dans leur apprentissage et donc plus susceptibles de se sentir incertains ou mal à l'aise lorsqu'ils parlent la langue.
- ✓ La confiance en soi est étroitement liée à l'estime de soi. Les apprenants qui manquent de confiance en eux peuvent avoir peur de parler français en public, de faire des erreurs et d'être jugés négativement par les autres.

2.2.2.2. Facteurs externes

Les facteurs externes font référence aux éléments liés à l'environnement dans lequel l'apprenant se trouve. Ils sont influencés par les méthodes d'enseignement, l'environnement socioculturel et les attitudes des locuteurs natifs à l'égard de leur langue.

- ✓ Les méthodes d'enseignement utilisées dans les cours de FLE peuvent contribuer à l'insécurité linguistique des apprenants. Les approches centrées sur l'enseignant et les activités peuvent être un facteur. Certains enseignants peuvent avoir tendance à mettre l'accent sur les étudiants qui maîtrisent bien le français, au détriment des autres qui ont des difficultés. Cette situation peut amener les apprenants à se sentir ignorés ou non soutenus par l'enseignant.
- ✓ L'environnement socioculturel dans lequel l'apprenant se trouve peut avoir un impact sur sa motivation à apprendre le français. Si le français n'est pas valorisé dans son environnement, ou s'il n'est pas exposé à la langue en dehors des cours de FLE, il peut avoir moins de motivation à apprendre et à communiquer en français. Nous pouvons dire que l'environnement joue un rôle très important, comme l'a déjà souligné Didier De Robillard (1996 :70) : « *L'insécurité linguistique se détermine [...] seulement face à [ces locuteurs] avec lesquels l'interaction se fait [...] [et] le sentiment de sécurité linguistique peut très bien provenir du fait qu'un locuteur ne se voit jamais confronté avec plus compétent que lui* »

Au regard de ce chapitre, Nous avons essayé à explorer les sources de l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE à El Oued en examinant les représentations sociales qui entourent cette langue étrangère et les types de l'insécurité linguistique. En se concentrant sur leurs pratiques langagières et leur biographie langagière, cette étude a permis de mieux comprendre les obstacles rencontrés par les apprenants de FLE dans leur développement linguistique, ainsi que les stratégies et les outils qui peuvent les aider à surmonter leur insécurité linguistique.

Nous avons constaté que les représentations sociales peuvent avoir un impact important sur la perception de soi et la pratique langagière des apprenants de FLE à El Oued. En effet, les représentations autour de la langue française, qui la placent souvent dans une classe inférieure dans la société, peuvent créer un environnement favorable à l'initiation du phénomène d'insécurité linguistique.

**Chapitre II :Les remédiations pour
pallier l'insécurité linguistique chez les
étudiants universitaires d'El-Oued**

Dans ce deuxième chapitre, nous allons explorer les différentes stratégies de remédiation utilisées pour lutter contre l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE à l'université d'El Oued.

Nous commencerons par explorer le concept d'évaluation et son rôle crucial dans le processus de remédiation. Nous examinerons les différents types d'évaluation tels que l'évaluation diagnostique, formative et l'évaluation auto-évaluative, en mettant en évidence leur importance dans le processus de la remédiation.

Ensuite, nous aborderons l'origine du concept de remédiation et présenterons les différentes définitions associées. Nous préciserons également les approches et les stratégies utilisées pour remédier les apprenants à l'insécurité linguistique, en mettant l'accent sur les formes et les types de remédiation. Nous soulignerons également que la remédiation peut être mise en place à différents moments du processus d'apprentissage, que ce soit en amont, pour prévenir les difficultés, ou en aval, pour y remédier, et discuterons de son intérêt dans le développement des compétences linguistiques et la promotion d'une communication fluide.

En combinant l'évaluation et la remédiation, notre étude vise à fournir des recommandations pratiques pour lutter contre l'insécurité linguistique chez les étudiants de 1^{ère} année LMD. Nous mettrons en avant l'importance de l'évaluation pour identifier les besoins individuels de nos apprenants et explorerons les différentes approches de remédiation afin de proposer des stratégies efficaces. Notre objectif ultime est de contribuer à la réussite académique et professionnelle de nos étudiants en améliorant leur confiance et leurs compétences linguistiques.

1. De l'évaluation à la remédiation

1.1. Évaluation

L'évaluation a plusieurs définitions selon Cuq et Gruca (2003 :90), c'est : « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.* »

D'après AMIMEUR Amir, A. BELHADJ et ILMANE. S (2009 :91) dans leur article " guide méthodologique de l'évaluation pédagogique" : « *Evaluer consiste à attribuer « une valeur » à une situation réelle à la lumière d'une situation désirée en confrontant aussi le champ de la réalité à celui des attentes* » ministère de l'éducation nationale », selon Maryse (2007 :105) « *Évaluer c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider de la suite des événements.* »

De Ketele (1997 :34) donne la définition suivante et qui reste la plus opérationnelle et la plus complète parmi les autres définitions, pour lui évaluer signifie :

- « Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables.
- Examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés au cours de route ;
- En vue de prendre une décision. ».

L'évaluation, selon ces définitions, est une démarche qui vise à mesurer, quantifier et caractériser des situations ou performances complexes, notamment dans le contexte de la remédiation linguistique. Elle implique la collecte d'un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables pour évaluer divers éléments tels qu'une personne, un projet ou tout autre objet d'évaluation. Ces informations doivent être adéquates en termes de pertinence, de validité et de fiabilité, c'est-à-dire qu'elles doivent être en adéquation avec les objectifs fixés, être basées sur des mesures et des méthodes fiables, et mesurer de manière précise ce qu'elles sont censées évaluer, selon Michel Barlow (2003) « évaluer c'est repérer le degré de réussite, en même temps que les possibilités encore ouvertes d'un mieux, d'un accomplissement ». L'évaluation joue un rôle clé dans la remédiation linguistique :

- En mesurant le niveau d'apprentissage des apprenants ;
- En évaluant leurs requis linguistiques et leur progression dans la maîtrise de la langue cible ;
- En identifiant ainsi les domaines nécessitant une remédiation spécifique ;
- En guidant les enseignants dans l'adaptation de leurs méthodes pédagogiques pour faciliter le suivi des progrès des apprenants.

1.2.Types de l'évaluation

L'évaluation dans la remédiation de l'insécurité linguistique peut prendre différents types, l'auto-évaluation, diagnostique et formative. Ces évaluations permettent de mesurer les progrès des apprenants de FLE, de repérer les difficultés persistantes et d'ajuster les stratégies de remédiation en conséquence.

1.1.1. Évaluation diagnostique

D'après MEYER. J. P (2007 : 27) :

L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci, elle entraîne alors des décisions de soutien, remédiation pour certaines élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement caractéristique des élèves.

L'évaluation diagnostique, également appelée évaluation prédictive ou pronostique, est réalisée au début de tout processus d'enseignement-apprentissage. Les enseignants utilisent cette forme d'évaluation pour identifier les points forts et les points faibles de chaque apprenant, ce qui leur permet de démarrer un nouveau programme d'études et de concevoir des activités de remédiation appropriées. Ch. Tagliante (1991 :15) définit ce type d'évaluation en précisant son rôle qui « (...) est, comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier »² Ainsi, l'évaluation diagnostique joue un rôle essentiel en fournissant des informations précieuses pour adapter l'enseignement en fonction des besoins spécifiques de chaque apprenant.

1.2.1. Évaluation formative

Le concept de l'évaluation formative a été initié par Michel Scriven en 1967. Selon Berger (2004 : 8) l'évaluation se fait

De façon continue au cours de l'enseignement. Son objectif est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et non de simplement classer ou noter les élèves. Elle permet aux élèves enseignants et aux enseignants de garder à l'esprit les objectifs à atteindre et les progrès accomplis. Les résultats de l'évaluation formative doivent être analysés pour donner une nouvelle direction aux efforts de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves.

L'évaluation formative apporte des informations sur les acquis en cours de construction, elle vise à détecter les erreurs des apprenants et à y remédier, à mesurer leur progression par rapport à un objectif initial. Elle joue également un rôle crucial en offrant une fonction essentielle : la remédiation. Ainsi, cette évaluation a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissages. Comme la souligne Allal (2007 :141) : « *La régulation apportée par l'évaluation formative consiste en l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage afin de favoriser la progression des élèves vers les objectifs de formation.* »

1.2.2. Évaluation sommative

L'évaluation sommative est considérée une étape cruciale dans le processus de remédiation, car elle consiste à prendre de jugement sur le degré de maîtrise des apprenants notamment les apprenants en difficulté à la fin de processus d'apprentissage.

L'évaluation sommative en tant qu'un moyen de noter les performances des apprenants en évaluant son savoir et savoir-faire acquis ainsi de vérifier leurs progrès en fonction de grille d'évaluation spécifique. Donc, l'évaluation sommative consiste majoritairement de juger la qualité d'apprentissage.

L'évaluation sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages (CUQ, J.P & GRUCA, I.,2003 : 210).

1.2.3. Evaluation auto-évaluative

Cuq (2003 :30) définit ce concept dans son dictionnaire de didactique comme suit :

L'auto-évaluation est une évaluation prise en charge par celui qui apprend, c'est-à-dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur les objectifs d'apprentissage qu'il s'était réellement fixés, les modalités (performances à prendre en compte, critères d'analyse de ces performances, et exigences-seuils de réussite à appliquer) et la finalité (à quoi va-t-elle servir ?). Il ne s'agit donc en aucun cas d'un simple transfert de responsabilité, l'apprenant ne faisant que ce que l'enseignant aurait fait.

L'évaluation auto-évaluative joue un rôle très important dans la remédiation. Elle est une démarche réflexive, une appréciation, un jugement argumenté. Ce type d'évaluation permet aux apprenants d'évaluer leur propre progression, de prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses ainsi que de leurs erreurs. Le grand intérêt de cette évaluation Un Cadre Européen Commun De Référence pour les langues c'est que « *elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage* » (2001 :145) . Grâce à cette forme d'évaluation, les apprenants peuvent identifier les domaines nécessitant une attention particulière et mettre en place des mesures correctives pour améliorer leurs compétences. L'évaluation auto-évaluative favorise ainsi l'autonomie et la responsabilité des apprenants dans leur processus de remédiation linguistique. Selon HOLEC. H (1979 :10) :

L'auto-évaluation consiste à amener l'élève à être en mesure de porter un jugement personnel sur la maîtrise de ses ressources et de ses stratégies (...) Entraîner l'élève à l'auto évaluation développe ses capacités métacognitives et lui confère les attributs d'une personne sachant se gérer aux plans cognitif et affectif. Placé devant des situations problèmes, l'élève est invité à s'autoévaluer continuellement...

2. Rôle de l'erreur dans le processus d'apprentissage : Signe d'un besoin d'apprentissage et levier de remédiation

2.1. Définition de l'erreur

Le mot « erreur » est dérivé de verbe latin *error*, qui signifie : écart, errance, détour ou « [...] *incertitude, ignorance* » (Alain Rey et al., 2011 :40). Un autre auteur définit l'erreur comme : « (...) *relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en "chevals" lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* » (Martine Marquilló Larruy, 2003 :120) .

Suite à cette citation, nous pouvons affirmer que l'erreur résulte souvent d'une méconnaissance ou d'une ignorance. En réalité, elle est considérée comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, et tant que l'apprenant commet des erreurs, l'enseignant peut se sentir frustré et remettre en question sa propre mission. J-P. Astolfi (1992 :387) confirme que « *L'erreur est un moyen de progresser. Il faut découvrir les erreurs et partir de celles-ci pour chercher la solution la meilleure. La technique de résolution d'un problème est basée sur le dépassement des erreurs, la prise de conscience du cheminement et des réussites.* ». Cependant, l'enseignant est confronté quotidiennement à ce défi en classe et cherche des solutions adaptées pour remédier aux erreurs commises par les apprenants. Ainsi, l'erreur devient l'une des composantes fondamentales du processus d'apprentissage, « *C'est pourquoi, plus particulièrement en évaluation formative, il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation. De cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser* » (Lokman Demirtaş Hüseyin Gümüş, 2009 :128) .

2.2. Statut de l'erreur

Dans le processus de remédiation, l'erreur est considérée comme un signe de besoin d'apprentissage détecté lors de l'évaluation formative après une séquence d'apprentissage, l'enseignant prend en charge de procurer certaines stratégies préconisées afin de mieux combler les difficultés chez les apprenants. Cette démarche comprend quatre moments cruciaux que nous pouvons expliquer brièvement.

- ✓ L'enseignant peut repérer et identifier des erreurs commises par les apprenants qu'elles soient liées à la prononciation, à la syntaxe, à l'orthographe, etc. Cela se fait après une séquence d'apprentissage.
- ✓ L'enseignant recherche les sources des erreurs en s'appuyant par exemple sur un entretien avec les apprenants afin de connaître les circonstances des difficultés en question telles que l'incompréhension de consigne ou la maîtrise insuffisante d'une partie de cours, etc.

- ✓ L'enseignant a la possibilité de sélectionner les stratégies adéquates pour remédier aux difficultés rencontrées par ses apprenants. Cela peut englober des activités de révision, de consolidation ou de réapprentissage, en fonction des besoins de chaque apprenant.

3. L'origine du concept remédiation

3.1. Qu'est-ce que remédier ?

Le dictionnaire Hachette (2015 :1376) définit le verbe remédier comme : « *Porter remède à. Remédier à des maladies, pour remédier à une défaillance* »

La notion de « remédiation » veut dire :

Un mot qui a la même racine que remède et qui dans le domaine des sciences de l'action, est synonyme d'action corrective au mieux, de régulation. En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiques lors d'une évaluation formative (F. RAYNAL et A. RIEUNIER, 1998 :164).

A la lumière de cette citation, le concept "remédiation" est initialement issu du domaine médical, où il désigne le traitement ou la correction d'un trouble ou d'une maladie grâce à une thérapie spécifique. Par la suite, le terme a été repris dans d'autres domaines, notamment l'éducation et la psychologie, pour désigner des interventions visant à corriger les difficultés ou les lacunes dans les apprentissages.

En pédagogie, la remédiation garde son sens médical c'est-à-dire l'action de guérir. Elle est utilisée pour remédier les lacunes et les difficultés d'apprentissage qui ont été identifiées lors de l'évaluation.

- ✓ Elle consiste à proposer des solutions de correction adaptées à chaque situation particulière.
- ✓ Elle permet de pallier ces difficultés et d'orienter les apprenants vers des stratégies efficaces pour surmonter les obstacles rencontrés dans leur processus d'apprentissage. Telle qu'elle est définie dans le « guide de remédiation pédagogique du FLE au cycle primaire » par ABASSI. B, et al (2013 :09) :

La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanent des apprentissages qui a pour objectif de palier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevé lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires.

3.2. Remédiation/Soutien/Rattrapage

➤ **Remédiation**

Le dictionnaire de didactique de français (CUQ, 2003 :213) l'a défini comme suit :

On appelle remédiation un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre, celle-ci sont répétées partir d'un diagnostic se fondant sur ses performances(ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation) la remédiation, conçue comme un soutien, se fait en principe en fonction de démarche pédagogique différentes, et souvent de manière individualisée, elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage 'apprendre à apprendre) .

Elle est aussi définie comme « *une régulation des apprentissages puisqu'elle ci également pour but de modifier ou rectifier le cheminement intellectuel de l'élève afin de garantir son apprentissage* » (A. DEHON et AL, 2009 :20).

Selon les définitions supra, la remédiation consiste en un ensemble d'activités visant à résoudre les difficultés des apprenants. Ces difficultés sont diagnostiquées à partir de leurs performances, lors d'une évaluation qui est l'une des fonctions de la remédiation. La remédiation est un soutien pédagogique qui peut être proposé de manière individualisée et qui porte sur les savoirs et savoir-faire langagiers ou communicatifs.

➤ **Soutien**

Le soutien appelé aussi remédiation personnelle, se concentre sur les besoins individuels de chaque apprenant, en tenant compte de leurs caractéristiques, de leurs préférences et de leurs styles d'apprentissage. Elle reconnaît que chaque apprenant est unique et peut nécessiter des approches pédagogiques adaptées à ses besoins spécifiques.

D'après le guide de remédiation (2013 : 09) le soutien : « *accompagne l'apprentissage et s'adresse aux élèves qui n'ont pas compris une notion du programme* »

➤ **Rattrapage**

Le rattrapage se concentre spécifiquement sur la récupération des lacunes ou des retards accumulés dans l'apprentissage. Il est souvent mis en place lorsque des apprenants présentent des difficultés particulières dans certaines matières ou compétences spécifiques. Le rattrapage vise à combler les lacunes et à permettre aux apprenants de rejoindre le niveau attendu par le biais de séances supplémentaires, d'activités de consolidation ou de programmes ciblés.

Selon le guide de remédiation (2013 :09), le terme "rattrapage" fait référence à une situation où un élève est en retard ou a échoué dans ses études et doit maintenant combler cette lacune.

4. Approches et stratégies de remédiation à l'insécurité linguistique

4.1. Différentes formes de remédiation

La remédiation se présente sous trois formes selon le moment où elle est mise en œuvre.

4.1.1. Remédiation différée

Elle traite les troubles d'apprentissage qui menacent la plupart des apprenants ayant des difficultés communes lors d'une séquence d'apprentissage (repérés après une évaluation formative) dans une séance programmée d'une manière systématique et hebdomadaire. Ce type de remédiation c'est « *répondre à des besoins dans un temps spécifique avec un petit groupe d'apprenants ...les groupes d'élèves concernés par la remédiation Sont identifiés à partir de critères à définir après divers observations* » (2013 :35)

4.1.2. Remédiation immédiate (intégrée)

La remédiation immédiate se caractérise par son intervention rapide et instantanée pendant le cours. Elle répond directement aux difficultés moins complexes des apprenants, ne nécessitant pas de traitement spécialisé, d'après le guide de remédiation pédagogique au cycle primaire (2013 :20) « *la remédiation intégrée au déroulement normal du cours pour ne pas manquer de répondre à des besoins ponctuels qui peuvent apparaître* ». Elle peut intervenir à n'importe quel moment du processus d'apprentissage.

4.1.3. Remédiation par anticipation

Comme son nom l'indique, vise à anticiper et prévoir les lacunes repérées lors de toute activité d'enseignement/apprentissage (au début- pendant- à la fin) qui peuvent former un obstacle aux nouveaux apprentissages. « *Solliciter les apprenants dans le déroulement du cours pour favoriser chez chacun deux une mobilisation à une activité cognitive de haut niveau et éviter l'émergence de difficultés, de blocages, donc, de besoins* » (2013 :25).

4.2. Types de remédiation

4.2.1. Remédiation pédagogique

La remédiation pédagogique est une approche qui se concentre sur l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants à travers des méthodes et des activités d'enseignement spécifiques. Elle vise à identifier les lacunes linguistiques des apprenants et à leur fournir des exercices ciblés pour renforcer leurs compétences orales.

D'après de Ketele et Paquay, il peut y avoir différentes stratégies de remédiation :

Premièrement la rétroaction est déjà une remédiation à condition qu'il soit « précis, détailler et cibler » (Roegiers et de Ketele, 2000, p. 221) une remédiation peut également consister à donner des travaux supplémentaires adaptés aux difficultés de l'élève. Enfin, de nouvelles stratégies d'apprentissage peuvent également être envisagées. Il peut s'agir de proposer une nouvelle démarche sur une même matière (travail avec média, ordinateur, avec enseignant, avec davantage de rétroaction, en proposant des situations plus concrètes, etc.), une démarche supplémentaire d'apprentissage des prérequis ou encore une action sur les facteurs les plus fondamentaux (comme la réorientation vers une autre option ou filière) (Campo, A, 2009 :10).

Cette citation met en avant l'importance de la remédiation par rétroaction qui se caractérise par une évaluation précise et détaillée des erreurs commises par l'apprenant, ainsi que la mise en évidence de ses difficultés spécifiques. Cette rétroaction ciblée vise à permettre à l'apprenant de s'engager activement dans un processus d'auto-correction et d'amélioration. Ensuite, la possibilité de proposer une remédiation par des travaux supplémentaires adaptés qui consiste à donner aux apprenants des exercices complémentaires traitant la notion non assimilée qui sont adaptés à leurs difficultés. Enfin, la considération de nouvelles stratégies d'apprentissage adopté dans le cadre de la remédiation qui consiste également à proposer aux apprenants des activités alternatives (des activités pratiques, projets de groupe, des jeux de rôle, des simulations, des sorties sur le terrain, des activités artistiques ou créatives, des discussions en petits groupes, des débats, des enquêtes, des présentations orales, des travaux de recherche, l'utilisation de supports multimédias, etc.).

Ces différentes stratégies visent à combler les carences des apprenants et à favoriser leur progression et leur réussite.

De plus, la remédiation pédagogique favorise également le renforcement des compétences transversales telles que la pensée critique, la prise de parole en public et la résolution de problèmes.

4.2.1.1. Différenciation pédagogique

La pédagogie différenciée est l'une des approches la plus importante dans la remédiation pédagogique, qui peut être utilisée après la réalisation de l'évaluation formative.

La pédagogie différenciée selon Michel P (1996 :49) est « la diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs ». Ainsi selon le Ministère de l'éducation nationale (2012 :64) : « La différenciation pédagogique est à envisager comme réponse à la diversité des niveaux dans une classe. ».

D'après ce qui précède, nous constatons que la différenciation pédagogique consiste à mettre en œuvre divers moyens, méthodes et approches afin de gérer les différences entre les

apprenants, d'acquérir les mêmes compétences et de garantir les mêmes chances de réussite. Cette approche de remédiation vise à créer un environnement propice à l'apprentissage et à l'amélioration continue, permettant aux apprenants de progresser dans leur acquisition de connaissances et de compétences.

4.2.2. Remédiation personnelle

La remédiation personnelle est une approche individualisée qui vise à répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Elle reconnaît que chaque apprenant a ses propres forces, faiblesses et préférences d'apprentissage. Cette approche se concentre sur l'élaboration de stratégies personnalisées pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés et à progresser dans leur apprentissage. A ce sens, l'apprenant peut mettre en œuvre des activités à faire quotidiennement pour gagner le développement de leur compétence à savoir :

- a) **Coaching** : il est considéré comme une stratégie d'accompagnement personnalisé, puissant et efficace car il permet d'améliorer la créativité de l'apprenant et de renforcer son estime de soi, également de développer ses compétences et d'augmenter leur performance.
- b) **Stratégies d'auto-confrontations** : l'apprenant peut investir des exercices quotidiens qu'il peut effectuer d'une manière successive à titre d'exemple **l'écoute** des vidéos, des podcasts, etc. ensuite il est nécessaire de **répéter** ce qu'il écoute à haute voix simultanément avec l'action d'**enregistrer** afin de développer sa prononciation et éviter la crainte de commettre des erreurs phonétiques.
- c) **Utilisation des ressources et des supports variés** : l'apprenant peut mettre en place divers outils comme les livres, les vidéos, des exercices interactifs, des enregistrements de conversations, des jeux de rôle virtuels, ... etc. En effet, ces outils permettent à rendre l'apprentissage de FLE plus interactif et motivant en garantissant l'amélioration de l'expression orale des apprenants, de plus, de les aider à progresser et les orienter vers une voie de réussite dans leur cursus. Actuellement, grâce au développement technologique l'apprenant peut s'exposer massivement à diverses applications en guise d'exemple :
 - **Chaines** : TV 5 Monde, Français Authentique, Speech Ling, podcastes en français, etc.

- **Applications téléphoniques** : DUOLINGO, Babel, Conversation Exchange, Quiz let, Livres audio en français, YouTube, etc.

- d) **Planification et organisation** : l'apprenant doit concevoir primordialement des plans d'étude en se fixant sur les objectifs, les points faibles à traiter, la gestion de temps qu'il convient. Parmi les outils qui aident à l'autoévaluation et l'autorégulation, il y a le portfolio, la check-list, etc.

4.2.3. Remédiation socioaffective

La remédiation socioaffective est une approche pédagogique qui vise à prendre en compte les aspects émotionnels et sociaux de l'apprentissage. Elle reconnaît que les difficultés des apprenants ne se limitent pas uniquement à des lacunes académiques, mais peuvent également être liées à des facteurs affectifs ou relationnels. Effectivement, selon le point de vue de Weil-Barais (2004 :15) « [...] les connaissances sont investies au plan émotionnel, affectif, cognitif, relationnel et social ». L'implication de cette stratégie permet de s'instaurer « une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage. » (Cyr. P, et Germain. C, 1998 : 55). Les stratégies centrales de remédiation socioaffective englobent :

- a. **Écoute active** : en tant que stratégie de remédiation, elle peut jouer un rôle significatif dans le processus d'amélioration de la communication et de réduction du stress, notamment pour les apprenants de FLE. Lorsqu'elle est appliquée, elle permet une écoute attentive, sans jugement ni commentaire, ce qui développe la confiance des apprenants. En exprimant librement leurs préoccupations, les apprenants se sentent à l'aise et la situation peut être débloquée.
- b. **Empathie** : consiste à développer la capacité de se mettre à la place des apprenants, de comprendre leurs émotions et de leur apporter un soutien adapté de manière sensible et bienveillante.
- c. **Soutien émotionnel** : offre un environnement sécurisé et encourageant où les apprenants peuvent exprimer leurs préoccupations et recevoir un soutien adapté à leurs besoins émotionnels.
- d. **Communication positive** : utilise un langage constructif et encourageant pour renforcer l'estime de soi et la motivation des apprenants.

- e. **Collaboration et la coopération** : encourage les interactions positives et les activités de groupe pour favoriser un climat d'apprentissage inclusif et collaboratif.
- f. **Autonomisation des apprenants** : donne aux apprenants la responsabilité de leur propre apprentissage, les encourage à fixer des objectifs personnels et à prendre des initiatives pour surmonter leurs difficultés.

La prise en compte de l'insécurité linguistique chez les étudiants de notre université à travers des stratégies de remédiation appropriées est essentielle pour favoriser leur développement oral. La remédiation pédagogique, personnelle et socioaffective offre des approches complémentaires pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés, à améliorer leur confiance en eux et à développer leurs compétences linguistiques à l'oral.

4.3. Stratégies de remédiation

4.3.1. Stratégie d'évitement

La stratégie d'évitement en remédiation consiste à éviter ou à contourner de manière délibérée les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés. Au lieu de faire face directement à ces difficultés, on les évite ou on les minimise.

Elle peut se manifester de différentes manières :

- a. **Évitement de certaines tâches** : L'enseignant peut choisir de ne pas assigner des tâches qui sont perçues comme étant difficiles pour les apprenants, afin d'éviter qu'ils se retrouvent confrontés à des défis qu'ils pourraient avoir du mal à surmonter.
- b. **Minimisation des difficultés** : Lorsque des difficultés sont identifiées, elles sont minimisées ou négligées, ce qui peut empêcher une remédiation appropriée.

La stratégie d'évitement peut sembler être une solution temporaire pour éviter les frustrations ou les blocages chez les apprenants. Cependant, elle ne favorise pas une réelle amélioration des compétences. Il est préférable d'adopter une approche d'intervention plus proactive pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.

4.3.1. Stratégie d'intervention

La stratégie d'intervention est une approche proactive qui vise à faire face aux difficultés des apprenants. Elle consiste à prendre des mesures directes et spécifiques pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés par des exercices et des explications supplémentaires, des activités de renforcement ou des séances de tutorat individualisées. Contrairement à la

stratégie d'évitement qui cherche à contourner les problèmes, la stratégie d'intervention s'engage directement avec les difficultés identifiées.

Ces deux stratégies de remédiation reflètent des approches différentes pour aborder les difficultés des apprenants.

5. Intérêt d'appliquer la remédiation aux apprenants de FLE

L'application de la remédiation aux apprenants de FLE présente un intérêt majeur.

- ✓ En offrant un soutien adapté et ciblé car la remédiation permet de répondre aux besoins spécifiques de ces apprenants et de les aider à combler leurs lacunes.
- ✓ En offrant des opportunités supplémentaires d'entraînement et d'apprentissage, en mettant l'accent sur les compétences orales, telles que la communication, la prononciation, et l'expression fluide. En se concentrant sur ces aspects, la remédiation favorise le développement des compétences linguistiques et contribue à renforcer la confiance et la motivation des étudiants.

Dans le respect des finalités de l'éducation définies dans le Chapitre I, Article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N° 08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour mission de :

Doter les apprenants de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans les situations authentiques de communication et de résolution des problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements (M. TOUNSI, et al, 2011 :4).

De ce fait, l'application de la remédiation dès la première année de licence permet d'empêcher d'éventuels décrochages universitaires.

- ✓ En identifiant rapidement les difficultés des étudiants.
- ✓ En fournissant un soutien personnalisé aux étudiants, on évite qu'ils accumulent des lacunes qui pourraient compromettre leur réussite future.
- ✓ En corrigeant les faiblesses dès leur apparition
- ✓ En offrant aux étudiants une base solide pour poursuivre leurs études avec confiance et succès.

Par ailleurs, l'aspect oral est particulièrement important dans de nombreux domaines d'études et dans la vie professionnelle. En proposant une remédiation ciblée sur les compétences orales, on donne aux étudiants la possibilité de développer leur aisance à s'exprimer, à communiquer efficacement et à participer aux échanges. Cela renforce leur confiance en eux et leur capacité

à interagir dans des contextes académiques et professionnels. Comme le confirme la Loi d'orientation sur l'éducation nationale « *Assurer aux apprenants l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active.* » (2011 :4)

En conclusion, Les remédiations sont des moments cruciaux dans l'apprentissage, car elles permettent de rétablir les apprenants à un niveau équivalent avant de poursuivre de nouveaux apprentissages. En d'autres termes, la remédiation offre l'opportunité de combler les lacunes et de consolider les acquis afin de créer une base solide pour la progression ultérieure. Elle contribue ainsi à assurer l'équité et la continuité de l'apprentissage en élevant les connaissances et les compétences des apprenants. La remédiation joue un rôle essentiel dans l'optimisation de la formation en offrant une base solide sur laquelle les apprenants peuvent construire de nouvelles connaissances et compétences.

Considération opérationnelle

Toute recherche scientifique nécessite une application pratique afin de répondre à la problématique posée préalablement. Dans ce chapitre consacré à l'expérimentation et l'analyse des données, nous présentons notre méthodologie de recherche basée sur la description de déroulement de notre enquête à savoir : le cadre spatio-temporel, l'échantillon, et les difficultés rencontrées..., pour s'approfondir dans la recherche et examiner l'existence du sentiment d'insécurité linguistique chez les étudiants de 1^{ère} année licence français de l'université d'El Oued. En identifiant les causes et les obstacles à l'expression orale chez eux, nous sommes en mesure de mettre en place des stratégies adaptées pour renforcer leur confiance linguistique et améliorer leurs compétences communicatives. Nous cherchons à trouver des solutions pratiques et efficaces qui permettront aux apprenants de surmonter leurs difficultés linguistiques et de progresser dans leur apprentissage du FLE. En effet, pour appréhender la problématique que nous avons posée, nous avons estimé qu'elle ne pourrait être pleinement saisie qu'en analysant les données recueillies lors des entretiens biographiques et en combinant ces informations avec une technique d'expérimentation et d'analyse, nous serons en mesure d'apporter des éclaircissements précis sur les pratiques de nos apprenants en matière d'expression orale. Cela nous permettra de formuler des recommandations concrètes en matière de remédiation, qui pourront être mises en œuvre dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'université d'El Oued.

I. Collecte des données

1. Enquête

Le travail que nous avons mené s'interroge sur « La remédiation à l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE : cas des étudiants de 1^{ère} année français licence à l'université d'El Oued ». Par ailleurs, l'objectif de cette étude est d'étudier l'effet de l'insécurité linguistique sur les pratiques de nos apprenants en expression orale dans la classe de FLE, et de cerner et apporter des précisions sur cette difficulté, par le biais d'un entretien biographique afin de recueillir et déterminer les causes principales de cette insécurité linguistique et de proposer des solutions pour y remédier.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons mis en place une méthodologie expérimentale qui se base sur les résultats des entretiens. Cette méthodologie vise à mettre en évidence le sentiment d'insécurité linguistique chez les interviewés en posant des questions spécifiques qui permettent de faire ressortir ce sentiment. En parallèle, nous continuons à utiliser une méthode analytique

pour examiner et analyser les résultats des entretiens afin de diagnostiquer la performance communicative des étudiants.

1.1. Entretien biographique :

L'entretien est une méthode qualitative semi-directive. Dans notre travail, nous considérons cet outil d'investigation comme étant la méthode de recherche la plus efficace, car il nous permet d'atteindre simultanément deux objectifs : poser des questions précises et pertinentes relative à notre travail et évaluer le niveau de compétence orale des personnes interrogées. Lors de cet entretien mené auprès des étudiants de 1ère année français LMD, nous leur avons posé des questions qui sont réparties en deux catégories :

La première catégorie est la question générale que nous allons utiliser, et qui vise à évaluer l'exposition des enquêtés à la langue française, à comprendre leur contexte linguistique et la durée de leur contact avec cette langue. Pour évaluer cette dimension, nous leur avons adressé ces questions :

- **Présentez-vous !**
- **Avez-vous grandi dans un environnement où l'on parlait une langue étrangère ?**
- **Quelle est votre expérience globale avec la langue française jusqu'à présent ?**

La seconde est de vérifier implicitement si les répondants ont des signes d'insécurité linguistique. Comme nous l'avons vu dans le chapitre théorique, les personnes en insécurité linguistique ne perçoivent pas nécessairement leur pratique de la langue comme étant mauvaise, et pensent toujours qu'il existe d'autres formes de pratique linguistique considérées comme plus correctes et maîtrisées par d'autres personnes. Par conséquent, ils éprouvent de l'hésitation lorsqu'ils s'expriment devant les autres. Afin d'évaluer cette dimension, nous leur avons posé des questions telles que :

- **Est-ce que vous vous sentez plus à l'aise à l'écrit ou à l'oral en français ? Pourquoi ?**
- **Comment ressentez-vous lorsque vous prenez l'initiative de parler en français ? Êtes-vous anxieux ou confiant ?**
- **Avez-vous déjà été encouragé ou découragé à parler en français par des membres de votre famille ou de votre entourage ? Comment cela a-t-il affecté votre confiance en vous ?**

1.2. Expérimentation

Notre expérimentation est une tâche très difficile, car nous avons rencontré des difficultés pour mobiliser suffisamment d'étudiants dans les salles d'étude. En effet, nous avons constaté que seulement quelques étudiants étaient présents et que la majorité d'entre eux refusaient de participer dès qu'ils apprenaient qu'il s'agissait d'un entretien oral. Ils exprimaient leur crainte de ne pas pouvoir répondre aux questions et disaient être peu à l'aise à l'oral. Leur refus de participer était motivé par le souci de préserver leurs faces. Malgré ces obstacles, nous avons réussi à convaincre quelques-uns d'entre eux de participer à notre étude.

1.3.Cadre spatio-temporel

Notre expérimentation s'est déroulée à l'université Echahid Hamma Lakhdar, à la faculté des lettres et des langues étrangères. Nous avons réalisé des enregistrements de recherche pendant deux jours : le 12 et 13 mars, dans la salle 08 de l'université, entre 8 h et 11 h environ. Les séances d'expérimentation se sont étalées sur une période d'un mois et une semaine, avec une pause durant les vacances de printemps, du 14 mars 2023 au 17 mai 2023.

1.4.Échantillon

Pour construire un échantillon représentatif, nous avons ciblés les étudiants de 1ère année licence français de la promotion 2022/2023 de l'université Echahid Hamma Lakhdar à El-Oued. Notre échantillon se compose de dix d'étudiants, âgés entre 19 et 29, le sexe féminin était prédominant.

Femmes	07
Hommes	03

1.5.Raisons du choix :

Le choix du public étudiant de 1ère année français se justifie car ils se trouvent au début de leur cursus universitaire et dans un point de translocation d'un système d'étude à un autre qui les oblige à être en contact avec une langue qui leur était étrangère.

1.6.Corpus :

Pour mener notre recherche de manière approfondie sur le niveau d'insécurité linguistique chez les étudiants de 1ère année français de notre département, nous avons constitué notre corpus en collectant des données à partir d'enregistrements vocaux réalisés sous forme d'entretiens. Nous considérons que l'enregistrement est la méthode la plus efficace pour analyser cette insécurité linguistique. La nature sociolinguistique de notre enquête a motivé ce choix méthodologique, sachant que la nature du corpus peut différer d'une étude à l'autre.

1.7. Convention de transcription

Cette étude basée sur le corpus oral nécessite une représentation graphique ou phonétique selon le besoin. Pour rendre notre travail clair, symbolique et plus authentique, nous avons adopté le modèle de transcription élaboré par Claire Blanche BENVENISTE (2000). De même nous avons choisi de transcrire graphiquement les passages en arabe à l'aide de l'API

- ✓ Pause courte : +
- ✓ Pause moyenne : ++
- ✓ Pause longue : +++
- ✓ Auto-interruption : /
- ✓ Hétéro-interruption : //
- ✓ Hésitations : **eu**
- ✓ Hésitations avec allongements : **eu** :
- ✓ Acquiescements : **mmm**

G r	P h	G r	P h	G r	P h	G r	P h	G r	P h	G r	Ph
ا	E	خ	X	ش	ʃ	ع		ن	N	و	U
ب	B	د	D	ص	ʃ	ف	F	ه	H	و	I
ت	T	ذ	ʔ	ض		ق	Q	و	W	و	An
ث	θ	ر	R	ط	t	ك	K	ي	J	و	Un
ج	ʒ	ز	Z	ظ	ʔ	ل	L	ء	A	و	In
ح	H	س	S	ع	ʔ	م	M		A	و	Silence

Tableau 2 Correspondance graphème phonème de la langue arabe suivant l'alphabet phonétique internationale IPA

II. Analyse et interprétation des données

1. Déroulement de l'entretien

Dans cette analyse, nous adopterons une approche basée sur des critères spécifiques liés au phénomène étudié. Le processus d'analyse sera divisé en deux étapes différentes. Dans la première étape, nous évaluerons le niveau d'insécurité orale chez les étudiants, en examinant des indicateurs tels que leur aisance à s'exprimer, leur maîtrise grammaticale, et leur confiance lors des interactions orales. Dans la deuxième étape, nous analyserons l'impact du milieu social sur leur niveau d'expression orale, en tenant compte de facteurs tels que le contexte familial, le niveau d'exposition à la langue cible et les influences socio-culturelles.

1.1. Analyse et commentaire des résultats obtenus

Avant de procéder à l'analyse du corpus, nous avons transcrit le discours enregistré, réalisés avec les étudiants inscrits en 1ère année français de notre département. Cette étape de transcription vise à faciliter notre processus d'analyse en utilisant les critères suivants :

Critères/Étudiants/	E1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E10
Le profil de l'étudiant (e)										
Moment d'hésitation										
Moment de silence										
Le recours à la langue arabe										

Tableau 3 : les critères de l'évaluation de l'enregistrement de l'entretien

Notre objectif est de procéder à une analyse des entretiens collectés en se basant sur les critères mentionnés ci-dessus. Cette analyse vise à mettre en évidence le sentiment d'insécurité linguistique dans les pratiques communicatives des étudiants. Nous allons examiner attentivement les entretiens afin de commenter et d'interpréter les données recueillies.

1.1.1. Transcription et interprétation des enregistrements

➤ Transcription

- a. Selon la première catégorie que nous avons mentionnée précédemment, nous avons posé les questions suivantes aux étudiants afin d'évaluer leur exposition à la langue

française, de comprendre leur contexte linguistique et la durée de leur contact avec cette langue :

- Nous avons commencé par une question générale : "Présentez-vous !", qui nous permet d'avoir une idée de leur parcours personnel et de leur environnement linguistique.
- Ensuite, nous avons demandé : "Avez-vous grandi dans un environnement où l'on parlait une langue étrangère ?" Cette question vise à déterminer si les étudiants ont été exposés à d'autres langues dès leur enfance, ce qui peut influencer leur apprentissage du français.
- Enfin, nous avons posé la question suivante : "Quelle est votre expérience globale avec la langue française jusqu'à présent ?" Cette question permet aux étudiants de partager leur expérience personnelle et de nous donner un aperçu de leur niveau de maîtrise et de leur parcours d'apprentissage du français.

Ces questions ont été posées lors des séances d'enregistrement qui se sont déroulées dans la salle 08 de notre département, de 08h15 à 11h, le 12 mars 2023.

Informateur 01 : (Etudiant)

« Je suis un étudiant, 1^{ère} année française Euh l'université Echahid Hamma Lakhdar...mmm... mon âge 29, j'habite Euh...El-oued exactement Nakhla Euh mmm.... Mon société ++ n'accepte pas parler ++ le français mmm, mais // dans l'université + je essaye, quo j'ai parle Euh avec mes // collègues +++ certains commencent Euh dou corrige / par exemple ah.. Non la, Euh yoħbtouni naħbes mais Euh , je parle avec Euh Les maigris / bi whatsapp personne +++ ne corrige++ je sens / à l'aise maarfte f el mo f kil rir andna. »

« Je suis un étudiant en première année de français à l'université Echahid Hamma Lakhdar. J'ai 29 ans et je viens d'El Oued, plus précisément d'El Nakhla. Malheureusement, notre société n'encourage pas la pratique du français, surtout à l'université. Lorsque j'essaie de parler en français avec mes collègues, certains d'entre eux se sentent obligés de me corriger, ce qui peut être frustrant et m'amène souvent à arrêter de parler. En revanche, lorsque je communique avec des émigrés sur WhatsApp, personne ne se sent le besoin de me corriger et je me sens beaucoup plus à l'aise. Je ne sais pas pourquoi cette différence de comportement existe chez nous. »

Informateur 02 : (Etudiant)

« Je suismmm....une étudiant de 1^{ère} année française ++ l'université Echahid Hamma Lakhdar ++ Euh mon âge a 19 ans Euh... j'habite Rabbah mmm...Je suis.... grandi dans un famille /, ne parle le français +++ , Euh je parlé le français Euhavec ma tante parce que ++ elle habite au France.... mmm... m'encourage / beaucoup,++ même je+++ fi des fautes,+ il m'a dit si pas grave. »

« Je suis une étudiante en première année de français à l'université Echahid Hamma Lakhdar. J'ai 19 ans et j'habite à Robbah. Bien que j'aime le français, j'ai grandi dans une famille où cette langue n'est pas pratiquée. Cependant, j'ai la chance de pouvoir parler français avec ma tante, car elle habite en France. Elle m'encourage énormément et me rassure en me disant que ce n'est

pas grave si je fais des fautes. Sa bienveillance m'encourage à continuer à apprendre et à m'améliorer. »

Informateur 03 : (Etudiant)

« *Jou suis itidiante Euh dou 1^{ère} anni franeçais // di l'ouniversiti Echahid Hamma Lakhdar 0 Euh J'i 21 ons 0 Euh j'habite à Taibette ééé Euh depuis moun enfance ++, j'i granedi dans l une famille.... mmm.... parle l'arabe, puis j'habiterai l à Touggourt Euh ,ça va les gens utilisé Euh mmm.... mioux le franeçais mmm... Chaque jour, jou lis lé journal...+++ Jou vou travaille dans un Euh Entroprise / internationale Euh Car+++ lou franeçais // importo,+ Euh alors jou parle lou franeçais toujours. »*

« Je suis un étudiant en première année de français à l'université Echahid Hamma Lakhdar. J'ai 21 ans et je viens de Taibette. Depuis mon enfance, j'ai grandi dans une famille où seule l'arabe est parlé. Cependant, je vais bientôt déménager à Touggourt, où les gens ont une plus grande pratique du français. Dans le but d'améliorer mon niveau de français, je m'efforce de lire les journaux régulièrement. De plus, mon objectif est de travailler dans une entreprise internationale où la maîtrise du français est essentielle, ce qui me permet d'utiliser la langue au quotidien et de me familiariser davantage avec elle. »

Informateur 04 : (Etudiante)

« *Je suismmm.... un étudiant de 1^{ère} année françéé ++ du l'université Echahid Hamma Lakhdar +++ mon âge a 24 ans Euh... nous à El Oued Souf...mmm..., ne parle pas ++ lou franeçais avec Euh... les gens.... Euh, haka hata min yasaksik wéf takra tgoul firancia iaki anik. Langue dou coulonialisme ».*

« Je suis une étudiante en première année de français à l'université Echahid Hamma Lakhdar. J'ai 24 ans. Au sein de notre communauté soufie, il n'est pas courant de parler français entre nous. Si quelqu'un me demande ce que j'étudie, je lui réponds que j'étudie le français, certaines personnes se moquent de moi. C'est une langue du colonialisme. »

Informateur 05 : (Etudiante)

« *Jé suis.... Euh... étudiant dé première anni+++ dou françaismmmdou l'université Echahid Hamma Lakhdar. J'ai 23 . froneçais maintenant....mmm mahif la mode, Euh... j'utilise kalmat en froncé ++ mes amis parlent Euh...: le froncé Euh...c'est terminé +++rahite aliha , l'anglais longue Euh...officiel (elle commence à pleurer) »*

« Je suis une étudiante en première année de français à l'université Echahid Hamma Lakhdar. J'ai 23 ans. Le français n'est pas considéré comme étant à la mode de nos jours. Quand je parle devant mes amies, elles me disent que le français est dépassé et que l'anglais est la langue officielle. »

Informateur 06 : (Etudiante)

« *Je suis un étudiant de 1^{ère} année français Euh... l'université Echahid Hamma Lakhdar Euh...mon âge a 25 ans Euh... mon famille est Euh...comme Euh... tous la famille de Souf, mmm parle rarement lo français, Euh... j'expose lo français au 3^{ème} primaire, Euh... d'un enseignante merveilleux mmm Je l'aime beaucoup+++ , j'aime Euh... devenir comme lui »*

« Je suis une étudiante en première année de français à l'université Echahid Hamma Lakhdar. J'ai 25 ans. Dans notre famille, comme dans la plupart des familles de Souf, le français est rarement parlé. Cependant, ma passion pour cette langue a commencé dès ma troisième année de primaire, grâce à une enseignante merveilleuse que j'admire énormément. Depuis lors, j'ai aspiré à devenir comme elle et à développer mes compétences en français. »

Informateur 07 : (Etudiante)

« Jo suis étudiant **Euh**...du 1^{ère} année universitaire, **mmm** j'ai 20 ans, j'aime lo français besah jo parle pas, ++parce que **Euh**... andna yetkalmha kan el abad el motkabir +++ prestige ay ou idirouh yetchahlaç **mmm** Nhawel netkalam el firancia manguidif, hata nheb ngoul kalma nkaf yadhahkou ani, marr 0 kont fil car ma araftef enfaham sahbat fi + haja t'kalamar bil froncé akou ani... »

« Je suis une étudiante en première année à l'université. J'ai 20 ans et j'aime beaucoup le français, mais malheureusement, je me sens incapable de le parler. Dans notre société, seuls les gens orgueilleux parlent le français, car il est considéré comme une langue prestigieuse. Malheureusement, cela crée une atmosphère d'arrogance autour de cette langue. Récemment, j'ai essayé de parler français avec mes copines dans le bus pour leur expliquer quelques choses, mais elles se sont moquées de moi. »

Informateur 08 : (Etudiante)

« Jé suis étudiante dé 1^{ère} année ouniversité.... **mmm** Echahid Hamma Lakhdar. **Euh**... j'ai 27 , **mmm**je suis à El Oued +++ **Euh**... ma netjarraf ngoul meme pas kalamat froncé dans ma famille idirouni metkabar »

« Je suis une étudiante en première année de français à l'université Echahid Hamma Lakhdar. J'ai 27 ans. Malheureusement, je n'ose pas parler un seul mot de français, même au sein de ma famille, car ils me voient comme une personne orgueilleuse. »

Informateur 9 : (Etudiante)

« **Euh** Comme les étudiants précédents++ jé suis étudiante dé 1^{ère} année de l'université d'El Oued j'avais 22 ans ... **Euh** ... Je ... **Euh** ...souhaite+ parler+ en français, ...**mmm**... mon père encourage moi beaucoup +++ de parler le français ... **Euh** ... parce qu'il est ingénieur ... **mmm** mais nous à El Oued, ne parle pas lo français, idirouni majnouna..... »

« Comme les étudiants précédents, je suis étudiante en 1^{ère} année de français à l'université Echahid Hamma Lakhdar. J'ai 22 ans. Je souhaite parler français, et mon père m'encourage vivement dans cette démarche en raison de son métier d'ingénieur. Cependant, à El Oued, où je vis, peu de gens parlent français, ce qui fait qu'ils me considèrent parfois comme un peu étrange. »

Informateur 10 : (Etudiante)

« Je suis une étudiante de 1^{ère} année + français de l'université Echahid Hamma Lakhdar j'ai 24 ans **Euh**... j'habite d'El Oued sonter, je suis la petite de ...**mmm**...nos maison, +++ papa est ingénieur, maman ...**mmm**... prof de français **Euh**... retraité au CEM, **Euh**... j'aime le français +++ depuis que je suis petite car **Euh**... je écoute mes parents, parlent cette

langue godamna +++ notre famille ...mmm... m'encourage boucoup pour le réalisation ma rêve. »

« Je suis une étudiante en première année de français à l'université Echahid Hamma Lakhdar. J'ai 24 ans et je viens d'El Oued centre. Je suis la cadette de notre famille. Mon père est un ingénieur et ma mère, maintenant retraitée, était enseignante de français au CEM. J'ai toujours aimé le français depuis mon enfance car j'écoute mes parents parler en français devant nous. Cela m'encourage à réaliser mon rêve. »

➤ **Commentaire :**

En combinant ces questions, nous obtenons des informations précieuses sur l'exposition des enquêtés à la langue française, leur contexte linguistique et la durée de leur contact avec cette langue. Ces données nous aident à mieux comprendre leur profil linguistique et à analyser les résultats de notre étude.

Après avoir analysé les discours des informateurs enquêtés, nous identifions des substances d'insécurité linguistique chez eux, qui se manifestent principalement à travers les aspects suivants :

- ✓ **Raisons historiques :** depuis l'occupation de coloniale en Algérie, cela a engendré des sentiments d'hostilité et de méfiance envers la langue française, comme le souligne **l'informateur 04**. De plus les habitants d'El Oued ont été moins exposés à l'acculturation, ce qui explique leur maîtrise limitée de cette langue. Il convient également de noter que la période d'occupation coloniale au sud a été relativement courte par rapport aux villes du nord, ce qui peut également avoir contribué à ces perceptions négatives.
- ✓ **Raisons sociales :** elles jouent un rôle important dans l'entrave à l'amélioration des compétences orales des apprenants de français langue étrangère (FLE) chez les gens soufis. En effet, lorsque les apprenants essaient d'utiliser le français, que ce soit en classe ou à l'extérieur, ils font face à des moqueries et à une hypercorrection de la part de leurs collègues, comme l'a souligné **l'informateur 01**. De plus, ils sont également confrontés à des jugements négatifs de la part de leur entourage, comme l'a mentionné **l'informateur 08**. Ces représentations négatives entravent ainsi leur progression et leur confiance dans l'utilisation de la langue française.
- ✓ **Milieu familial :** a un rôle essentiel dans les pratiques langagières des apprenants, car la présence de communication interne ou externe influence considérablement l'expression orale des apprenants, soit de manière positive dans un milieu bilingue, soit de manière négative dans un milieu monolingue, comme l'ont souligné **les informateurs 2 et 7**. Ainsi,

l'environnement linguistique dans lequel évoluent les apprenants joue un rôle significatif dans leur développement des compétences orales en français.

- ✓ **L'impact de la prédominance de l'anglais sur la motivation des apprenants de français** : la prédominance de la langue anglaise dans le monde influe négativement sur la perception des apprenants de FLE. Ils peuvent se sentir moins valorisés par rapport aux apprenants d'anglais, comme l'a souligné **l'informateur 05**. Cette influence linguistique mondiale peut donc affecter la motivation et la confiance des apprenants en français.
- ✓ **L'effet des enseignants sur leurs apprenants** : Le style d'enseignement des enseignants peut avoir un impact significatif sur les niveaux de compétence des apprenants, comme le mentionne **l'informateur 06**. Un enseignant inspirant, stimulant et soutenant peut favoriser une progression positive chez les apprenants, tandis qu'un enseignant moins efficace peut influencer négativement leur apprentissage.
- ✓ **L'influence de la situation professionnelle** : Dans certains cas, la situation professionnelle peut exercer une pression sur l'apprentissage du français. Par exemple, **l'informateur 03** peut se sentir obligé d'utiliser le français pour des raisons professionnelles. Cela peut générer une motivation supplémentaire pour développer leurs compétences en français et les appliquer dans leur domaine d'activité.
- ✓ **L'influence des métiers des parents sur les niveaux de compétence orale** : Les métiers des parents peuvent avoir un impact sur les niveaux de compétence orale en français des apprenants. Si le jargon professionnel est maîtrisé et utilisé au sein du milieu familial, cela peut favoriser une meilleure productivité orale en français, comme l'ont mentionné **les informateurs 9 et 10**. Cependant, si le français n'est pas utilisé couramment dans le milieu professionnel des parents, cela peut avoir un effet négatif sur les compétences orales des apprenants.

Dans l'ensemble, ces différents facteurs externes de l'insécurité linguistique que nous avons mentionnés au premier chapitre montrent comment divers éléments sociolinguistiques et contextuels peuvent influencer le développement des compétences orales chez les apprenants.

b. Dans le cadre de la seconde catégorie évoquée précédemment, nous avons posé aux étudiants les questions suivantes dans le but implicite de vérifier si les répondants ont des signes d'insécurité linguistique :

- Est-ce que vous êtes présenté plus à l'aise à l'écrit ou à l'oral en français ? Pourquoi ?
- Comment ressentez-vous lorsque vous prenez l'initiative de parler en français ? Êtes-vous anxieux ou confiant ?

- Avez-vous déjà été encouragé ou découragé à parler en français par des membres de votre famille ou de votre entourage ? Comment cela a-t-il affecté votre confiance en vous ?

Nous avons formulé ces questions afin d'obtenir des informations sur la perception des interviewés en ce qui concerne leurs difficultés qu'ils rencontrent, leur niveau de confiance et leurs motivations.

Nous avons orienté notre attention vers les critères mentionnés dans le tableau ci-dessous lors de l'analyse des entretiens collectés pour mettre en évidence le sentiment d'insécurité linguistique dans les pratiques communicatives des étudiants. Nous avons examiné attentivement les entretiens afin de commenter et d'interpréter les données recueillies.

Critères/Étudiants/	E1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E10
Le profil de l'étudiant (e)	29	19	21	24	23	25	20	27	22	24
Moment d'hésitation	9fois	10fois	11fois	12fois	8fois	8fois	7fois	10fois	11fois	10fois
Moment de silence	5fois	5fois	7fois	6fois	6fois	5fois	6fois	7fois	11fois	6fois
Le recours à la langue arabe	1fois (4mots)	1fois (2mots)	3fois (13mots)	2fois (8mots)	3fois (6mots)	1fois (2mots)	2fois (8mots)	2fois (7mots)	3fois (7mots)	1fois (2mots)

Tableau 4 : Le diagnostic de d'évaluation après l'écoute de l'enregistrement de l'entretien.

➤ **Commentaire**

Selon le tableau supra, nous avons constaté que ces étudiants présentent des signes d'insécurité linguistique, qui sont des facteurs internes liés à des mouvements psychologiques. Nous avons observé que la plupart des interviewés ont montré des signes d'hésitation lorsqu'ils s'exprimaient. De plus, le silence a été souvent observé, ce qui peut indiquer une gêne ou une difficulté à s'exprimer. L'hypercorrection, qui se réfère à une tentative excessive de corriger ses propres erreurs, a également été remarquée. En outre, certains étudiants ont eu recours à leur langue maternelle pendant l'entretien, ce qui témoigne d'un manque de confiance en leur maîtrise du français.

Nous avons également remarqué que les étudiants présentaient des lacunes en matière de maîtrise grammaticale. Ces observations nous aident à mieux comprendre et à régler les problèmes liés à l'insécurité linguistique chez ces apprenants.

2. Déroutement de l'expérimentation

Une fois que nous avons identifié les lacunes de nos participants qui présentent une insécurité linguistique à travers l'étape de l'entretien biographique, nous nous sommes ensuite tournés vers l'étape suivante de notre recherche : l'expérimentation. Cette étape nous permettra d'approfondir notre compréhension de l'insécurité linguistique et de procurer des stratégies pour la surmonter.

Au cours de l'expérimentation, nous prévoyons de mettre en place des activités interactives et stimulantes qui encourageront les étudiants à s'exprimer en français et à renforcer leur confiance en eux. Nous allons concevoir des séances spécifiques axées sur les compétences communicatives, en tenant compte des difficultés identifiées lors des entretiens.

De plus, nous allons recueillir des données supplémentaires en observant les interactions des étudiants pendant les activités expérimentales. Cela nous permettra d'évaluer leur progression, d'identifier les facteurs qui favorisent ou entravent leur prise de parole, et d'ajuster nos approches pédagogiques en conséquence.

2.1. Pré-test

➤ Présentation et description de prétest

- **Présentation de prétest**

Après avoir réalisé l'entretien biographique avec les étudiants en difficulté, nous avons identifié les problèmes spécifiques qu'ils rencontrent à partir de l'analyse de l'enregistrement reçus lors de l'entrevue. Pour répondre à ces besoins, nous avons planifié une activité d'évaluation basée sur leurs difficultés linguistiques.

Nous avons choisi une activité centrée sur le thème « un héros du quotidien ». Cette activité vise à encourager les apprenants à réfléchir sur des personnes ordinaires qui jouent un rôle héroïque dans leur vie quotidienne.

L'objectif est de les motiver à exprimer leurs idées et leurs opinions tout en utilisant leurs compétences en rédaction et en grammaire.

Dans le cadre de l'évaluation de cette séance, notre préoccupation principale conçues pour :

- Evaluer les acquis des apprenants ;
- Mesurer leur maîtrise des règles grammaticales ;
- Identifier les sources de leurs faiblesses afin de pouvoir y remédier ;
- **Description de prétest**

Le déroulement de la séance de l'évaluation s'articule autour de quatre moments cruciaux :

Nom de la séance : Évaluation diagnostique
Journée : 1, le 14 mars 2023 Lieu : L'université Echahid Hamma Lakhdar, la salle 08 Durée : 1 heure
Objectifs : • Evaluer les acquis des apprenants ; • Mesurer leur maîtrise des règles grammaticales ; • Identifier les sources de leurs faiblesses afin de pouvoir y remédier.
Outils didactiques : tableau, feuilles distribuées.
❖ Les moments du déroulement de la séance ○ Situations de départ : (5 minutes) ✓ Accueillir les apprenants et rappeler le thème de l'évaluation : "Aujourd'hui, nous allons parler d'un héros du quotidien." ✓ Présenter les objectifs de l'évaluation : "L'objectif est d'évaluer vos compétences en rédaction et en grammaire, ainsi que vos capacités à exprimer vos idées et opinions." ✓ Expliquer les consignes et les attentes : "Vous allez rédiger un paragraphe décrivant une personne ordinaire qui est un héros dans votre vie quotidienne. Vous devrez utiliser le vocabulaire approprié et les structures grammaticales adéquates telles que : les temps verbaux (l'infinitif, le conditionnel, passé composé, le subjonctif), les adjectifs, les articles, ...etc." ○ Phase de réflexion : (10 minutes) ✓ Demander aux apprenants de réfléchir individuellement à une personne ordinaire qui joue un rôle héroïque dans leur vie quotidienne. "Prenez quelques minutes pour réfléchir et prendre des notes sur une personne qui vous inspire et qui fait preuve de courage ou de dévouement dans votre vie quotidienne." ○ Rédaction du paragraphe : (30 minutes) ✓ Distribuer les feuilles et nous avons donné aux apprenants le temps nécessaire pour rédiger leur paragraphe. ✓ Rappeler les consignes d'écriture : "Décrivez la personne choisie, ses actions héroïques et l'impact qu'elle a sur votre vie." "Prenez maintenant 25 minutes pour rédiger un paragraphe décrivant la personne que vous avez choisie. Utilisez des phrases bien structurées, des connecteurs logiques et des adjectifs pour enrichir votre texte."

○ **Collecte des évaluations : (5 minutes)**

- ✓ Une fois le temps imparti écoulé, nous avons demandé aux apprenants de remettre leurs feuilles d'évaluation.

Nom de la séance : Correction de l'évaluation

Journée : 2, le 15 mars 2023 **Lieu :** L'université Echahid Hamma Lakhdar, la salle 08 **Durée :** 1 heure

Objectifs :

- Identifier aux apprenants les erreurs commises.
- Identifier les difficultés spécifiques des apprenants afin de proposer des remédiations adaptées.

Outils didactiques : tableau, feuilles distribuées, enregistrement lors de l'entretien, la grille d'évaluation.

○ **Évaluation et correction :**

Cette phase est cruciale dans notre pré-test, car elle nous permet de repérer de manière précise les erreurs des apprenants en difficulté. Nous avons mis en place un processus d'évaluation en utilisant une grille d'évaluation basée sur deux critères principaux : la grammaire et le vocabulaire. Par ailleurs, lors de l'entretien, nous avons également pris en compte un troisième critère qui concerne la prononciation des apprenants.

Le premier critère :

Grammaire : Nous avons évalué l'accord correct des adjectifs, l'omission des articles et les articles contractés, la confusion entre les temps verbaux et l'utilisation correcte des pronoms. Ces aspects grammaticaux sont importants pour mesurer la maîtrise des règles grammaticales par les apprenants.

Le deuxième critère :

Vocabulaire : Nous avons évalué l'enrichissement du lexique des apprenants, c'est-à-dire leur capacité à utiliser un vocabulaire varié et approprié dans leurs énoncés.

Tandis que le troisième critère a été remarqué lors de l'entretien.

Prononciation : Nous avons observé particulièrement les erreurs de liaison, ainsi que la mal articulation des sons "i" et "é" et les sons "ou" et "u". La prononciation correcte des mots est un élément essentiel de la communication orale.

Chaque critère est évalué selon une échelle de degré de maîtrise, qui est divisée en deux échelons : "acquise" et "non acquise". Cette échelle permet d'évaluer le niveau de compétence des étudiants dans chaque critère spécifique.

Les critères		Le degré de la maitrise	
Critères	Indices	Acquise	Non-acquise
1. Grammaire	Accord des adjectifs qualificatifs	0	10
	Omission des articles et les articles contractés	7	3
	Confusion entre les temps verbaux	0	10
	Utilisation correcte des pronoms	6	4
2. Vocabulaire	Enrichissement du lexique	2 moyens	8 faibles
3. Prononciation	Erreur de liaison	7	3
	Opposition [ɛ] ou [i]	6	4
	Opposition [u] ou [y]	7	3

Tableau 5 : Le diagnostic de l'évaluation avant les séances de remédiation

D'après cette grille d'évaluation nous avons pu identifier différents groupes de besoins classés en fonction du niveau de maîtrise de chaque critère évalué :

Les difficultés à remédier	Les étudiants en difficulté
L'accord de l'adjectif qualificatif	10
Utilisation correcte des pronoms	4
Omissions des articles et les articles contractés	3
Erreurs de liaison et enchainement	3
Confusion entre les temps verbaux	10
Opposition [ɛ] ou [i]	4
L'enrichissement de lexique	10
Opposition [u] ou [y]	3

Tableau 6 : Classification des apprenants en difficulté en groupes de besoin

○ Feedback et remédiation :

- ✓ Rendre les résultats des évaluations aux apprenants, ainsi que les enregistrements de leurs entretiens.
- ✓ Fournir les commentaires constructifs sur leurs performances : "Vous avez fait un bon travail en utilisant des phrases variées et en décrivant clairement la personne choisie. Cependant, faites attention aux accords grammaticaux et à l'utilisation des temps verbaux, ainsi qu'à la prononciation que nous avons relevée lors de l'écoute de vos enregistrements."

● Analyse du pré-test :

Lors du pré-test, nous avons réalisé une analyse des performances des étudiants en difficulté dans ces trois aspects clés : la grammaire, le vocabulaire et la prononciation.

Selon l'aspect de la grammaire :

- En ce qui concerne « l'accord de l'adjectif qualificatif », « la confusion des temps verbaux », nous avons constaté que tous les étudiants rencontrent des difficultés pour accorder les adjectifs en genre et en nombre avec les noms auxquels ils se rapportaient, ainsi que pour choisir le temps verbal approprié dans leurs phrases.
- En ce qui concerne « l'utilisation correcte des pronoms », nous avons remarqué que 03 étudiants éprouvaient des difficultés à utiliser les pronoms de manière appropriée.
- En ce qui concerne « les omissions des articles et l'utilisation des articles contractés », nous avons observé 03 étudiants présentant des difficultés spécifiques.

Selon l'aspect du vocabulaire :

- En ce qui concerne l'enrichissement du lexique, nous avons constaté que tous les étudiants avaient besoin d'enrichir leur lexique.

Selon l'aspect de la prononciation :

Nous avons remarqué que certains étudiants présentaient des difficultés de prononciation, notamment :

- En ce qui concerne les liaisons, cela concerne 03 étudiants.
- L'opposition entre les sons "i" et "é" 04 étudiants, ainsi que l'opposition entre les sons "ou" et "u", qui concerne également 04 étudiants.

2.2. Mise en œuvre de la remédiation :

En se basant sur la grille d'évaluation et en prenant en compte la disponibilité des apprenants, notamment en utilisant leur journée libre du mardi, nous avons établi un planning pour les séances de remédiation. Ce planning nous a permis d'organiser les sessions de manière structurée et adaptée aux besoins spécifiques de chaque apprenant :

Numéro de séance	Date	Horaire	Durée	Séances de remédiation de groupe de besoin	Groupe de besoin
1 ^{ère} séance	16 mars 2023	De 9 h à 10 h	1 h	L'accord de l'adjectif qualificatif.	10
2 ^{ème} séance	21 mars 2023	De 9 h à 10 h	1 h	Utilisation correcte des pronoms.	4
3 ^{ème} séance	11 avril 2023	De 9 h à 10 h	1 h	Omissions des articles et les articles contractés	3
4 ^{ème} séance	18 avril 2023	De 9 h à 10 h	1 h	Erreurs de liaison et enchainement	3
5 ^{ème} séance	25 avril 2023	De 9 h à 10 h	1 h	Confusion entre les temps verbaux	10
6 ^{ème} séance	2 mai 2023	De 9 h à 10 h	1 h	Opposition [ɛ] ou [i]	4
7 ^{ème} séance	9 mai 2023	De 9 h à 10 h	1 h	L'enrichissement de lexique	10
8 ^{ème} séance	16 mai 2023	De 9 h à 10 h	1 h	Opposition [u] ou [y]	3

Tableau 7 La planification des séances de remédiation

2.3. Présentation des séances de remédiation et du post-test

- **1^{ère} séance :** l'accord de l'adjectif qualificatif.

➤ **Description :**

Nous avons mené la première séance de remédiation avec le groupe de besoins qui sont (10 étudiants) le 16/03/2023 de 9^h à 10^h dans la salle 08 de notre département. Nous avons veillé à préparer tout le matériel nécessaire pour assurer le bon déroulement de la séance.

Lors de cette première séance, nous avons choisi de nous concentrer sur le sujet de l'accord de l'adjectif qualificatif. Nous avons utilisé deux exercices simples et variés dans le but de renforcer les compétences grammaticales des étudiants et de les aider à pratiquer l'accord de l'adjectif qualificatif. Afin de les aider à surmonter les erreurs courantes.

À la fin de la séance, nous avons procédé à une évaluation pour évaluer les progrès réalisés par les étudiants et pour évaluer leur compréhension et leur maîtrise de l'accord de l'adjectif qualificatif.

❖ Séance 01 : l'accord de l'adjectif qualificatif.		
Date : 16 mars 2023	Lieu : l'université, salle 08	Durée : 1 ^h
Objectif : L'apprenant doit-être capable de : • Renforcer leurs compétences grammaticales. • Pratiquer l'accord de l'adjectif qualificatif. • Surmonter les erreurs courantes.		
Obstacle : l'apprenant est incapable de s'accorder l'adjectif qualificatif correctement. Matériel : ordinateur – projecteur – feuilles.		
❖ Moment de confiance Révision de la règle grammaticale : l'accord de l'adjectif. ➤ L'adjectif, qu'il soit épithète, attribut ou en apposition s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie. ❖ Annonce de l'objectif de la séance • Expliquer l'objectif. • Les étudiants écoutent attentivement. ❖ Verbalisation • Parler aux apprenants sur leurs difficultés. ❖ La mise en œuvre de la remédiation :		
Activité 01 Complétez les énoncés suivants en accordant correctement les adjectifs : 4. Les fleurs sont _____ (beau) dans ce jardin. 5. C'est une histoire _____ (passionnant) que j'ai lue. 6. Les enfants étaient _____ (fatigué) après leur journée d'école. 7. J'ai trouvé le film _____ (émouvant). 8. Voici des idées _____ (créatif) pour votre projet.		
Activité 02 Complétez les énoncés suivants en accordant les adjectifs avec les noms correspondants : 1. C'est un film ____ (captivant) qui a reçu de nombreuses critiques ____ (favorable). 2. Des chercheurs ont fait des découvertes ____ (important) dans le domaine de la physique quantique. 3. J'ai rencontré des artistes ____ (talentueux) et ____ (créatif) lors de l'exposition d'art contemporain. 4. Les étudiants ont présenté des projets ____ (innovant) et ____ (original) lors de la conférence.		
Evaluation Pour chaque énoncé suivant, identifiez l'adjectif correcte en mettant une croix (X) dans la case correspondante. 1. Elle est une femme ____ . ☐ forts et exceptionnel ☐ forte et exceptionnelles ☐ fortes et exceptionnelles ☐ forte et exceptionnelle		

2. J'ai mangé des fruits _____. [] délicieuses et juteux [] délicieux et juteux [] délicieux et juteuse
3. Mon grand-père a acheté de ____ vêtements. [] nouvelles [] nouveau [] nouveaux
4. Les montagnes offrent des paysages _____. [] impressionnantes et majestueuses [] impressionnants et majestueux [] impressionnantes et majestueux
5. Je veux acheter un ____ pantalon [] beau [] belle [] bel

➤ **Commentaire**

Lors de notre première séance de remédiation portant sur l'accord de l'adjectif qualificatif, nous avons constaté une amélioration significative parmi les étudiants en difficulté. Sur un effectif initial de 10 étudiants, seuls 3 rencontrent encore des difficultés, témoignant ainsi des progrès réalisés par la majorité des apprenants.

Grâce à notre approche pédagogique privilégiée sur les règles d'accord de l'adjectif qualificatif, nous avons observé que 7 étudiants ont désormais acquis la capacité d'utiliser correctement cet accord dans leurs écrits. Cependant, il est important de souligner que des défis persistent pour les 3 étudiants restants.

2^{ème} séance

➤ **Description**

Nous avons mené la séance de remédiation avec le groupe de 04 étudiants en difficulté le 21/03/2023 de 9^h à 10^h dans la salle 08 de notre département. Nous nous sommes assurés de préparer tout le matériel nécessaire pour cette séance qui portait sur « l'utilisation correcte des pronoms ».

Au cours de la séance, nous avons utilisé deux exercices visant à aider les étudiants à utiliser les pronoms de manière appropriée et à éviter une répétition excessive des noms. Afin de renforcer leur maîtrise des pronoms et d'améliorer leur expression orale.

À la fin de la séance, nous avons procédé à une évaluation afin d'évaluer les progrès réalisés par les étudiants dans l'utilisation correcte des pronoms. Cette évaluation nous a permis de mesurer leur compréhension et leur maîtrise.

❖ Séance 02 : Utilisation correcte des pronoms.		
Date : 21 mars 2023	Lieu : l'université, salle 08	Durée : 1 ^h
Objectif : L'apprenant doit-être capable de :		

- Utiliser les pronoms correctement.
- Eviter la répétition excessive des noms.
- Comprendre le contexte et la fonction grammaticale des pronoms dans la phrase pour les utiliser correctement.
- Renforcer leur maîtrise des pronoms et améliorer leur expression orale.

Obstacle : l'apprenant est incapable d'utiliser les pronoms correctement.

Matériel : ordinateur – projecteur – feuilles.

❖ **Moment de confiance**

Révision de la règle grammaticale : les pronoms consistent à remplacer un groupe nominal par un pronom qui correspond en genre (masculin ou féminin), en nombre (singulier ou pluriel) et en fonction grammaticale (sujet, complément d'objet, etc.). Les pronoms permettent d'éviter les répétitions et rendent le discours plus fluide.

- Pronoms personnels sujets : Les pronoms personnels sujets (je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles) sont utilisés pour désigner la personne ou le groupe de personnes qui effectue l'action dans la phrase.
- Pronoms personnels compléments : Les pronoms personnels compléments (me, te, le/la, nous, vous, les) sont utilisés pour remplacer un groupe nominal qui est l'objet direct ou indirect de la phrase.
- Pronoms possessifs : Les pronoms possessifs (le mien, le tien, le sien, le nôtre, le vôtre, le leur) indiquent la possession ou l'appartenance.
- Pronoms démonstratifs : Les pronoms démonstratifs (celui-ci, celui-là, celle-ci, celle-là, ceux-ci, ceux-là, celles-ci, celles-là) servent à désigner un élément précis par rapport au contexte.

❖ **Annonce de l'objectif de la séance**

- Expliquer l'objectif
- Les étudiants écoutent attentivement...

❖ **Verbalisation**

- Parler aux apprenants sur leurs difficultés.

❖ **La mise en œuvre de la remédiation :**

Activité 01

Complétez les phrases suivantes en utilisant les pronoms de manière appropriée. Les phrases sont complexes et nécessitent une bonne compréhension de l'utilisation correcte des pronoms.

1. Je suis allé au magasin et j'ai acheté un livre. Je ____ ai commencé à lire hier soir.
2. L'équipe a remporté le match grâce à leurs excellentes performances. ____ ont été félicités par l'entraîneur.
3. Mohammed a invité sa sœur à dîner ce soir. Il ____ a préparé un repas spécial.
4. Les enfants ont construit un château de sable sur la plage. ____ était très fier de leur création.
5. Quelle chance ! Parmi tous les sujets que professeur possède, il a choisi ____ que j'ai fait hier.

Activé 02

Réécrivez les phrases suivantes en remplaçant les groupes nominaux soulignés par des pronoms appropriés.

1. Est-ce que le professeur a donné les instructions aux étudiants ?
→ Est-ce que le professeur ____ a donné les instructions ?

2. Nous avons vu un grand tigre dans le jardin, ce matin
→ Nous ____ avons vu ce matin
3. Nous sommes allés au restaurant avec nos collègues.
→ Nous sommes allés au restaurant avec ____
4. Vous donnerez ces résultats au directeur.
→ Vous ____ donnerez ces résultats.
5. Est-ce que tu aimes les romans de Victor Hugo ?
→ Est-ce que tu ____ aimes ?

Evaluation

Choisissez le pronom approprié pour compléter chaque phrase.

1. Mes élèves sont allés au zoo. ____ ont vu beaucoup d'animaux sauvages.
a) Ils b) Elles c) Nous
2. Ma chambre est plus petite que ____ : elle a plus de place pour jouer
a) la sienne b) la mienne c) la nôtre
3. Omar a acheté des stylos, puis ____ a prêtés.
a) la b) les c) l'
4. Vous allez au cinéma à 19h ou 20h ? Nous ____ allons à 19h (ou 20h).
a) en b) y
5. Ce bébé ressemble à son oncle ? Non, il ne ____ ressemble pas.
a) leur b) lui

➤ Commentaire

Lors de notre deuxième séance de remédiation axée sur l'utilisation correcte des pronoms, nous avons constaté une forte participation et interaction des apprenants sur le sujet abordé. En tant que formateurs, nous avons répondu aux différentes questions posées par les étudiants et nous avons pu observer une nette amélioration parmi ceux qui avaient des difficultés initiales. Sur un groupe de départ de 4 apprenants, seul 1 étudiant rencontre encore des difficultés, ce qui témoigne des progrès réalisés par la majorité des étudiants.

Grâce à notre approche pédagogique axée sur les règles d'accord des pronoms, nous avons constaté que 3 étudiants ont désormais acquis une meilleure maîtrise de leur utilisation correcte. Cela démontre leur capacité à appliquer ces règles, ce qui représente une avancée significative dans leur apprentissage de la langue.

3^{ème} séance

• Description

Nous avons planifié la troisième séance de remédiation avec un groupe de 3 étudiants en difficulté le 21/03/2023 de 9h à 10h dans la salle 08 de notre département. Nous avons préparé tout le matériel nécessaire pour cette séance qui portait sur les "Omissions des articles et les articles contractés".

Au cours de la séance, nous avons utilisé deux exercices qui avaient pour objectif de permettre aux étudiants de comprendre le rôle et l'utilisation des articles, d'éviter les omissions d'articles afin d'assurer la clarté et la précision des phrases, et d'améliorer leur maîtrise de la syntaxe et de la grammaire en utilisant correctement les articles. Nous avons également veillé à ce qu'ils comprennent les contextes dans lesquels chaque forme d'article est utilisée, afin de renforcer leur compréhension et leur maîtrise de cette construction grammaticale.

À la fin de la séance, nous avons procédé à une évaluation pour évaluer les progrès réalisés par les étudiants dans l'omission des articles et l'utilisation des articles contractés. Cette évaluation nous a permis de mesurer leur compréhension et leur maîtrise de cette compétence grammaticale spécifique.

❖ Séance 03 : Omissions des articles et les articles contractés		
Date : 11 avril 2023	Lieu : l'université, salle 08	Durée : 1 ^h
Objectif : L'apprenant doit-être capable de : • Comprendre le rôle et l'utilisation des articles. • Éviter les omissions d'articles pour assurer la clarté et la précision des phrases. • Améliorer la maîtrise de la syntaxe et de la grammaire en utilisant correctement les articles. • Comprendre les contextes dans lesquels chaque forme d'article est utilisée. • Renforcer leur compréhension et leur maîtrise de cette construction grammaticale.		
Obstacle : l'apprenant est incapable de pratiquer l'utilisation correctement les articles.		
Matériel : ordinateur – projecteur – feuilles.		
❖ Moment de confiance Révision de la règle grammaticale : ➤ L'omission des articles peut entraîner des confusions et des erreurs dans la compréhension des phrases. Les articles définis (le, la, les) et indéfinis (un, une, des) sont utilisés pour préciser ou généraliser un nom. ➤ Les articles contractés sont formés lorsque la préposition "à" est suivie de l'article défini "le" ou "les". Voici la règle complète pour les articles contractés : ➤ "à + le" devient "au" Exemple : Je vais au cinéma. ➤ "à + les" devient "aux" Exemple : Je vais aux magasins.		
❖ Annnonce de l'objectif de la séance • Expliquer l'objectif • Les étudiants écoutent attentivement...		
❖ Verbalisation		

- Parler aux apprenants sur leurs difficultés.

❖ **La mise en œuvre de la remédiation :**

Activité 01

Complétez les phrases en ajoutant les articles manquants :

1. Tous les enfants adorent jouer ___ jeux-vidéo
2. Vous avez acheté ___ nouvelles voitures.
3. ___ étudiants sont en train de discuter.
4. Tu peux me passer ___ sel s'il vous plaît ?
5. Hier, elles ont rencontré ___ professeur très compétent.
6. J'ai rencontré ___ professeur dans ___ rue.
7. Elle veut que tu lui ajoutes ___ café.
8. J'ai pris ___ bus pour me rendre ___ université.
9. La glace ___ vanille est meilleure que la glace ___ chocolat.
10. J'ai vu ___ chien dans ___ rue.

Activité 02

2. Complétez avec du, de la, de l', de, des, la, le, l', les, un, une :

1. Ce pauvre chasseur avait peur ___ énormes animaux.
2. Notre guide connaît ___ restaurant délicieux.
3. Selon mon père, ___ internet est ___ meilleure invention de ces dernières années.
4. Les enfants n'aiment pas ___ gâteaux.
5. J'espère que tu ne verras plus ___ souris ni ___ horribles cafards.
6. ___ robe ___ mariée est ___ robe magnifique.
7. J'ai besoin ___ aide pour mon projet.
8. ___ enseignante ___ mon fils est très joli.
9. ___ enfants de ma sœur sont ___ élèves très sérieux.

Evaluation

Complétez les phrases suivantes en ajoutant les articles manquants ou en utilisant les articles contractés :

1. Mon petit frère a ___ courage, ___ ambition et ___ volonté.
2. Je ne peux pas faire ce gâteau parce que je n'ai pas ___ sucre ni ___ farine ni ___ œufs.
3. Nous avons rencontré ___ directeur de ___ entreprise.
4. Ils ont assisté à ___ conférence intéressante.
5. L'inspecteur travaille tous les matins _____ commissariat.
6. ___ directrice a trouvé ___ solution à notre problème.
7. J'ai vu ___ oiseaux dans ___ jardin.
8. ___ prix ___ voitures a augmenté.
9. Il y a ___ café au coin de la rue.

➤ **Commentaire**

Au cours de notre troisième séance de remédiation adaptée sur la maîtrise des omissions des articles et des articles contractés, nous avons observé une amélioration chez les étudiants en difficulté. Parmi le groupe initial de 3 apprenants, seuls 1 continue de rencontrer des difficultés, démontrant ainsi les progrès réalisés par la majorité des étudiants qui ont désormais acquis une

meilleure maîtrise de l'utilisation des articles. Cela démontre une avancée significative dans leur apprentissage de la langue.

- **4^{ème} séance**

- **Description**

Nous avons effectué la quatrième séance de remédiation avec un groupe de 3 étudiants en difficulté le 11/04/2023 de 9h à 10h dans la salle 08 de notre département. Nous avons préparé tout le matériel nécessaire pour cette séance qui se concentrait sur les "erreurs de liaison et d'enchaînement".

Au cours de la séance, nous avons utilisé deux exercices visant à aider les étudiants à comprendre et à améliorer leur maîtrise des liaisons. L'objectif était de les entraîner à pratiquer les liaisons correctement et à acquérir une prononciation fluide. Nous avons également cherché à les aider à intégrer les règles de liaisons de manière intuitive afin qu'ils puissent les appliquer spontanément lorsqu'ils s'expriment à l'oral.

À la fin de la séance, nous avons procédé à une évaluation pour mesurer les progrès réalisés par les étudiants dans la correction de leurs erreurs de liaison et d'enchaînement. Cette évaluation nous a permis d'évaluer la capacité des étudiants à appliquer les règles de liaison et d'enchaînement dans leurs discours.

❖ Séance 04 : erreurs de liaison et enchaînement		
Date : 18 avril 2023	Lieu : l'université, salle 08	Durée : 1 ^h
Objectif : L'apprenant doit-être capable de : • Améliorer la maîtrise des liaisons à travers la pratique. • Acquérir une prononciation fluide. • Intégrer les règles de liaisons de manière intuitive afin de les appliquer spontanément à l'oral.		
Obstacle : l'apprenant est incapable d'identifier les sons finals qui font les liaisons. Matériel : ordinateur – projecteur – feuilles.		
❖ Moment de confiance Révision de la règle grammaticale : • L'enchaînement unit la consonne finale prononcée d'un mot à la voyelle initiale prononcée du mot suivant. Par exemple : ➤ Une otarie : Il unit le « n » de « une » et le « o » de « otarie » [ynotari] ; ➤ Une hirondelle : Il unit le « n » de « une » et le i de « hirondelle » [ynirɔ̃dɛl] ; ➤ Bouc émissaire : Il unit le « c » de « bouc » et le « é » de « émissaire » [bukemisɛʁ]. • La liaison unit la consonne graphique finale d'un mot, muette dans le mot pris isolément, à la voyelle initiale prononcée du mot suivant : ➤ Les [z] animaux ➤ Mon petit [t] ami ➤ De beaux [z] habit		

- Quand le mot se termine par un r suivi d'une consonne muette, il y a enchaînement avec le r, et non liaison avec la consonne muette :
 - Un bourg [R] animé
 - Un rapport [R] exact
 - Vers [R] Amiens
- ❖ **Annonce de l'objectif de la séance**
 - Expliquer l'objectif
 - Les étudiants écoutent attentivement...
- ❖ **Verbalisation**
 - Parler aux apprenants sur leurs difficultés.
- ❖ **La mise en œuvre de la remédiation :**

Activité 01

Lisez à voix haute ces énoncés, en vous concentrant sur la prononciation des liaisons.

1. Les grands [z] arbres [z] alignés le long du chemin sont [t] en voie disparition.
2. Les petits [z] enfants riaient aux éclats en jouant dans le parc.
3. Nous [z] avons eu la chance de visiter cet [t] endroit.
4. Le grand [t] homme au chapeau dont vous m'avez parlé est très [z] intelligent.
5. Les [z] amis d'enfance se retrouvent après des [z] années.
6. Ces [z] hôtels étaient luxueux mais ils ne sont pas très aimables.
7. Ce vers [R] harmonieux me calme.
8. Les [z] excellents [z] apprenants posaient toujours beaucoup de [t] questions

Activé 02

Complétez les énoncés suivants avec des mots qui permettent de créer des liaisons [z], [t], [R], [n]. Puis lire ces énoncés à voix haute.

1. Les deux étudiantes sont allées à l'université.
2. Ce grand enfant est venu à six heures.
3. Ces exercices sont intéressants.
4. Les hirondelles se posent sur le fils de téléphone.
5. Les jolies étoiles brillent dans le ciel.
6. Ce petit élève me semble très orgueilleux.
7. Ces vieilles amies habitent dans le dernier étage de cet immeuble.
8. Mon amie Safia fait de nouveaux exercices compliqués.

Evaluation

Lisez ces énoncés correctement, en respectant l'enchaînement et la liaison.

1. La pièce, que vous avez lu, est une œuvre de Molière.
2. Je mets un imperméable, quand il pleut.
3. Vous m'avez raconté vos histoires, parce que vous l'avez adorées.
4. C'est à l'issue de la dernière qu'ils trouvèrent la mort.
5. Les hivers sont heureusement moins humides ici qu'ailleurs.
6. Ils ont passé une excellente soirée à discuter autour de bons repas.
7. Nous avons énormément rigolé en écoutant ses histoires ridicules.
8. Les yeux brillants fixaient l'horizon.

➤ Commentaire

En utilisant notre approche pédagogique adaptée sur les règles des erreurs de liaison et d'enchaînement, les étudiants ont fait des progrès significatifs. Parmi un groupe initial de 3 étudiants, 2 d'entre eux ont réussi à appliquer correctement les règles relatives à ces erreurs. Ces résultats témoignent de leur compréhension croissante et de leur capacité à utiliser les règles de manière précise dans leurs communications. Cependant, nous sommes conscients qu'un étudiant rencontre des difficultés dans la correction de ces erreurs.

- **5^{ème} séance**

- **Description**

Nous avons mené la cinquième séance de remédiation avec un groupe de 10 étudiants en difficulté le 25/04/2023 de 9h à 10h dans la salle 08 de notre département. Nous avons pris soin de préparer tout le matériel nécessaire pour cette séance axée sur la confusion entre les temps verbaux.

Au cours de la séance, nous avons proposé deux exercices visant à renforcer la compréhension et l'utilisation appropriée des temps verbaux spécifiques. Nous avons encouragé les étudiants à appliquer les temps verbaux en fonction du contexte et de l'intention de communication, et à exprimer avec précision et cohérence des souhaits, des obligations, des actions passées et des actions hypothétiques. Notre objectif était également de développer leur compétence en conjugaison verbale et de renforcer leur confiance dans l'utilisation des temps verbaux, tout en consolidant leurs connaissances grammaticales et en perfectionnant leurs compétences en communication orale.

À la fin de la séance, nous avons procédé à une évaluation pour mesurer les progrès réalisés par les étudiants dans la compréhension et l'utilisation des temps verbaux. Cette évaluation nous a permis d'identifier les domaines dans lesquels les étudiants ont encore des difficultés et de fournir un retour d'information individualisé pour les aider à progresser davantage.

❖ Séance 05 : Confusion entre les temps verbaux		
Date : 25 avril 2023	Lieu : l'université, salle 08	Durée : 1 ^h
Objectif : L'apprenant doit-être capable de : • Comprendre les règles d'utilisation des temps verbaux spécifiques. • Appliquer les temps verbaux appropriés en fonction du contexte et de l'intention de communication. • Renforcer leur capacité à exprimer des souhaits, des obligations, des actions passées et des actions hypothétiques de manière précise et cohérente. • Développer leur compétence en matière de conjugaison verbale et leur confiance dans l'utilisation des temps verbaux. • Consolider leurs connaissances en grammaire et de perfectionner leurs compétences en communication orale.		

Obstacle : l'apprenant est incapable de choisir le temps verbal approprié dans une situation donnée.

Matériel : ordinateur – projecteur – feuilles.

❖ **Moment de confiance**

Révision de la règle grammaticale :

La confusion entre les temps verbaux consiste à utiliser les actions et les événements dans le bon ordre chronologique. La règle de la confusion verbale se réfère à l'erreur courante qui se produit lorsqu'on utilise incorrectement deux temps verbaux similaires mais distincts dans leur signification et leur utilisation. Cette confusion peut entraîner une mauvaise interprétation du message et une communication inefficace. Il est donc important de bien comprendre la signification et l'utilisation de chaque temps verbal pour éviter cette confusion et communiquer de manière précise et cohérente.

1. **Le passé composé :** Utilisé pour exprimer des actions passées qui ont une durée définie et sont complètement terminées.
2. L'infinitif est la forme verbale non conjuguée qui exprime l'action ou l'état du verbe de manière générale, sans préciser de sujet ni de temps. Il est souvent utilisé après un verbe conjugué ou une préposition.
3. **Le subjonctif présent :** est utilisé pour exprimer une action incertaine, souhaitée, imaginée, possible ou nécessaire. Il est généralement utilisé dans des phrases subordonnées après certains verbes, expressions ou conjonctions.
4. **Le conditionnel :** est utilisé pour exprimer une action hypothétique, soumise à une condition ou une possibilité non réalisée dans le présent ou le futur. Il est souvent utilisé pour exprimer un souhait, une demande polie, ou pour formuler une proposition.

❖ **Annnonce de l'objectif de la séance**

- Expliquer l'objectif
- Les étudiants écoutent attentivement...

❖ **Verbalisation**

- Parler aux apprenants sur leurs difficultés.

❖ **La mise en œuvre de la remédiation :**

Activité 01

Complétez les phrases suivantes en utilisant le temps verbal approprié (infinitif, conditionnelle présent, passé composé, subjonctif présent) :

1. J'aimerais ____ (aller) à la plage demain.
2. Il est important que tu ____ (finir) tes devoirs à temps.
3. Nous avons ____ (manger) au restaurant hier soir.
4. Il est temps que vous ____ (étudier) pour l'examen.
5. Si j'avais plus d'argent, je ____ (voyager) autour du monde.
6. Il faut que tu ____ (prendre) une décision rapidement.
7. Nous ____ (aller) au cinéma hier soir.
8. Il est préférable de ____ (arriver) à l'heure.
9. Je doute qu'elle ____ (comprendre) la situation.
10. Pour réussir, il est nécessaire de ____ (étudier) régulièrement.

Activité 02

Donnez la forme verbale appropriée pour compléter les phrases suivantes :

1. J'espère que tu ____ (venir) à la fête ce soir.
2. Si j'avais plus de temps, je ____ (apprendre) une nouvelle langue.

3. Il est important que nous ____ (prendre) des mesures pour protéger l'environnement.
4. Je regrette de ____ (dire) cela.
5. Il faut que tu ____ (prendre) une décision rapidement.
6. Il s'entraîne tous les jours ____ devenir un athlète professionnel.
7. Tu (aimer) ____ aller au cinéma ce soir ?
8. Elle (recevoir) ____ un cadeau d'anniversaire très spécial.
9. Je souhaite que vous (réussir) ____ dans tous vos projets.
10. Le professeur donne des cours de français ____ aider les étudiants à améliorer leur niveau.

Evaluation

Réécrivez les phrases suivantes en utilisant le temps verbal demandé :

1. Si j'avais le temps, je ____ (visiter) Paris. (Conditionnel présent)
2. Le professeur donne des cours de français pour ____ (aider) les étudiants à améliorer leur niveau. (Infinitif)
3. Nous (visiter) ____ plusieurs pays lors de notre dernier voyage. (Passé composé)
4. Il est important que nous (parler) ____ avec respect les uns envers les autres. (Subjonctif présent)
5. Nous (partir) ____ en vacances si nous avons plus de jours de congé. (Conditionnel présent)
6. Il a étudié pendant des années pour ____ (devenir) un expert dans son domaine. (Infinitif)
7. Quand elle a vu le film, elle (pleurer) ____ à la fin parce que c'était très émouvant. (Conditionnel présent)
8. Je veux que tu (venir) ____ avec moi à la fête ce soir. (Subjonctif présent)
9. Il a commencé ____ apprendre ____ jouer de la guitare à un jeune âge. (Infinitif)
10. Il est dommage que nous (ne pas pouvoir) ____ assister à la réunion. (Subjonctif présent)

➤ **Commentaire**

En utilisant notre approche pédagogique centrée sur les règles de la confusion entre les temps verbaux, nous avons organisé une séance caractérisée par une animation dynamique et des interactions actives entre les apprenants et le sujet abordé. Nous avons pu observer des progrès significatifs parmi les étudiants en difficulté. Parmi un groupe initial de 10 étudiants, nous constatons que 6 d'entre eux ont réussi à appliquer correctement les règles relatives à la confusion entre les temps verbaux. Ces résultats démontrent leur compréhension croissante et leur capacité à utiliser les temps verbaux de manière précise dans leurs communications. Cependant, il est important de noter que 4 étudiants ont éprouvé des difficultés. Ces défis persistants et prévus demandent une attention particulière afin de mieux les soutenir dans leur apprentissage des temps verbaux.

• **6^{ème} séance**

➤ **Description**

Nous avons effectué la sixième séance de remédiation avec un groupe de 4 étudiants en difficulté le 02/05/2023 de 9h à 10h dans la salle 08 de notre département. Nous avons préparé un enregistrement audio pour cette séance qui portait sur les différences entre les sons [ɛ] et [i]. Lors de cette séance, nous avons proposé trois activités visant à améliorer la maîtrise des liaisons et à acquérir une prononciation fluide. Afin d'intégrer de manière intuitive les règles de liaison et de permettre aux étudiants de les appliquer spontanément lorsqu'ils s'expriment à l'oral.

À la fin de la séance, nous avons procédé à une évaluation pour mesurer les progrès réalisés par les étudiants dans la distinction entre les sons [ɛ] et [i]. Cette évaluation nous a permis d'identifier les difficultés persistantes et de fournir un retour d'information individualisé pour les aider à améliorer leur prononciation et leur compréhension des sons.

❖ Séance 06 : Opposition [ɛ] ou [i]		
Date : 02 avril 2023	Lieu : l'université, salle 08	Durée : 1 ^h
Objectif : L'apprenant doit-être capable de : • Améliorer la maîtrise des liaisons à travers la pratique. • Acquérir une prononciation fluide. • Intégrer les règles de liaisons de manière intuitive afin de les appliquer spontanément à l'oral.		
Obstacle : l'apprenant est confus entre les sons i [i] /é [ɛ]		
Matériels : audio – projecteur – feuilles.		
❖ Moment de confiance : ➤ La graphie « i » [i] : Les lèvres sont écartées, la langue touche les dents du bas. ➤ La graphie « é » [ɛ] : Les lèvres sont peu écartées, la langue est en avant, la langue touche les dents du bas et vibration des cordes vocales.		
❖ Annonce de l'objectif de la séance • Expliquer l'objectif • Les étudiants écoutent attentivement...		
❖ Verbalisation • Parler aux apprenants sur leurs difficultés.		
❖ La mise en œuvre de la remédiation :		
Activité 01 (lecture audio) Écoutez attentivement et notez ce que vous percevez auditivement. 1. Pépé dit. 2. Dédé mit. 3. Mémé fit. 4. Bébé nie. 5. Il les dit. 6. Il les mit. 7. Il les fit. 8. Il les nie. 9. Déminé.		

10. Les cités.
11. Les listés.
12. Défilé.

Activité 02 (lecture audio, répéter deux fois)

Ecoutez puis répétez

1. Il les a mis l'été.
2. Dédé les a dites.
3. Mémé a mis son bonnet.
4. Tes amis ont été ici.

Activé 03 (lecture audio, répéter deux fois)

Ecoutez et dites si le son est identique ou différent.

1. L'épée. L'épi.
2. Listé. Lister.
3. Fini. Finit.
4. Ici. Hissez.
5. Mini. Miner.
6. Des tickets. Des tickets.
7. L'édit. L'idée.
8. Amitié. Amitié.

Evaluation (Lecteur audio), activité de de discrimination auditive de son [ɛ] « é »

Combien de fois entendez-vous le son [ɛ] « é ».

➤ **Commentaire**

Lors de notre sixième séance de remédiation efficace sur les différences entre les sons [ɛ] et [i] par l'enregistrement audio comme support, nous avons constaté que l'interaction active entre les apprenants favorise les échanges et les rétroactions constructives.

Nous avons pu observer des améliorations notables parmi les étudiants en difficulté. Parmi le groupe initial de 4 apprenants, il reste encore 2 étudiants qui rencontrent des difficultés, témoignant des progrès réalisés par la majorité des étudiants dans la maîtrise des différences entre ces deux sons.

• **7^{ème} séance**

➤ **Description**

Nous avons réalisé la septième séance de remédiation avec un groupe de 10 étudiants en difficulté le 09/05/2023 de 9h à 10h dans la salle 08 de notre département. Pour cette séance, nous avons choisi de travailler sur la compréhension et la production orale à travers l'utilisation d'une chanson.

Nous avons utilisé la chanson "Adieu ma professeur" de Hugues Aufray (1968) comme support pour remédier aux difficultés et combler les lacunes linguistiques des apprenants. Nous avons

utilisé une vidéo pour introduire la chanson, car cela permet d'associer l'image au son et de créer un contexte thématique, ce qui facilite la compréhension pour les apprenants. Nous avons utilisé cette approche pour entraîner et cibler l'écoute, enrichir le vocabulaire, corriger les erreurs phonétiques et renforcer la confiance des apprenants en eux.

À la fin de la séance, nous avons procédé à une évaluation pour mesurer les progrès réalisés par les étudiants en termes de compréhension et de production orale. Cette évaluation nous a permis d'identifier les points sur lesquels les apprenants ont progressé et ceux sur lesquels ils ont encore besoin de travailler.

Séance 07 : L'enrichissement de lexique		
Date : 09 mai 2023	Lieu : l'université, salle 8	Durée : 1h
Objectif : • Entraîner et cibler l'écoute des apprenants • Enrichir son vocabulaire • Corriger des erreurs phonétiques • Renforce la confiance des apprenants en eux. Matériels : Vidéo, documents écrits, vidéo projecteur.		
Annoncer de l'objectif de la séance : • Présentation de la chanson : la chanson de Hugues Aufray (1968), qui s'intitule « Adieu ma professeur ». Verbalisation : • Discuter aux apprenants sur leurs lacunes linguistiques. 1^{ère} écoute : (Observation/compréhension) - Nous avons demandé aux apprenants d'écouter attentivement sur le morceau musical suivant. - Faire réécouter le morceau, afin de répondre aux questions suivantes : - Quel est le champ lexical de l'enseignant ? - Quels sont les sentiments dominants dans la chanson ? - Identifier des temps de conjugaison des verbes et ses rôles. 2^{ème} écoute : (Application/ Transfert) - Afin de voir si les étudiants ont mémorisé ou non les paroles de la chanson : - Nous avons fait une autre écoute de la chanson. - Nous avons distribué des exemplaires de la chanson contenant des intrus, cette activité nous aide à vérifier le taux de l'acquisition du vocabulaire. 3^{ème} écoute : (Évaluation/Réinvestissement) - Nous avons invité les apprenants à reproduire la chanson dans l'estrade en vue d'entraîner leurs timidités. - Nous avons corrigé les erreurs phonétique commises lors de la représentation (en vérifiant la diction, la prononciation et l'articulation des voix qui accompagnent la chanson. Ainsi, nous intervient pour y remédier. - Nous avons demandé aux apprenants de faire un compte rendu sur le contenu de la chanson et faire une lecture magistrale.		

➤ **Commentaire**

En intégrant des chansons dans notre approche pédagogique, la chanson que nous avons utilisée favorise l'engagement actif et encourage les échanges et l'interaction entre les apprenants, ce qui contribue à renforcer leur apprentissage.

Nous avons constaté des progrès significatifs parmi les étudiants en difficulté, en particulier dans leur compréhension et leur production orale. Sur un groupe initial de 10 étudiants, 5 d'entre eux ont pu bénéficier de l'utilisation des chansons pour améliorer leur écoute, enrichir leur vocabulaire, corriger leurs erreurs phonétiques et renforcer leur confiance en eux-mêmes. Ces résultats obtenus témoignent d'une compréhension accrue et une capacité croissante à utiliser ces compétences de manière précise dans leurs communications.

Cependant, il est essentiel de noter que 5 étudiants rencontrent encore des difficultés. Nous sommes conscients de ces défis persistants et nous accordons une attention particulière à ces étudiants.

• **8^{ème} séance**

➤ **Description**

Nous avons mené la huitième séance de remédiation avec un groupe de 03 étudiants en difficulté le 16/05/2023 de 9h à 10h dans la salle 08 de notre département. Nous avons choisi de travailler sur l'opposition entre les sons [u] et [y] à travers un enregistrement audio afin d'améliorer la prononciation des étudiants.

Au cours de la séance, nous avons proposé deux activités spécifiques pour aider les étudiants à distinguer clairement entre les sons [u] et [y] et à développer une prononciation fluide. Ces activités ont été conçues pour renforcer leur capacité à produire les sons de manière précise et cohérente dans des contextes variés.

À la fin de la séance, nous avons évalué individuellement les progrès réalisés par les étudiants dans l'opposition entre les sons [u] et [y]. Cette évaluation nous a permis de mesurer leur amélioration en termes de prononciation et de déterminer les aspects qui nécessitent encore des efforts supplémentaires.

❖ Séance 08 : Opposition [u] ou [y]		
Date : 16 mai 2023	Lieu : l'université, salle 08	Durée : 1 ^h
Objectif : L'apprenant doit-être capable de : • Distinguez entre [u] et [y]. • Acquérir une prononciation fluide.		
Obstacle : l'apprenant est confus entre les sons [u] « ou » / « u » [y]		
Matériel : La discrimination auditive – projecteur – feuilles.		

Modalité : individuelle

❖ **Moment de confiance**

- La graphie « ou » [u] : les lèvres sont très avancées. La langue est en arrière. La langue ne touche pas les dents.
- La graphie « u » [y] : les lèvres sont légèrement avancées. La langue est en avant. La langue touche les dents du bas.

❖ **Annonce de l'objectif de la séance**

- Expliquer l'objectif.
- Les étudiants écoutent attentivement...

❖ **Verbalisation**

- Parler aux apprenants sur leurs difficultés.

❖ **La mise en œuvre de la remédiation :**

Activité 01

Lisez attentivement puis répétez les énoncés à voix haute :

1. Il a bu du jus de légumes crus et mangé une laitue touffue.
2. Dans l'autobus, il a perdu ses chaussures et il a vendu sa ceinture
3. La soupe aux choux bout dans la marmite.
4. Le loup joue avec une mouche.
5. Au début, ému, tu as cru avoir la berlue.
6. Je débouche une bouteille de vin rouge.

Activité 02

Lisez attentivement puis répétez les énoncés à voix haute :

1. Le loup court après la boule.
2. Le doudou est tombé sous le lit.
3. Le loup fou vole les bijoux doux de la comtesse.
4. Voulez-vous une soupe ?
5. Le loup joue avec une mouche.
6. Une souris rousse court sous mon lit.
7. Loulou, l'ourson malicieux, mange des loukoums tout doucement.
8. Le loup roux court après le hibou fou.
9. Le boulanger bougon boude parce que son bourricot a bouffé les boules de son boulier.

Evaluation

Lisez attentivement puis répétez les énoncés à voix haute :

1. Tu as vu dans la rue un mulot dodue tout nu sur le dos d'une tortue qui errait sans but.
2. Dors-tu, mulot barbu ?
3. La soupe aux choux bout dans la marmite.
4. Au début, ému, tu as cru avoir la berlue.
5. Mon cousin joue du ukulélé.
6. Nous avons bu du jus de fruit.
7. Les loups jouent aux boules sous la lune.
8. Je débouche une bouteille de vin rouge.

➤ **Commentaire**

En particulier, en intégrant les virelangues dans notre approche pédagogique, nous avons constaté des progrès significatifs parmi les étudiants en difficulté, dans leur compréhension et leur production orale concernant l'opposition entre les sons [u] et [y]. Sur un groupe initial de 4 étudiants, 2 d'entre eux ont démontré de manière positive l'utilisation de l'enregistrement audio pour améliorer leur prononciation et leur maîtrise de ces sons. Ces résultats témoignent d'une compréhension accrue et d'une capacité croissante à utiliser ces compétences de manière précise dans leurs communications.

Cependant, nous restons attentifs aux difficultés persistantes rencontrées par les 2 autres étudiants. Nous reconnaissons l'importance de leur apporter un soutien supplémentaire et nous nous engageons à adapter notre approche pédagogique pour répondre à leurs besoins spécifiques. Nous sommes déterminés à les encourager à progresser progressivement et à surmonter ces difficultés.

2.4. Post test

Nous avons effectué un post test pour confirmer les résultats obtenus.

✓ **Description**

Cette séance est sur "la mise en œuvre de la grammaire dans différentes situations de communication" s'est déroulée le 17 mai 2023 à l'université Echahid Hamma Lakhdar, dans la salle 08, pour une durée d'une 1h 30. L'objectif principal de cette évaluation était d'évaluer les acquis des apprenants après les séances de remédiation afin d'évaluer leur progression et leur maîtrise de la grammaire dans des contextes de communication variés. Les compétences visées lors de cette évaluation étaient la capacité des apprenants à réfléchir à un personnage et à improviser une conversation, ainsi que leur aptitude à présenter le scénario pendant la séance.

La séance a commencé par un accueil chaleureux des apprenants, suivie d'une présentation des objectifs de l'évaluation aux étudiants. Les consignes ont été expliquées en détail, mettant l'accent sur l'utilisation appropriée des temps verbaux, des pronoms, des articles, etc.

Le scénario de communication informelle a été présenté aux étudiants en se mettant dans la peau d'un personnage et à improviser une conversation basée sur ce scénario. Les étudiants ont été ensuite regroupés en binômes pour se préparer à la conversation en utilisant la grammaire et le vocabulaire de manière appropriée.

Chaque binôme a ensuite présenté sa conversation devant la classe, et nous avons évalué l'utilisation de la grammaire, la prononciation et le lexique utilisés en prenant des notes sur les erreurs fréquentes et les difficultés spécifiques de chaque binôme. Un feedback constructif a été fourni après chaque présentation, offrant des suggestions d'amélioration et des activités de remédiation ciblée.

Enfin, une évaluation et une correction ont été réalisées en se basant sur une grille d'évaluation préétablie. Nous avons fourni aux apprenants des commentaires constructifs sur leurs performances. Les points clés abordés pendant la séance ont été récapitulés, encourageant les étudiants par des conseils en leur donnant des règles d'or à suivre, telles que les stratégies d'auto-confrontation et l'utilisation de ressources variées, ainsi proposant des conseils pour auto-évaluer leurs progrès.

Nom de l'activité : "la mettre en œuvre de la grammaire dans des différentes situations de communication"
Jours : le 17 mai 2023 Lieu : L'université Echahid Hamma Lakhdar, la salle 08 Durée : 2 heures
Objectif : • Evaluer les acquis des apprenants après les séances de remédiations.
Compétences : • Réfléchir à un personnage et improviser une conversation. • Présenter le scénario durant la séance.
Outils didactiques : tableau, feuilles distribuées.
❖ Les moments du déroulement de la séance ○ Situations de départ : (10 minutes) ✓ Accueillir les apprenants et rappeler le thème de l'évaluation : "Aujourd'hui, nous allons parler de la description de votre quotidien." ✓ Présentation des objectifs de l'évaluation : "L'objectif est d'évaluer vos compétences communicatives lors de conversations spontanées." ✓ Explication des consignes et des attentes : "Vous allez décrire une journée quotidienne décrivant vos plans pour le week-end. Vous devrez utiliser les structures grammaticales (les temps verbaux comme l'infinitif, le conditionnel, passé composé, le subjonctif..., et les adjectifs, les articles, ...) et le vocabulaire approprié." ○ Présentation du scénario (10 minutes) ✓ Présenter aux étudiants un scénario de communication informelle : • "Vous rencontrez un ami dans un café et discutez de vos plans pour le week-end." ○ Phase de réflexion : (15 minutes)

- ✓ Demander aux étudiants de réfléchir d'un personnage et improviser une conversation basée sur ce scénario.

- Vous devrez se mettre dans la peau d'un personnage et improviser une conversation basée sur le scénario donné.

- **Préparation en groupes (30 minutes)**

- ✓ Diviser les étudiants en binôme.
- ✓ Donner à chaque binôme un temps pour se préparer à la conversation en utilisant la grammaire et le vocabulaire de manière appropriée.
- ✓ Encourager à se concentrer sur l'utilisation correcte des temps verbaux, des pronoms, des articles, etc.

"Prenez maintenant 20 minutes pour rédiger un paragraphe décrivant la personne que vous avez choisie. Utilisez des phrases complètes, des connecteurs logiques et des adjectifs pour enrichir votre texte."

- **Présentation des conversations (30 minutes)**

- ✓ Chaque binôme présente sa conversation dans la salle de classe.
- ✓ Evaluation de l'utilisation de la grammaire, la prononciation et le lexique utilisé en écoutant attentivement les discours des étudiants, en prenant des notes sur les erreurs fréquentes et les difficultés spécifiques de chaque binôme.

- **Feedback et discussion (20 minutes)**

Après chaque présentation, l'enseignant :

- ✓ Fournit un feedback constructif sur l'utilisation de la grammaire et la prononciation ainsi qu'au lexique.
- ✓ Encourage les autres étudiants à poser des questions et à donner des suggestions pour améliorer la grammaire et la prononciation.
- ✓ Conseiller les étudiants à continuer les remédiations en donnant des règles d'or à suivre :

La lecture ;

- Les stratégies d'auto-confrontations (écouter des vidéos ou des podcasts...etc., répéter et enregistrer).
 - Utiliser des ressources et des supports variés à titre d'exemple (des chaînes comme TV5 Monde...etc. des applications téléphoniques comme DUOLINGO ... etc. Des sites en ligne...etc.)

- ✓ Conseiller les étudiants de s'auto-évaluer en vérifiant leur progrès à l'aide de portfolio.

- **Évaluation : (15 minutes)**

- ✓ Évaluez les compétences communicatives en utilisant la grille d'évaluation préétablie.

2.5. Présentation des résultats :

	Nombre total	Participants	
		Surmonté	Non-surmonté
L'accord de l'adjectif qualificatif	10	7	3
Utilisation correcte des pronoms	4	3	1
Omissions des articles et les articles contractés	3	2	1
Erreurs de liaison et enchainement	3	2	1
Confusion entre les temps verbaux	10	6	4
Opposition [ɛ] ou [i]	4	2	2
L'enrichissement de lexique	10	5	5
Opposition [u] ou [y]	4	2	2

Tableau 8 : résultats du post-test

- **Analyse des résultats de confrontation entre le pré-test et le post-test**

Avant les séances de remédiation, nous avons remarqué un certain niveau d'insécurité linguistique chez notre groupe expérimental. Cependant, lors de post-test, nous constatons que 7 étudiants ont réussi à surmonter ces difficultés et à démontrer une amélioration significative de leurs compétences communicatives en termes de grammaire, de prononciation et de lexique. Nous avons également remarqué que le taux d'insécurité linguistique a diminué chez notre groupe expérimental, ce qui confirme les résultats obtenus lors de post-test. Ces résultats encourageants confirment l'efficacité de l'approche pédagogique utilisée et mettent en évidence la relation étroite entre la remédiation des signes d'insécurité linguistique et la réussite des étudiants.

Pour les 3 étudiants qui n'ont pas encore surmonté leurs difficultés, il est recommandé de continuer à leur fournir un soutien supplémentaire et des activités de remédiation personnelle. Ils peuvent également bénéficier de pratiques régulières de la grammaire et de la prononciation, en utilisant des exercices ciblés et en s'exerçant à parler à voix haute pour améliorer leur confiance et leur fluidité.

Il est essentiel de maintenir un environnement encourageant et de leur offrir des opportunités de pratique et d'interaction en français, afin de renforcer leurs compétences linguistiques et de favoriser leur progression continue.

3. Synthèse

D'après les résultats expérimentaux de cette étude, nous avons identifié deux facteurs essentiels à l'origine de l'insécurité linguistique chez les apprenants. Le premier facteur est d'ordre socioculturel, car le manque d'occasions de prise de parole en français dans notre société crée des situations d'empêchement qui engendrent de la timidité, du trac et de l'anxiété langagière chez les étudiants. Ainsi, les apprenants motivés par des facteurs socioculturels ont tendance à mieux apprendre que les apprenants démotivés.

Le deuxième facteur est lié à la maîtrise des règles grammaticales de la langue. En effet, plus un étudiant maîtrise les règles grammaticales, moins il éprouve d'insécurité linguistique. Cela suggère que l'acquisition solide des bases grammaticales peut jouer un rôle important dans la réduction de l'insécurité linguistique.

Conclusion

Nous avons mené dans cette étude intitulée :

« La remédiation à l'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE : cas des étudiants de 1ère année français licence à l'université d'El Oued »

Cette étude a pour objectif de recherche principal est de mettre fin au phénomène de l'insécurité linguistique qui affecte nos étudiants au sein de l'université. Nous avons spécifiquement visé à mettre en œuvre des stratégies de remédiation pour surmonter cette insécurité linguistique, en mettant un accent particulier sur le développement de leur compétence communicative.

Cette recherche s'articule alors autour d'une problématique centrale qui est le point de départ :

Comment peut-on contribuer à pallier l'insécurité linguistique ?

Cette problématique se ramifie dans les cinq questions :

Quels types de difficultés les étudiants rencontrent-ils lorsqu'ils s'expriment à l'oral ? Quelles stratégies peuvent être utilisées pour aider les apprenants en difficulté à surmonter leurs lacunes ? Les activités de remédiation peuvent-elles contribuer à aider les apprenants à surmonter leurs difficultés ? Dans quelle mesure le choix approprié des critères dans la grille d'évaluation peut-il faciliter la détermination des difficultés ? Comment pouvons-nous mesurer l'efficacité des séances de remédiation pour surmonter les difficultés des apprenants ?

Partant de cette problématique, notre enquête a été effectuée dans le but de répondre aux interrogations déjà posées au début de notre mémoire. Nous avons élaboré un entretien biographique avec les étudiants de 1ère année LMD français de l'université Echahid Hamma Lakhdar en vue de recueillir et déterminer les causes principales de cette insécurité linguistique et de proposer des solutions pour y remédier. Pour atteindre ces objectifs, nous avons mis en place une méthodologie expérimentale basée sur les résultats des entretiens.

Pour vérifier la validité des hypothèses et réaliser nos objectifs, nous avons entrepris une expérimentation visant à remédier à l'insécurité linguistique des étudiants. Cette expérimentation consiste en la mise en œuvre des activités interactives et stimulantes qui encouragent les étudiants à s'exprimer en français et à renforcer leur confiance en eux. Nous avons également prévu de recueillir des données supplémentaires en observant les interactions des étudiants pendant ces activités afin d'évaluer leur progression et d'ajuster nos approches pédagogiques en conséquence.

Les résultats de l'évaluation sommative ont démontré une amélioration significative des compétences communicatives des étudiants, avec une réduction du taux d'insécurité linguistique chez certains d'entre eux. Ces résultats encourageants confirment l'efficacité de notre approche pédagogique et soulignent l'importance de fournir un soutien supplémentaire et des activités de remédiation personnalisées pour les étudiants qui n'ont pas encore surmonté leurs difficultés. Il est également crucial de maintenir un environnement d'apprentissage encourageant, en offrant des opportunités régulières de pratique et d'interaction en français, afin de consolider les acquis des étudiants et de favoriser leur progression continue.

Bibliographie

Ouvrages :

1. Allal, L. (2007). *Évaluation : lien entre enseignement et apprentissage*. In V. Dupriez et G. Lachapelle, Enseigner. PUF, Paris.
2. André-Roger Voisin (2003). D'André-Roger Voisin. *Le Souf monographie*, Editions El-Walid.
3. Astolfi, J.-P. (1992). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Edition ESF, Paris.
4. Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire : mythes et réalités*. ESF.
5. Benaouda, H. (2017). *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*. Dar Samar, Alger
6. Berger, M. J. (2004). *Construire la réussite : l'évaluation comme outil d'intervention*. Chenelière, Montréal
7. Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire – l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
8. Calvet, J. L. (1993). *La Sociolinguistique. Que sais-je ?* Paris, PUF.
9. Calvet, L. J., & Moreau, G. (1998). *Une ou des normes, Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Diffusion Didier Edition, Paris
10. Campo, A., et al. (2009). *Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères*. Liège : université de liège. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/122834> consulté le 5/5/2023
11. Coste, D. (2006). « *Plurilinguisme et école* ». Éditions Didier, Paris
12. Cuq, J. P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
13. Francard, M. (1997). *L'insécurité linguistique*. Liège : Sociolinguistique concepts de base Mardaga, MOREAU.
14. Gran Guillaume, G. (1989). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Maisonneuve et Larose, Paris

15. Gran Guillaume, G. (2004). *Les langues au Maghreb*, Paris
16. Gran Guillaume, G. (2007, January 16). "Langues et représentations identitaires en Algérie."sur *Algerie-dz* : <https://www.algerie-dz.com/forums/culture/39259-langues-et-repr%C3%A9sentations-identitaires-en-alg%C3%A9rie> Consulté le 28.02.2023
17. Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*. Paris :Le Harmattan
18. Holec, I. H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier, Paris.
19. Jodelet, D. (1989). « *Représentations sociales : un domaine en expansion* » in *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
20. Mannoni. (1998). *Les représentations sociales*. Paris : PUF Collection Que sais-je ?
21. Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
22. Moline, M. (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, n°39
23. Nadjah, A. (1971). *Le Souf des Oasis*. Editions La Maison des livres, Alger
24. Perraudau, M. (1996). *Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école*, Paris, Armand colin.
25. Queffelec, A., Derradji, Y., et al. (2002). *Le français en Algérie, lexique et dynamiques des langues*. De Boeck & Larcier S.A.
26. Rispaïl, M. (2017). *Abécédaire de la socio-didactique*. Publications de l'université de Saint-Étienne.
27. Tagliante, C. H. (1991). "*L'évaluation*". Clé International, Paris
28. Taleb Ibrahim, K. (1995). *Les Algériens et leur (s) langue (s)*. El Hikma, Alger
29. *Un Cadre Européen Commun De Référence pour les langues –apprendre, enseigner, évaluer*, (2001). Éditions Didier, Paris

30. Weil-Barais, A. (2004). *Les apprentissages scolaires*, Paris : Bréal.

Dictionnaires :

1. Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
2. Hachette. (2015). *Polina*. France Raynal. F, Rieunier. A, (1998), *Pédagogie dictionnaire des concepts clés*.
3. Reuter, Y., et al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Paris: De Boeck.
4. Rey, A., et al. (2011). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Robert.

Manuels et guides :

1. Abassi, A., et al. (2013). *Guide de remédiation pédagogique du FLE au cycle primaire*. Craonne : Edition CEPEC
2. Amimeur, A. A., Belhadj, F. Z., Ilmane, S. (2009). *Guide méthodologique de l'évaluation pédagogique*. Algérie, November.
3. Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, Paris.
Ministère de l'Éducation Nationale (2011). Programme officiel de français de la 4ème Année primaire. « cf. *Référentiel Général des Programmes* ». Dehon, A., et al. (2009). *La remédiation immédiate : fascicule pour l'enseignant*. Institut d'Administration Scolaire, Belgique
4. Dehon, A., et al. (2009). *La remédiation immédiate : fascicule pour l'enseignant*. Institut d'Administration Scolaire, Belgique
5. *Guide de Remédiation Pédagogique pour l'enseignement du français au cycle primaire* (2013)
6. Ministère de l'éducation nationale (2012). *Guide de remédiation pédagogique*. <http://français.enseignement.over-blog.com/2014/03/guide-de-remediation-pedagogique.html>. Consulté le 12/ 05/2023.

7. Tounsi, M., et al. (2011). *Programme de français de la 3e année primaire*. Alger, Editions ONPS

Mémoires et thèses :

1. Clenet. J, Cour au C.U.E.P. de Lille, exposé, (1998), cité par CHEBIRA Wahiba, *Représentation et attitude des instituteurs* (2005), thèse de master, Université MANTOURI Constantine, <http://www.univbejaia.dz/xmlui/bitstream/handle/123456789/6810/Pratiques%20langagi%C3%A8res%20et%20repr%C3%A9sentations%20linguistiques%20chez%20les%20locuteurs%20de%20la%20r%C3%A9gion%20de%20Draa%20El-Gaid.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consulté le 01/04/2023
2. J. F Hammers et M Blanc in B. Zongo (2004), cité par Saad Fadel Faraj « *l'alternance codique ou le code switching dans l'échange verbale* », mémoire en ligne, paris. <https://jcolang.uobaghdad.edu.iq/index.php/JCL/article/view/477>. Consulté le 15/04/2023
3. T. ZABOOT, *Un code switching algérien : le parler de Tizi-Ouzou*, thèse de doctorat, université de la Sorbonne.

Articles :

1. Boudebja, A. (2013). *Les incidences du contexte sociolinguistique sur l'enseignement-apprentissage du français dans le Sud algérien. Le français, langue seconde ou étrangère ? Le cas du Souf. Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'ACEDLE*, volume 10, numéro 3, 2013 Enseignements universitaires francophones en milieux bi/plurilingues.
2. Daviot, L. (1947). *Bibliothèque de travail, Le Souf (Sud Constantinois)*. BT n°53, Collection de brochures hebdomadaires pour le travail libre des enfants, Imprimerie à l'École, Cannes 15 Novembre 1947.
3. De Robillard, D. (1996). *Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi*. In Bavoux, C. (Ed.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, actes de la 2° Table Ronde Du Moufia sur l'insécurité linguistique, Paris
4. Demirtaş, L., & Gümüş, H. (2009). *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*. Université de Marmara, Synergies Turquie n° 2, 2009. Menguellat, H. (2012). *Le rôle des biographies langagières dans*

l'identification des identités plurilingues. Université de Blida, Synergies Pays Riverains du Mékong n°04.

5. De Ketele, J.-M., Gerard, F. M., & Roegiers, X. (1997). *L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires*. Éducatives - Revue de diffusion des savoirs en éducation, 1997
6. Despois, J. (1958). *Le Souf et le Gourara (Sahara)*. Annales de Géographie, T. 67, n°361, 1958, pp. 263-264. Sur le lien: https://www.persee.fr/doc/geo_0003-4010_1958_num_67_361_16922 Consulté le 25 mars 2023.
7. Francard, M. (1997). *Insécurité linguistique*. Article in Moreau.
8. Francard, M., Lambert, J., & Masuy, F. (1993). *L'insécurité Linguistique en Communauté Française de Belgique*. Bruxelles : Service de la langue française. Sur le lien https://www.researchgate.net/publication/331629589_L'insecurite_linguistique_a_l'ecole_un_sujet_d'etude_et_un_champ_d'intervention_pour_les_sociolinguistes Consulté le 20 mars 2023.
9. Hesse, M. (2007). *Les impacts de l'évaluation scolaire*. Formateur-animateur-Mission, insertion-Rectorat, rubrique recherche n° 105.
10. Perregaux, A. (2002). *Autobiographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues*. N°76. Université de Genève, Publié dans Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée).
11. Richterich, R., & Chancerel, J. L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Sur le lien : <https://methodal.net/L-autobiographie-langagiere-un-outil-de-formation-des-enseignants-de-langues-Le-221> Consulté le 20 mars 2023
12. Thamin, N., Simon, v (2009) « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières ». Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS) n°4. « Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique ». E. Huver et M. Molinié (coords), (2009) https://www.academia.edu/25996707/R%C3%A9flexions_%C3%A9pist%C3%A9mologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagi%C3%A8res , consulté le 31/03/2023.

Annexe

1. Est-ce que vous êtes présenté plus à l'aise à l'écrit ou à l'oral en français ? Pourquoi ?

➤ Informateur 01 :

« ... **Euh**... À l'aise ... **mmm**... à l'écrit. ++ ou moins manalgaf + min ygoli la ... **mmm**... non »

(Je présente plus à l'aise à l'écrit, car personne ne me juge lorsque je commets des erreurs.)

➤ Informateur 02 :

« ...**Euh** ...jou favorise++ l'écrit...**euh** ... parce que... **mmm**... ji lou temps+ dou mimouriser...**euh** ... et de corriger ... **mmm**...++ses erreurs».

(Je favorise l'écrit parce que j'ai le temps de penser et de corriger les erreurs.)

➤ Informateur 03 :

« ... **mmm**...Moi ! ...**euh** ...à l'écrit+++car nkhaf.... **Euh**... narlaf ki nitkalèm+ ...**euh** ...douvon l'enseignant+i ...**euh**... misami »

(Personnellement, je préfère l'écrit, j'ai peur de commettre des erreurs devant les profs et mes collègues.)

➤ Informateur 04 :

« ...**euh**...Jé ne présenté pas+++ plus à l'orale...**mmm**...+, jé prifiré l'écrit...**mmm**... **euh**... car ji lou temps...**euh**... ma faute ++...**mmm**...moi-même »

(Je ne me sens pas plus à l'aise à l'orale, je préfère l'écrit parce que j'ai le temps pour corriger mes fautes)

➤ Informateur 05 :

« ...**euh**...ci nourmal à l'écrit++personne ...**euh**... au moin ...**mmm**... ykon 3idi el wakte ...**euh**...norganisé +la phrase+++ correcte. »

(Bien sûr à l'écrit, puisque j'ai le temps suffisant pour construire une phrase correcte)

➤ Informateur 06 :

« ...**euh**...ji+++ les difficultés en deux+, ...**mmm**...ils sont difficile »

(j'ai le problème dans les deux)

➤ Informateur 07 :

« ...**euh**...3awdi ilquestion+,... » (Elle demande de répéter la question)

« ...**euh**...+à l'écrit !, ++ ...**mmm**...nirtah labas » (à l'écrit, je me sens mieux)

➤ Informateur 08 :

« ...mmm...à l'écrit, pacquou ...euh... pacquou à l'oral++ il y a des mots ...euh... n'est pas ...mmm...à l'écrit haja okhra++ ji pro lou temps+ nkounsontri bien, ...euh...mm... même ji fais di fautes +++myasabotonich »

(Personnellement, je préfère l'écrit car je peux bien concentrer et je ne commets pas de fautes)

➤ **Informateur 09 :**

« ...Euh... à l'oral++...mmm... nahlam pratiqui+ le francais mais+++jou cherche ...euh... li mout ...mmm... mais ++à l'écrit facile »

(A l'oral non ! pourtant J'aime bien pratiquer le français mais je ne trouve pas les mots par contre à l'écrit ça sera plus facile.)

➤ **Informateur 10 :**

« ...mmm... bien sûr...euh... à l'écrit+++parce que ...euh...euh... j'ai les temps ++ de mimouriser »

(Bien sûr à l'écrit parce que j'ai le temps de réfléchir)

2. Comment ressentez-vous lorsque vous prenez l'initiative de parler en français ? Êtes-vous anxieux ou confiant ?

➤ **Informateur 01 :**

« Je ...euh... anxieux...euh... mmm...je trouve pas + ...euh...les mots++ »

(Je me ressens anxieux parce que je ne trouve pas des mots)

➤ **Informateur 02 :**

«...euh... loursque+ jé parlé ...euh...nitcomplexca++...mmm... Le trac »

Quand je prends la parole, je me complexe)

➤ **Informateur 03 :**

« ...euh...nkaf jé fis++ di fautes ...euh...ou oihed+...mmm....ma yafehemni] »

(J'ai peur de faire des erreurs ou de ne pas être compris)

➤ **Informateur 04 :**

« ...euh...ki naoud++avec...mmm... tout le +++monde win nkhaf ...euh...yahkmou alia ...euh...ou courigiouni ...mmm...l'anxiété dzid »

(Si je suis dans un environnement où je crains d'être jugé ou corrigé, mon niveau d'anxiété augmente)

➤ **Informateur 05 :**

« ...euh...j'ai anxieux ...euh...car+++ j'ai la peur...mmm... nghlat et yassaholi +lis autres »

(Je suis anxieux car je crains de faire des erreurs et d'être corrigée par les autres)

➤ **Informateur 06 :**

« ...*euuh*...ji ne sais pas++ ...*euuh*...confiant car ...*mmm*...Min maitrisiche bien+++la langue ...*euuh*...timide un peu+»

(Je ne me sens pas confiante car je n'ai pas une bonne maitrise de la langue et je suis timide)

➤ **Informateur 07 :**

« ...*euuh*...saat ou dibit+ nerveux...*euuh*... mis kinatlanssa++ andi confiance...*mmm*... et je sens+++ mieux »

(Parfois, je suis nerveuse au début, mais une fois je me lance, je gagne en confiance et je me sens mieux.)

➤ **Informateur 08 :**

« ...*euuh*...La timidité+++ ...*mmm*... je faire+ ...*euuh*... les fautes »

(Je ressens une certaine timidité et j'ai peur de faire des fautes)

➤ **Informateur 09 :**

« Jé ...*euuh*... sens heureux+++ je ...*euuh*... prind +++l'initative parli...*mmm*... o froncé car ...*euuh*...permi++ natakadem et naktassab...*euuh*... el confiance+ malgri ji fi++ di fote »

(Je me sens satisfaite lorsque je prends l'initiative de parler en français car cela me permet de progresser et de gagner en confiance malgré je fais des fautes)

➤ **Informateur 10 :**

«...*mmm*...j'ai sens ...*euuh*...parfouoi bil ihraj+++ quand*euuh* commi des fautes++ ...*mmm*...mais je sis++ c'est un itape ...*euuh*...dé l'apprentissage. »

Je ressens parfois de l'embarras quand je commets des erreurs, mais je sais que c'est une étape de l'apprentissage

3. Avez-vous déjà été encouragé ou découragé à parler en français par des membres de votre famille ou de votre entourage ? Comment cela a-t-il affecté votre confiance en vous ?

➤ **Informateur01 :**

« ...*euuh*... bien sur ...*mmm*... mon famille++ et moi jou veux »

(Bien sûr, ma famille me fait plus confiance)

➤ **Informateur 02 :**

« ...*mmm*...ma tante et ...*euuh*...Haba nzide akther »

(Ma tante qui m'encourage à parler et moi, je veux en faire davantage.)

➤ **Informateur 03 :**

« ...*mmm*...moi découragé par ...*Euh*... hnaya fi à El Oued ++coummenté atharite fiya ...*euuh*... ma3odtich+++je vou pas »

➤ **Informateur 04 :**

« Je suis ...*eu*h...*découragé* *pacquou++nkhaf hna fi El Oued* »

(Je suis découragé parce que je crains ici à El Oued.)

➤ **Informateur 05 :**

« ...*eu*h...*non découragé++ krah*at »

(Personne ne m'encourage donc j'en ai marre)

➤ **Informateur 06 :**

« ...*eu*h...*mmm...découragé* » (Personne ne m'encourage)

➤ **Informateur 07 :**

« ...*eu*h...*Il y'a pas* » (Il n'y a personne)

➤ **Informateur 08 :**

« ...*eu*h...*ji encourage ++ wha nit3alim akther* »

(Oui, il y a quelqu'un qui m'encourage et moi, je veux apprendre davantage.)

➤ **Informateur 09 :**

« ...*eu*h... *mon père++ encourage...mmm... haba+ ntawir rohi* »

(Mon père m'encourage, et moi aussi, je veux m'améliorer moi-même.)

➤ **Informateur 10 :**

« ...*eu*h...*mes parents ...eu*h...*ouncouragent++ boucoup*»

(Mes parents m'encouragent beaucoup)

Résumé

À la lumière de cette recherche, nous mettons en exergue l'importance de la remédiation pour surmonter l'insécurité linguistique chez les étudiants de première année LMD français. Notre étude vise à identifier les facteurs sous-jacents à l'insécurité linguistique chez eux afin de proposer des pistes efficaces de remédiation.

Pour atteindre cet objectif, nous avons adopté une approche mixte : méthode qualitative (l'expérimentation) et méthode quantitative (l'entrevue). Cette approche nous a permis d'obtenir des résultats significatifs et d'approfondir notre compréhension de ce phénomène, ce qui nous permettra de proposer des recommandations pratiques et efficaces pour soutenir les apprenants dans leur progression linguistique.

Mots clés :

Didactique de l'oral – biographie langagière – pratique langagière – insécurité linguistique – remédiation.

Abstract

In the light of this research, we highlight the importance of remediation in overcoming language insecurity among first-year LMD French students. The aim of our study is to identify the factors underlying language insecurity in these students in order to propose effective remedial approaches.

To achieve this objective, we adopted a mixed approach: a quantitative method (experimentation) and a qualitative method (interview). This approach enabled us to obtain significant results and to deepen our understanding of this phenomenon, which will allow us to propose practical and effective recommendations to support learners in their linguistic progress.

Key words:

Didactics of oral language – language biography – language practice – language insecurity - remediation.