

**LA PRODUCTION ORALE  
EN  
ALLEMAND LANGUE ÉTRANGÈRE**

**La fluidité orale chez des élèves du Cycle d'Orientation  
fribourgeois**

Mémoire de Master présenté à la Faculté des Lettres  
de l'Université de Fribourg (CH)

par  
**Cynthia WEGMANN**  
originaire d'Allemagne

sous la direction de  
**Dr. Nathalie FRIEDEN**

déposé en  
**Mai 2012**

# Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire de Master.

Un grand merci à ma directrice de mémoire Dr. Nathalie Frieden. Elle a supervisé ce travail tout au long de son élaboration, elle était disponible pour toutes les questions que j'avais et ses remarques critiques m'ont permises d'améliorer mon mémoire.

Je remercie également tous les élèves ayant participé à ma recherche. Sans eux, ce travail n'aurait pas pu être réalisé! Ils ont joué le jeu et leurs réponses m'ont permises d'identifier des difficultés liées à la production orale. Merci également à leurs enseignants et à la directrice de l'école qui ont été d'accord de libérer les élèves le temps des enregistrements et lors de la passation du questionnaire.

Je suis reconnaissante envers toutes les personnes qui ont pris du temps pour relire et pour corriger ce travail. Leur service m'a été d'une grande aide!

Merci à tous mes amis, à ma famille et à mes collègues. Ils m'ont soutenue et encouragée durant tout le travail. Ils ont été là pour moi lors des moments difficiles!

Un merci tout particulier à mon Papa Tout-Puissant qui a veillé sur moi et qui m'a richement bénie tout au long de l'avancée de mon mémoire. Merci à tous ceux qui ont prié pour moi durant mon travail!

## **Mots clés**

production orale, allemand langue étrangère, fluidité, erreurs, complexité des phrases

## **Résumé**

La production orale est l'une des quatre compétences communicatives. Dans cette recherche, nous nous sommes intéressés à la fluidité orale, à son influence sur le nombre d'erreurs commises et au type de phrases employées lorsque l'attention est dirigée sur celle-ci ou pas. Notre échantillon était constitué de dix-huit élèves volontaires provenant d'une classe de neuvième année prégymnasiale. Ces élèves ont raconté deux histoires de bande dessinée sous deux conditions de passage. La première condition était d'imposer un temps limite pour accomplir la tâche (en tentant de diriger l'attention sur la fluidité et la vitesse d'élocution). La deuxième condition était sans pression du temps. Lorsque l'attention des apprenants est dirigée sur la fluidité, le discours oral n'est pas plus fluide, il contient plus d'erreurs et il est construit à l'aide de phrases syntaxiquement plus simples. La vision de la gravité de l'erreur influence de manière négative le nombre d'erreurs commises et la fluidité. Plus les élèves francophones parlent de manière fluide, plus ils commettent d'erreurs. Et plus les élèves francophones emploient des phrases syntaxiquement complexes, moins elles sont fluides. Les résultats nous ont amenés à réfléchir à des changements dans la didactique des langues étrangères et à des activités permettant de réduire les difficultés rencontrées par les élèves et d'améliorer leur fluidité, leur correction et la complexité de leurs phrases.

# Table des matières

<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>1. PARLER UNE LANGUE ÉTRANGÈRE</b>	<b>7</b>
1.1 LE CECR ET LE PEL	8
1.2 L'ENSEIGNEMENT D'UNE DEUXIÈME LANGUE EN SUISSE	10
1.2.1 <i>Aperçu historique</i>	10
1.2.2 <i>Situation actuelle</i>	12
1.2.3 <i>Le Plan d'Études Romand</i>	12
1.2.4 <i>L'enseignement de l'allemand dans le canton de Fribourg</i>	14
<b>2. LA PRODUCTION ORALE</b>	<b>16</b>
2.1 MODÉLISATION DE LA PRODUCTION ORALE	16
2.1.1 <i>Modèle de Levelt</i>	17
2.1.2 <i>Modèle adapté par De Bot</i>	20
2.2 LE LEXIQUE MENTAL	22
2.3 LA PLANIFICATION DE LA PRODUCTION ORALE	25
2.4 L'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE	27
<b>3. LA FLUIDITÉ DU DISCOURS ORAL</b>	<b>29</b>
3.1 EN LANGUE ÉTRANGÈRE	29
3.2 LE RÔLE DES CHUNKS	33
3.3 UNE DÉFINITION DE LA FLUIDITÉ	34
3.4 VERS UNE PROBLÉMATIQUE DE LA FLUIDITÉ	35
<b>4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE</b>	<b>37</b>
<b>5. MÉTHODOLOGIE</b>	<b>38</b>
5.1 TÂCHE	38
5.2 CONDITIONS	38
5.3 ÉCHANTILLON	39
5.4 DÉROULEMENT	40
5.5 CODAGE DES DONNÉES	42
5.5.1 <i>Transcriptions</i>	42
5.5.2 <i>Mesure de la fluidité</i>	43
5.5.3 <i>Mesure des erreurs</i>	43
5.5.4 <i>Mesure de la complexité des phrases</i>	44
5.5.5 <i>Autres données</i>	45
5.6 TESTS STATISTIQUES	45
<b>6. RÉSULTATS</b>	<b>47</b>
6.1 INFLUENCE DE LA LIMITE DE TEMPS SUR LA FLUIDITÉ, LES ERREURS ET LA COMPLEXITÉ DES PHRASES	47
6.2 INFLUENCE DE LA VISION DES ERREURS SUR LES ERREURS ET LA FLUIDITÉ	51
6.3 LIENS ENTRE LA FLUIDITÉ, LES ERREURS ET LA COMPLEXITÉ DES PHRASES	55

6.4 RÉPONSES QUALITATIVES	57
6.4.1 <i>Justifications des hésitations</i>	58
6.4.2 <i>Questions orales</i>	59
6.4.3 <i>Questionnaires écrits</i>	60
<b>7. ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION</b>	<b>64</b>
7.1 FIABILITÉ DES RÉSULTATS	65
7.2 HYPOTHÈSES	65
7.2.1 <i>Influence de la limite de temps sur la fluidité, les erreurs et la complexité des phrases</i>	66
7.2.2 <i>L'influence de la vision des erreurs sur les erreurs et la fluidité</i>	69
7.2.3 <i>Liens entre la fluidité, les erreurs et la complexité des phrases</i>	71
7.2.4 <i>Causes des pauses et hésitations</i>	73
<b>8. PROPOSITIONS DIDACTIQUES</b>	<b>75</b>
8.1 PROBLÈMES LIÉS À LA CONDITION DE PASSAGE	75
8.2 PROBLÈMES LIÉS À LA VISION DE L'ERREUR	77
8.3 PROBLÈMES LIÉS À LA PRODUCTION ORALE	79
8.3.1 <i>Conceptualisation</i>	79
8.3.2 <i>Formulation</i>	80
8.3.3 <i>Articulation</i>	85
8.4 CONSEILS PLUS GÉNÉRAUX	85
<b>CONCLUSIONS</b>	<b>87</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>89</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>93</b>
<b>CURRICULUM VITEA</b>	<b>131</b>
<b>DÉCLARATION SUR L'HONNEUR</b>	<b>132</b>

## INTRODUCTION

La production orale est un sujet étudié depuis de nombreuses années. Lorsqu'on écoute des élèves francophones parler en allemand, on remarque très vite des différences: au niveau du vocabulaire employé, de la complexité du langage, de la difficulté d'élocution et bien plus encore. Ce que l'on constate aussi sont des différences au niveau de la fluidité. En effet, certains élèves parlent de manière plus fluide et semblent avoir moins de difficultés à parler que d'autres.

La psycholinguistique existe depuis le milieu du vingtième siècle. Dans la recherche en psycholinguistique, les chercheurs ont essayé de trouver les facteurs qui influencent la fluidité en langue étrangère. Ils ont tenté d'expliquer des phénomènes de l'oral en analysant des productions orales.

Dans ce travail, nous récoltons non seulement des productions orales mais nous demandons aussi aux apprenants quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils parlent une langue étrangère. Nous nous demandons quel effet la direction de l'attention a sur la fluidité, sur le nombre d'erreurs et sur la complexité des phrases. Nous voulons également savoir quelle influence la vision de l'erreur a sur la fluidité et sur le nombre d'erreurs commises. En plus, nous cherchons les liens existant entre la fluidité et le nombre d'erreurs, ainsi que les liens entre la fluidité et la complexité des phrases. Finalement, nous voulons savoir à quoi sont dues les discontinuités (variations de la fluidité), comme les pauses et les hésitations, présentes dans un discours oral.

Nous voulons répondre à ces questions. Mais ce n'est pas tout! En tant qu'enseignante, il est non seulement intéressant de comprendre les difficultés pouvant survenir, mais il est encore mieux de pouvoir résoudre ces difficultés ou au moins de pouvoir les identifier et les diminuer. Pour cette raison, nous voulons également apporter des pistes didactiques permettant d'améliorer l'enseignement de l'oral en cours de langue étrangère.

Afin de traiter ce sujet, il est important de comprendre les processus nécessaires à la production orale. Pour cela, nous regardons un modèle de production orale présenté à la fin des années quatre-vingt par Levelt. Ce modèle découpe la production orale en trois processus principaux nommés: *conceptualizer*, *formulator* et *articulator*. Le *conceptualizer* conçoit un message préverbal, le *formulator* élabore le plan phonétique du message à partir du message préverbal. Finalement, l'*articulator* produit le plan

phonétique. Le modèle de Levelt a été repris et adapté par De Bot au début des années quatre-vingt-dix. De Bot a changé ce modèle 'monolingue' en un modèle 'bilingue'.

Notre travail est donc constitué d'une partie théorique et d'une partie expérimentale. Dans la partie théorique, notre premier chapitre parle des outils permettant de décrire les compétences en langue étrangère, ainsi que l'évolution de l'enseignement des langues étrangères en Suisse. Nous terminons ce chapitre en présentant la situation actuelle de l'enseignement de l'allemand (langue étrangère) dans les Cycles d'Orientation du canton de Fribourg.

Le deuxième chapitre traite de la production orale. Il présente le modèle de Levelt et l'adaptation de ce modèle apportée par De Bot. En plus, il parle du lexique mental et de la planification de la production orale. Nous concluons ce chapitre par une manière d'évaluer un discours oral.

Le troisième chapitre se concentre sur la fluidité orale. Nous parlons des facteurs influençant la fluidité d'un apprenant et de ce qui aide à l'améliorer, comme par exemple l'apprentissage de *chunks*. Nous formulons également une définition de la notion de fluidité orale valable dans le cadre de notre recherche. À la fin du chapitre, nous présentons notre problématique de recherche.

Dans le quatrième chapitre, nous formulons nos hypothèses et sous-hypothèses de recherche.

Dans le chapitre cinq, nous présentons notre méthodologie de recherche avec l'explication des deux conditions de mesure. Nous y décrivons également l'échantillon de notre recherche et le déroulement précis des enregistrements. Nous y expliquons aussi comment nous codons les données récoltées et quels tests statistiques nous employons.

Le sixième chapitre présente les résultats que nous avons obtenus dans notre recherche et ce qu'ils signifient pour nos hypothèses de recherche.

Les résultats obtenus sont discutés dans le septième chapitre. Cette discussion s'inspire de notre cadre théorique et des résultats qualitatifs de nos questionnaires.

Enfin, dans le chapitre huit, des pistes et conseils didactiques sont listés. Ces conseils se basent sur nos résultats et sur notre discussion.

# 1. PARLER UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

De nos jours en Europe, parler une langue étrangère est devenu une nécessité. Une manière de se comprendre et de communiquer en Europe comme dans le monde entier. Maîtriser plus d'une langue permet non seulement de voyager plus aisément, mais également d'entrer en contact avec des personnes de langue étrangère et provenant de cultures différentes. Mais être bi- voire plurilingue n'est pas seulement un avantage pour la vie privée. Être compétent dans plus d'une langue est un réel atout dans de nombreux métiers, comme par exemple les métiers du tourisme mais aussi dans les professions de l'économie et de la politique. Un patron<sup>1</sup> en Suisse demande par exemple à un employé de commerce de savoir communiquer dans une deuxième langue nationale et en anglais.

Le nombre d'émigrations et d'immigrations a augmenté ces dernières années, c'est pourquoi beaucoup sont obligés de parler plusieurs langues. Un immigré doit apprendre la langue du pays, ou de la communauté linguistique dans laquelle il vit. Cela lui permet de s'intégrer et de trouver plus facilement une place de travail. Les enfants immigrés ont sûrement un avantage sur leurs parents, parce qu'ils peuvent aller à l'école et apprennent ainsi la langue. De plus, c'est un fait que plus l'on est jeune, mieux on arrive à apprendre une nouvelle langue.

Que toute personne puisse communiquer avec autrui devient possible grâce à l'apprentissage des langues étrangères. Mais apprendre une nouvelle langue n'est pas une bagatelle. Selon la langue maternelle qu'on parle et la langue qu'on désire apprendre, l'apprentissage d'une langue étrangère peut être même très dur. Pour des personnes francophones, apprendre le chinois ou le russe est extrêmement difficile, ne serait-ce qu'apprendre l'alphabet chinois ou l'alphabet cyrillique! On peut alors se demander si la création d'une langue universelle, facile à apprendre ne serait pas avantageuse. Des chercheurs ont tenté de créer une langue internationale qui serait à portée de tous. Mais comme l'enseignement d'une telle langue n'a pas encore trouvé son entrée dans les écoles, nous en restons à cette simple constatation.

Qu'en est-il de la situation à l'école ? Parler une langue étrangère à l'école ne date pas! Bien que l'enseignement d'une langue étrangère existe depuis longtemps, il s'est limité à

---

<sup>1</sup> Tous les métiers cités dans ce travail se trouvent au masculin par commodité de lecture, ils désignent autant la forme masculine que la forme féminine.



l'enseignement de la grammaire. Les compétences communicatives<sup>2</sup> ne sont devenues importantes que plus tard. En effet, c'est seulement depuis le début des années quatre-vingt, il y a une trentaine d'années, que la capacité de communiquer a trouvé sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère (Schatz, 2006). C'est à ce moment que les compétences communicatives, qui sont notamment la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite, ont gagné en importance. Ces compétences communicatives sont alors devenues plus importantes que l'apprentissage de la grammaire. La grammaire ne doit pas être parfaite pour être capable de communiquer et pour se faire comprendre (Schatz, 2006)! Aujourd'hui, on essaie de motiver les élèves à parler en langue étrangère, même s'ils font des erreurs.

Par la suite, nous présentons brièvement des outils qui permettent de décrire différents niveaux de compétences en langue étrangère et nous parlons de l'enseignement de langues étrangères en Suisse.

## 1.1 LE CECR ET LE PEL

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ainsi que le Portfolio européen des langues (PEL) sont des outils autant pour les enseignants de langues étrangères que pour les apprenants. Le CECR décrit les niveaux de maîtrise en langue étrangère des apprenants; tandis que le PEL est un portfolio que les apprenants complètent et qui leur permet de documenter leurs apprentissages et leurs progrès en langues étrangères (Jensen, & Sauer, 2008).

Le CECR est un projet mené par le Conseil de l'Europe. Cette description explique ce projet:

*Le Cadre européen commun de référence* offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe.

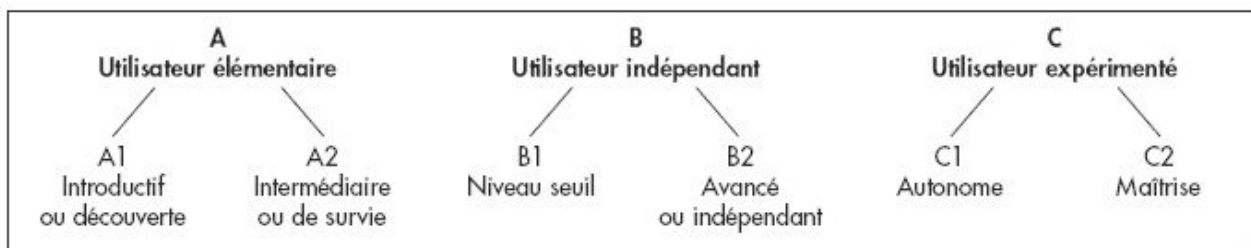
Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement

---

<sup>2</sup> Par compétence communicative on comprend «la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.» (ASDIFLE, 2003, p. 48). Les compétences communicatives sont divisées en des compétences réceptives et des compétences productives, ceci pour l'oral et l'écrit. L'acquisition de ces compétences devrait permettre à un apprenant de comprendre et de se faire comprendre dans une langue étrangère.

langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre européen commun de référence* définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 9)

Le CECR a défini des «niveaux communs de référence», ces niveaux communs permettent de faciliter la comparaison entre les systèmes d'enseignement (Conseil de l'Europe, 2005, p. 24). Ces niveaux sont schématiquement représentés ci-dessous.



**Figure 1:** Arborescence en trois niveaux généraux (Conseil de l'Europe, 2005, p. 25)

C'est ainsi que six niveaux distincts ont été définis. Le tableau ci-dessous permet d'expliquer ces niveaux; il s'agit d'une échelle globale.

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	<b>C2</b>	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	<b>C1</b>	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	<b>B2</b>	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	<b>B1</b>	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	<b>A2</b>	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	<b>A1</b>	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

**Figure 2:** Niveaux communs de compétences - Échelle globale (Conseil de l'Europe, 2005, p. 25)

Les niveaux A (A1 et A2) sont des niveaux très basiques; les apprenants ayant ces niveaux ont encore besoin de beaucoup d'aide. Les niveaux B (B1 et B2) sont un peu plus avancés; les apprenants arrivent plus ou moins bien à se débrouiller seuls. Finalement, les niveaux C (C1 et C2) sont des niveaux très avancés; les apprenants n'ont donc plus besoin d'aide externe. Le niveau C2 correspond à une maîtrise presque parfaite de la langue étrangère.

Ces niveaux se retrouvent dans les nouveaux manuels d'enseignement des langues étrangères. Il est ainsi plus facile de comparer les différents manuels existants sur le marché. *Geni@l*, le manuel scolaire pour l'enseignement de l'allemand en Romandie, s'aligne également sur la définition des niveaux de compétences du CECR.

Le CECR ainsi que le PEL II ont servi de base à l'élaboration du nouveau Plan d'Études Romand pour l'enseignement des langues étrangères (allemand et anglais surtout) en Suisse romande (CIIP, 2010-2011).

## 1.2 L'ENSEIGNEMENT D'UNE DEUXIÈME LANGUE EN SUISSE

La Suisse est connue pour son plurilinguisme. Des personnes étrangères à la Suisse croient souvent que les Suisses parlent parfaitement les langues nationales ou au moins deux d'entre elles. Ceci n'est pas le cas. Il y a certes des Suisses bilingues voir plurilingues, mais pas tous les Suisses ne savent parler une deuxième langue nationale! Par contre, une deuxième langue nationale est enseignée à l'école obligatoire et ceci dès le primaire dans tous les cantons. Les cantons romands et celui du Tessin enseignent l'allemand aux élèves, tandis que les élèves provenant des cantons germanophones apprennent le français. Ainsi, toute personne ayant été scolarisée en Suisse devrait pouvoir communiquer dans plus d'une langue nationale. Mais regardons d'abord le statut d'égalité entre les langues nationales en Suisse et l'impact que cela a eu sur l'enseignement des langues en Suisse.

### *1.2.1 Aperçu historique*

Durant la République helvétique, allant de 1798 à 1803, l'apprentissage d'une deuxième langue nationale fut instauré dès l'école primaire. Mais cette politique ne dura pas longtemps (Elmiger, & Forster, 2005).

Lors de l'élaboration de la Constitution Suisse en 1848, un nouvel article déclare le statut d'égalité entre les trois langues principales parlées en Suisse: l'allemand, le français et l'italien. Cet article a également été accepté dans la Constitution de 1874. C'est en 1938 que le romanche devient la quatrième langue officielle en Suisse (Elmiger, & Forster, 2005). La Suisse est déclarée plurilingue depuis plus d'un siècle et demi, mais cela n'a pas impliqué l'apprentissage obligatoire d'une deuxième langue nationale. C'est seulement durant les années quatre-vingt-dix que la politique des langues a sérieusement été reconsidérée. La Constitution de 1999 déclare entre autre «encourager la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques» (Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999, Art. 70, al. 3, p. 19). En 2001, un avant-projet de loi sur les langues est proposé. Ce projet subventionne la «promotion des langues nationales» (Elmiger, & Forster, 2005, p. 10), mais cette loi n'a finalement jamais été présentée devant le Parlement.

Depuis qu'une Constitution fédérale suisse existe, ce sont les cantons qui sont responsables de l'éducation. Les cantons qui définissent alors les langues enseignées à l'école, et il n'existe pas de politique nationale définissant les langues à enseigner. En revanche, en 1975, la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) a mis sur pied des recommandations, essayant d'uniformiser et surtout de coordonner l'apprentissage des langues (Elmiger, & Forster, 2005). La CDIP recommande alors de commencer l'apprentissage d'une deuxième langue nationale en 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> année scolaire et elle définit qu'en Suisse alémanique et au Tessin les élèves apprennent le français et qu'en Suisse romande ainsi que dans les «communes italophones et romanches des Grisons» les élèves apprennent l'allemand (Elmiger, & Forster, 2005, p. 18). Mais certains cantons ne se sont pas tenus à ces recommandations. Pourtant, la CDIP n'abandonne pas et présente en 1986 une nouvelle recommandation stipulant l'ouverture aux langues et en 1994, elle promeut l'enseignement bilingue.

C'est en 1997 que la problématique de l'enseignement de l'anglais comme première langue étrangère survient dans le canton de Zurich. «Le chef du Conseil d'éducation du canton de Zurich», Ernst Buschsor veut introduire «l'anglais par immersion en 1<sup>e</sup> année primaire» et ceci dès la rentrée en 1999 (Elmiger, & Forster, 2005, p. 18). C'est finalement en 2003 que l'anglais devient la première langue étrangère enseignée dans le canton de Zurich. Les recommandations n'étant pas suivies par tous les cantons, la CDIP n'a pas réussi à imposer que la première langue étrangère enseignée en Suisse soit une

langue nationale. En revanche, en 2004, la CDIP arrive à définir que deux langues étrangères soient enseignées (une deuxième langue nationale et l'anglais) et ceci à partir de la 3<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> année scolaire au plus tard. Le choix de l'ordre d'apprentissage des deux langues étrangères est donné aux cantons. En 2010, tous les cantons ont été amenés à avancer l'apprentissage d'une première langue étrangère en 3<sup>e</sup> année et, en 2012, la deuxième langue étrangère sera enseignée dès la 5<sup>e</sup> année scolaire. Grâce à HarmoS<sup>3</sup>, la CDIP définit les objectifs d'apprentissages au niveau national.

### ***1.2.2 Situation actuelle***

En Suisse, la CDIP recommande l'apprentissage d'une langue étrangère nationale avant l'apprentissage d'une langue étrangère internationale. Dans certains cantons, l'anglais est tout de même enseigné avant une des autres langues nationales. En Romandie, l'allemand est la première langue étrangère enseignée à l'école. L'apprentissage de l'allemand débute à partir de la troisième année primaire dans tous les cantons romands. Les enfants ont alors huit ans en moyenne. La deuxième langue étrangère enseignée aux élèves est l'anglais; dans certains cantons, les élèves ont également la possibilité d'apprendre l'italien, le latin et/ou le grec. Ces langues sont enseignées à partir du troisième cycle, c'est-à-dire dès l'école secondaire. Mais bientôt, l'anglais sera enseigné au deuxième cycle, dès la cinquième année primaire.

### ***1.2.3 Le Plan d'Études Romand***

Lors de la rentrée scolaire de cette année (année scolaire 2011-2012) le Plan d'Études Romand (PER) a été introduit dans le système scolaire romand (CIIP, 2011). Ce plan d'études s'inscrit dans l'accord national HarmoS. Il définit les objectifs d'enseignement allant de l'école enfantine jusqu'à la fin de l'école obligatoire pour les écoles publiques des cantons romands (Berne, Jura, Neuchâtel, Fribourg, Genève, Vaud et Valais). Il s'étend sur onze années scolaires, groupées dans trois cycles. Le cycle 1 comprend les années HarmoS 1 à 4 (les deux années d'école enfantine et les deux premières années du primaire), le cycle 2 les années HarmoS 5 à 8 (de la troisième à la sixième année de

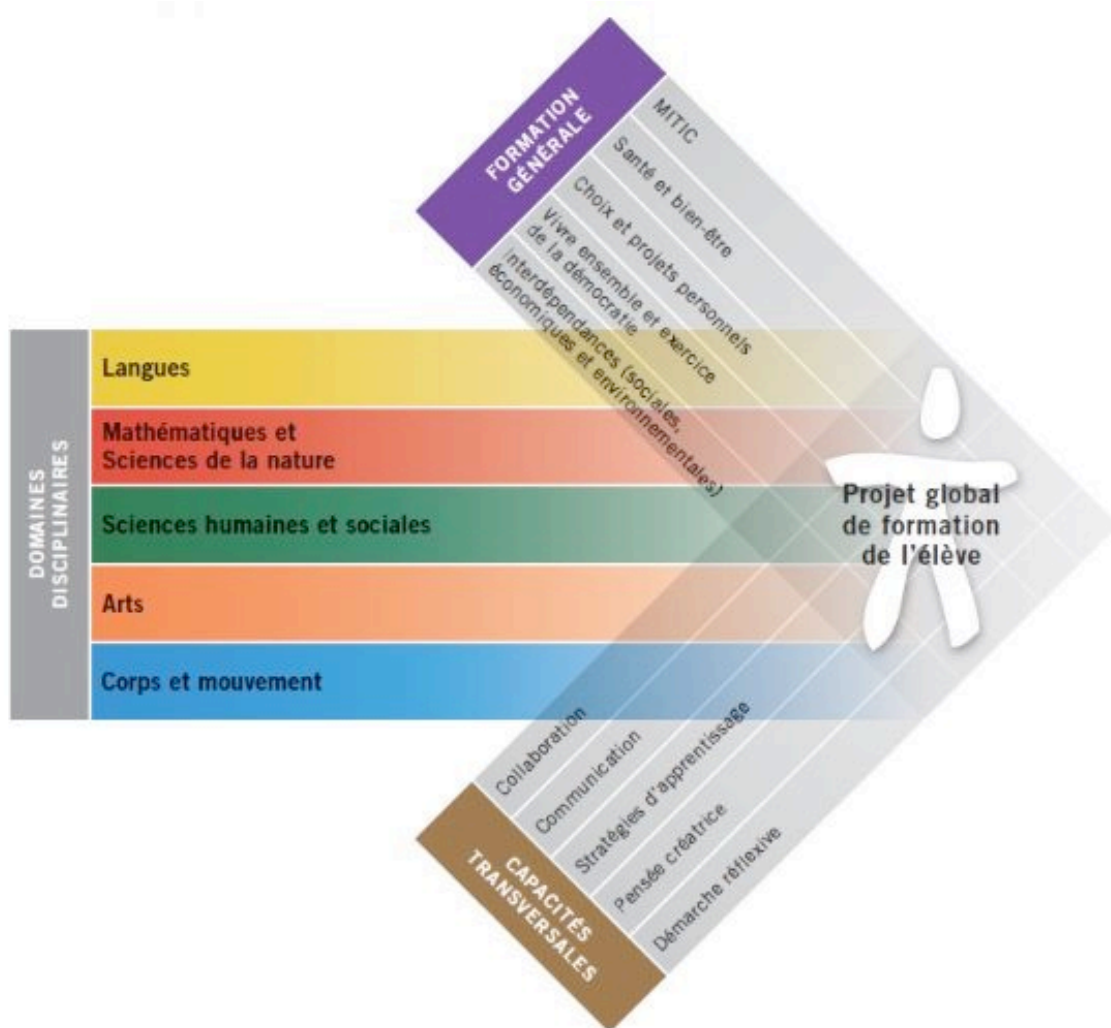
---

<sup>3</sup> HarmoS est un accord intercantonal national qui veut harmoniser la structure de l'école obligatoire en définissant notamment l'âge d'entrée à l'école obligatoire, la durée et les finalités de l'école obligatoire en Suisse.

l'école primaire), et le cycle 3 les années HarmoS 9 à 11 (les trois années de l'école secondaire inférieur). Le Cycle d'Orientation<sup>4</sup> représente les trois dernières années de la scolarité obligatoire, il constitue donc le cycle 3.

Le PER a fait son entrée dans les écoles du Cycle d'Orientation du canton de Fribourg. Il est entré en vigueur pour les élèves entrant en première année au CO en août 2011. Lors de la rentrée scolaire d'août 2012, il sera introduit pour la deuxième année du CO, et enfin à la rentrée scolaire en août 2013; il sera valable pour les trois années du CO.

Le PER est divisé en trois parties (CIIP, 2011): les domaines disciplinaires; les capacités transversales; et la formation générale, comme le montre aussi la figure ci-dessous:



**Figure 3:** Les trois parties du PER (CIIP, 2011, p. 5).

L'allemand se trouve dans les domaines disciplinaires, sous la rubrique *Langues*.

<sup>4</sup> Le Cycle d'Orientation, abrégé par CO, est le nom donné aux écoles du secondaire inférieur dans le canton de Fribourg. Il s'agit des années 7 à 9 (années HarmoS 9 à 11); ce sont les trois dernières années de l'école obligatoire.

### 1.2.4 L'enseignement de l'allemand dans le canton de Fribourg

Qu'en est-il pour l'enseignement de l'allemand langue étrangère dans les Cycles d'Orientation du canton de Fribourg? Aujourd'hui, l'allemand est enseigné à l'aide du manuel scolaire *Geni@l*. Ce manuel est paru en trois volumes, pour les trois premiers niveaux: A1, A2 et B1<sup>5</sup>. Il a été publié il y a une dizaine d'années. Il vise à développer des compétences communicatives chez les élèves. Il veut donc préparer les élèves à communiquer en allemand. Il différencie quatre compétences communicatives<sup>6</sup>, dont deux compétences réceptives et deux compétences productives. Le tableau suivant présente ces quatre compétences.

	Réception	Production
Oral	compréhension orale	production orale
Écrit	compréhension écrite	production écrite

Tableau 1: Les quatre compétences communicatives.

L'on constate facilement que la production orale représente l'une des quatre compétences communicatives. Or, jusque dans les années 1970, l'oral n'avait pas beaucoup d'importance dans les cours de langue étrangère. La grammaire et la méthode par traduction jouaient un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère, reposant ainsi sur les principes de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec). La vision de la langue étrangère a changé et l'approche communicative<sup>7</sup> a gagné en importance (DICS, 2009). On tente aujourd'hui de donner des importances équivalentes aux quatre compétences. L'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire est alors mis au même niveau que le développement des quatre compétences, il est nommé *Formale Aspekte*, les aspects formels. Dans les Cycles d'Orientation notamment, l'allemand est évalué de manière équivalente entre ces cinq catégories. La note finale d'un élève est donc constituée de 20% de compréhension orale, 20% de compréhension

<sup>5</sup> Voir le chapitre 1.1 pour la définition de ces niveaux.

<sup>6</sup> A partir d'ici, lorsque nous parlons de compétences communicatives ou des quatre compétences, nous nous référons aux compétences présentées ici.

<sup>7</sup> Par approche communicative nous comprenons les «dispositifs de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer» (ASDIFLE, 2003, p. 24).

écrite, 20% de production orale, 20% de production écrite et finalement 20% d'aspects formels. Ce type d'évaluation est valable pour l'ensemble des écoles secondaires inférieures francophones du canton de Fribourg. Un enseignant d'allemand est donc amené à équilibrer et à alterner ces différents types d'évaluations.

A la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire après 7 ans d'enseignement de l'allemand, les élèves devraient atteindre un niveau compris entre A2+ et B1+ pour les compétences réceptives et un niveau entre A2 et B1 pour les compétences productives (DICS, 2009).



## **2. LA PRODUCTION ORALE**

La production orale constitue l'une des quatre compétences communicatives. Parler est une compétence très passionnante. D'une part, cela semble être un processus fonctionnant de manière totalement automatique, comme l'on remarque facilement en parlant sa langue maternelle. D'autre part, elle demande beaucoup de concentration et de capacités (entre autre: traduire une idée en mots, formuler des phrases, articuler et prononcer des mots); cela se remarque notamment lorsqu'on parle une langue étrangère. En langue étrangère, la production orale est la plus complexe des quatre compétences communicatives à cause de l'immédiateté qu'elle demande. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, rien ne se déroule de manière automatique au début. Contrairement à l'écrit, l'oral demande une certaine immédiateté. A l'écrit, l'apprenant dispose de plus de temps pour produire son texte. Il a aussi un plus large contrôle possible sur les processus impliqués dans la production écrite (Ellis & Yuan, 2005). Mais finalement, comment fonctionne la production orale? Nous tentons de répondre à cette question dans ce deuxième chapitre.

Depuis des décennies, les psycholinguistes essayent de comprendre les processus se déroulant dans la tête de celui qui parle. Bien que quelques recherches aient été menées à ce sujet, aucune recherche ne démontre avec précision le fonctionnement de tous ces processus. Il reste beaucoup d'hypothèses non éclaircies. Peut-être l'avenir permettra de répondre à toutes les questions que se posent les psycholinguistes? Peut-être pourront-ils prouver ou infirmer quelques-unes de leurs hypothèses? Néanmoins, quelques explications et hypothèses ont pu être établies grâce à l'analyse de corpus de productions orales. Plusieurs chercheurs en psycholinguistique ont même modélisé les processus de la production orale. Par la suite, nous présentons un de ces modèles qui a également été adapté à la langue étrangère.

### **2.1 MODÉLISATION DE LA PRODUCTION ORALE**

Les processus de la production orale ont fait l'objet de plusieurs recherches. Le modèle le plus connu à ce jour est celui de Levelt (1989), nous le présentons ci-dessous.

### 2.1.1 Modèle de Levelt

En 1989, Levelt a publié son livre *Speaking: From intention to articulation*; il y décrit de manière très détaillée l'ensemble des processus nécessaires à la production orale. Son analyse commence par l'intention de dire quelque chose de précis jusqu'à l'articulation audible de cette intention. Ce modèle de la production orale a été cité et présenté par de nombreux auteurs notamment Bärenfänger & Beyer, 2001; De Bot, 1992; De Groot, 2011; Ellis & Yuan, 2005; Wolff, 2002; et Yuan & Ellis, 2003.

Regardons de plus près le modèle de Levelt (1989). Il est représenté schématiquement ci-dessous. La partie gauche du modèle représente la production orale, la partie droite est la compréhension orale. Nous nous intéressons donc au côté gauche du modèle.

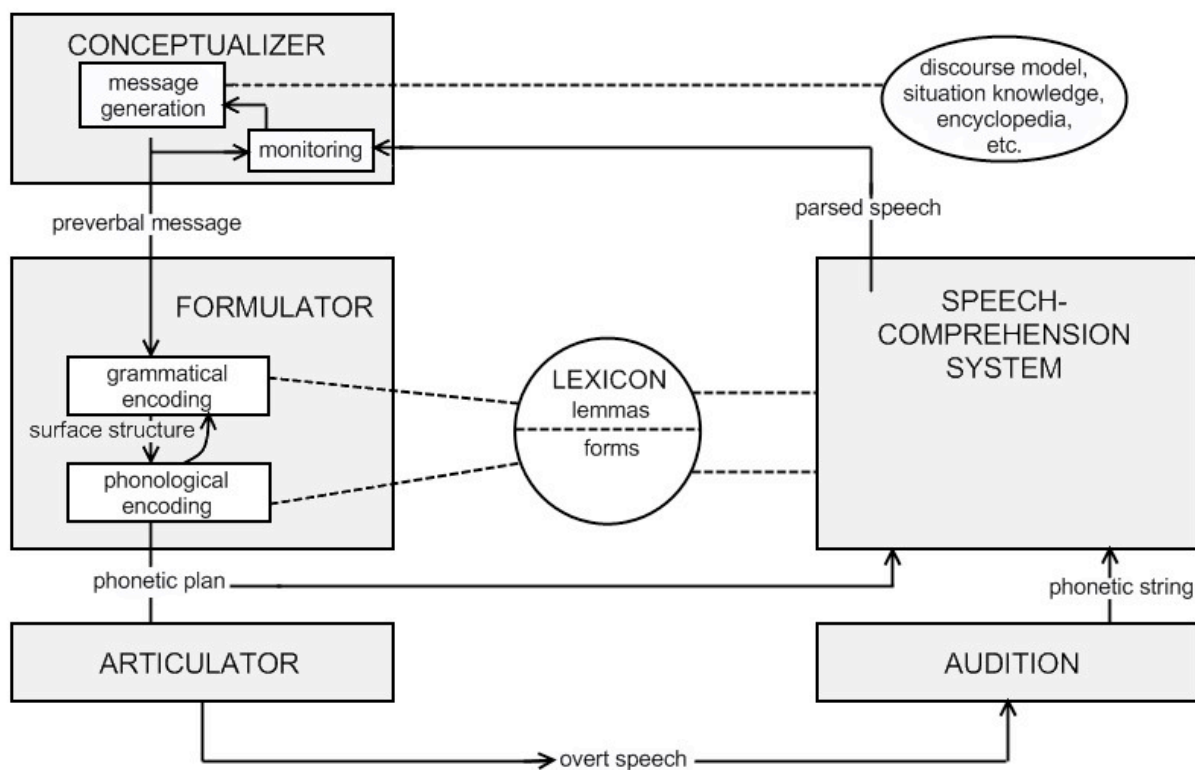


Figure 4: Modèle de la production orale selon Levelt (1989, p. 9)

Le modèle de Levelt (1989) sur la production orale est composé de trois parties majeures nommées: *conceptualizer*, *formulator* et *articulator*. Ces trois parties représentent différents processus. Ces processus reçoivent un message d'entrée et le transforment à l'égard du processus suivant. Les cercles ou ellipses visibles sur le schéma et reliés aux processus, représentent les savoirs. Le savoir lexical se situe au milieu du schéma. L'ellipse, en haut à droite du schéma, illustre les savoirs discursifs, les

connaissances de situation, encyclopédiques, etc. Elle regroupe toutes nos connaissances sur le monde et sur la situation interactionnelle dans laquelle on se trouve momentanément.

Commençons par proposer une traduction de ces trois parties. Le *conceptualizer* est, selon Levelt (1989), la première étape de la production orale durant laquelle un message est conçu. En français, nous traduisons ce terme par 'concepteur'. Le *formulator*, 'formulateur' en français, représente l'étape suivante, durant laquelle les idées conçues sont formulées en mots. L'*articulator* est la dernière étape de la production orale, l'articulation du message préalablement formulé. En français, nous le nommons 'articulateur'.

Le concepteur fabrique un message préverbal, qui est ensuite transmis au formulateur. L'intention de parler entre donc en premier lieu dans le concepteur. Ici, les informations nécessaires sont sélectionnées et mises dans l'ordre souhaité afin d'exprimer l'intention à l'aide de paroles. Pour cela, le concepteur emploie deux types de savoirs; le savoir procédural et le savoir déclaratif. Le savoir procédural est contenu dans les processus encadrés (concepteur, formulateur et articulateur), tandis que le savoir déclaratif est représenté dans les cercles ou ellipses du schéma. Dans ce processus, le *macroplanning*, macroplanification en français, sélectionne les informations nécessaires afin de réaliser l'intention communicative en s'aidant des informations déclaratives et procédurales qui sont à sa disposition. Afin de réaliser l'intention communicative, c'est enfin le *microplanning*, microplanification en français, qui détermine l'ordre des informations, selon le sujet et l'élément central du message. La macroplanification s'occupe donc d'une planification générale des informations, tandis que la microplanification organise les informations de manière plus précise. Le *monitor*, nommé moniteur en français, surveille cette première étape de la production orale et intervient lorsque par exemple un changement au niveau de la situation est apparu. Ceci demande une attention particulière et constante de la part du locuteur. Une fois, le message préverbal établi, il est transmis au formulateur.

Le formulateur s'occupe ensuite de l'encodage grammatical et phonologique. Cet encodage transformera un message de type conceptuel (le message préverbal) en un message linguistique sous forme de plan phonétique du message. Ce plan phonétique est ensuite envoyé à l'articulateur. Le formulateur est composé de deux étapes distinctes: l'encodage grammatical et l'encodage phonétique du message. L'encodage grammatical

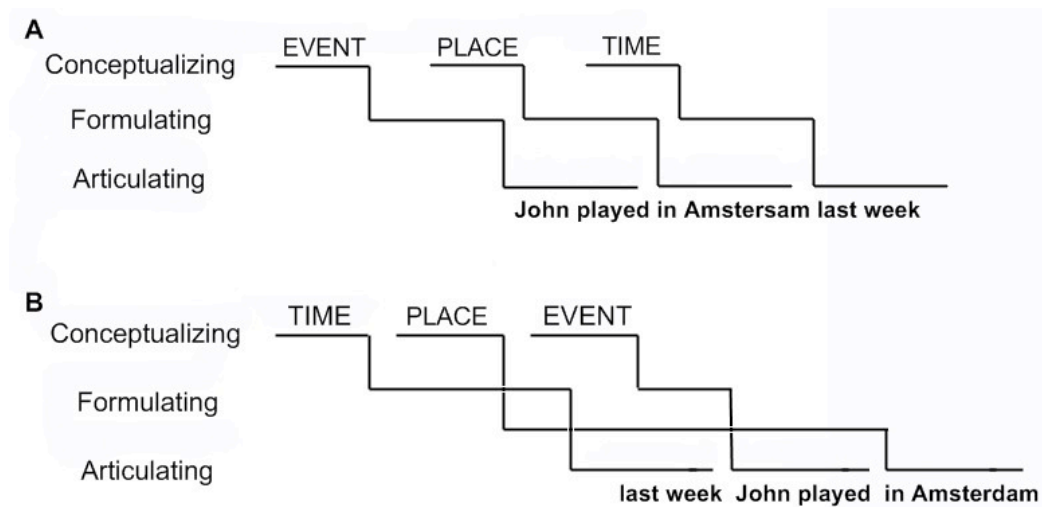
s'occupe de récupérer les lemmes dans le lexique mental et de procéder à la construction syntaxique suivant les caractéristiques grammaticales des lemmes sélectionnés. Les informations déclaratives sur les lemmes se trouvent dans le lexique mental (savoir déclaratif); il s'agit des lemmes et de leurs caractéristiques grammaticales contenues dans le cercle au milieu du schéma. Les informations procédurales (savoir procédural) sont contenues dans le processus d'encodage grammatical, elles permettent la construction syntaxique de la phrase. Cette phrase syntaxique est ensuite encodée afin d'établir le plan phonétique du message, aussi appelé *internal speech*, discours intérieur. Pour cela il est nécessaire de savoir qu'à chaque lemme est attribué un lexème. C'est le lexème qui contient les caractéristiques phonologiques du lemme. Chaque mot contenu dans le lexique mental est donc composé d'une part du lemme et d'autre part du lexème. Le lexème provient également du lexique mental. L'encodage phonétique peut alors avoir lieu. Le résultat de cette deuxième étape est le plan phonétique, ou plan articulatoire qui est transmis à l'articulateur.

L'articulateur n'a plus qu'à exécuter le plan articulatoire construit précédemment. En particulier, il s'occupe de commander la musculature du système respiratoire et du larynx. Le résultat de cette ultime étape de la production orale est le *overt speech*, le discours sonore et audible. Le plan phonétique est entreposé dans la mémoire de l'articulateur. Dès qu'une partie du plan phonétique a été articulée, la suite du plan phonétique est retirée de la mémoire et est exécutée. C'est ainsi que l'articulateur arrive à gérer l'asynchronisme et que nous parlons à une vitesse normale; nous articulons un mot après l'autre.

Le moniteur est actif durant tous les processus de la production orale. Ce moniteur compare sans cesse le produit d'une des trois parties de la production orale (le message préverbal, le plan articulatoire ou encore le discours prononcé) avec l'intention qui a déclenché ces processus. En cas de non-conformité, le moniteur intervient et corrige le message. Ces corrections peuvent intervenir avant que la partie incorrecte ou non-conforme du discours soit articulée mais aussi pendant l'articulation. Dans ce cas, une personne externe pourra se rendre compte de la correction apportée.

Pour mieux comprendre cela, il est nécessaire de savoir que les trois processus de la production orale fonctionnent de manière linéaire mais également en parallèle. C'est-à-dire que nous sommes déjà en train de parler sans avoir établi le plan articulatoire de la

totalité de notre intention. Chacun des trois processus fonctionne de manière autonome et simultanée. La figure ci-dessous permet d'illustrer ce parallélisme.



**Figure 5:** Linéarité et parallélisme des processus de production orale (selon Levelt, 1989, p. 25)

Sans cette explication, il serait impossible de prononcer plus de quelques mots à la fois, et la fluidité du discours serait très perturbée. D'après cette illustration, nous planifions des syntagmes un à un, c'est-à-dire des bouts de phrase et non des phrases entières. L'intention est donc décomposée en unités plus petites. Ces unités se succèdent dans ces trois étapes et les traversent dans l'ordre décrit plus haut. Elles sont planifiées de manière parallèle et simultanée. Dès que la première unité a quitté le concepteur, c'est au tour de la deuxième unité, tandis que la première est transformée en plan articulaire par le formulateur. Ensuite, la première unité est exécutée par l'articulateur, en même temps la deuxième unité se trouve dans le formulateur et la troisième unité a pu entrer dans le concepteur. Ainsi de suite, toutes les unités de l'intention communicative se succèdent. Le moniteur pouvant agir à tous les niveaux pour corriger ou adapter des parties du discours.

### ***2.1.2 Modèle adapté par De Bot***

Le modèle de Levelt (1989) est un modèle qui a été conçu pour décrire les processus de la production orale en langue maternelle, il s'agit donc d'un modèle monolingue. Mais son modèle ne convient pas tout à fait pour décrire les processus qui se produisent lorsque nous parlons dans une langue étrangère. C'est probablement une des raisons pour laquelle le chercheur néerlandais, De Bot, a repris le modèle de Levelt (1989), l'a

adapté et transformé en un modèle bilingue. De Bot a présenté ses résultats dans un article scientifique publié en 1992 dans la revue oxfordienne *Applied Linguistics*. Dans sa conclusion, De Bot indique que le modèle adapté qu'il propose n'est qu'une «première tentative» et qu'il sera ajusté par les recherches sur la production orale en langue étrangère (1992, p. 21). De Bot a essayé de le changer le moins possible et de rendre le modèle indépendant des caractéristiques spécifiques à une langue (1992).

Tout comme le modèle de Levelt (1989), celui de De Bot connaît une large reconnaissance de la part d'autres auteurs et chercheurs dans le domaine de la psycholinguistique comme notamment Bärenfänger & Beyer, 2001; Ellis & Yuan, 2005; ainsi que De Groot, 2011. Ci-dessous, nous présentons le modèle de la production orale de Levelt (1989) tel qu'il a été adapté par De Bot (1992).

Regardons de plus près les réflexions et résultats que De Bot expose dans son article. Il part de l'idée que le savoir, contenu dans l'ellipse en haut à droite du modèle de Levelt, n'est pas spécifique à une langue. Il peut donc rester tel quel dans le modèle et n'a pas besoin d'être adapté. Pour le concepteur, De Bot juge que la première phase du processus, la macroplanification n'est pas encore spécifique à une langue mais que par contre la phase de la microplanification serait spécifique à l'apprentissage de la langue (De Bot, 1992; Levelt, 1989).

Selon De Bot (1992), le formulateur est obligatoirement spécifique à chaque langue et il existe donc des formulateurs séparés. Mais il n'est pas certain que le système du savoir procédural (contenu dans le formulateur) est regroupé ou séparé pour les différentes langues. La même question se pose pour le système du savoir déclaratif (contenu dans le lexique mental). Il est probable que ce soit un mélange des deux types et que cela dépende d'une part du niveau de maîtrise de la langue étrangère (Grosjean, 1982; Hakuta, 1986, cités par De Bot, 1992) et d'autre part de la différence linguistique entre les langues (De Bot, 1992). Si le niveau est faible, il n'y a probablement pas de systèmes séparés, mais pour un haut niveau de maîtrise le système sera dédoublé. Cette idée vient de recherches menées avec des personnes bilingues, qui dans une discussion arrivent à changer de langue sans difficultés apparentes. Les résultats obtenus confirment l'hypothèse que des personnes maîtrisant parfaitement deux langues possèdent des systèmes séparés (De Bot, 1992).

Quant au lexique mental, existe-t-il un lexique par langue ou est-ce que toutes les langues se retrouvent dans un même lexique? De Bot (1992) favorise l'idée d'un grand

lexique mental dans lequel les éléments sont reliés entre eux. Ces liens sont plus ou moins forts suivant le niveau de maîtrise de la langue, notamment pour les liens entre les langues.

L'encodage phonologique est certainement un système regroupant toutes les langues. Ce ne sont pas des sons mais des syllabes qui forment la base de l'encodage phonologique. Ces syllabes peuvent soit être attribuées à plusieurs langues, soit être spécifiques à une seule langue. L'automatisation de ces syllabes dépend du niveau de maîtrise de la langue, une personne bilingue possède donc un large registre de syllabes. Ces syllabes sont probablement classées d'après leurs ressemblances avec la langue maternelle des personnes (De Bot, 1992).

L'articulateur n'est probablement pas divisé, il exécute les sons des différentes langues à travers un même système. Il existe donc une large palette de sons que peut produire l'articulateur et cela pour différentes langues. Ces sons sont soit spécifiques à une langue, soit de type plus universel (De Bot, 1992).

## 2.2 LE LEXIQUE MENTAL

Par la présentation des deux modèles de la production orale, le modèle monolingue de Levelt (1989) et le modèle bilingue de De Bot (1992), les processus se déroulant dans notre tête ont été plus ou moins précisément expliqués. Trois processus ont pu être définis: la conceptualisation, la formulation et l'articulation du message. Ces étapes de la production orale ont en partie pu être divisées en sous-étapes, notamment la macro- et microplanification pour la conceptualisation, l'encodage grammatical et phonologique pour la formulation. Nous avons également vu quels types de savoirs sont nécessaires à la production orale, comme le savoir déclaratif et encyclopédique et le savoir lexical (que nous nommons lexique mental par la suite). Selon De Bot (1992), nous devons supposer qu'il existe un lexique mental contenant les informations lexicales des différentes langues acquises ou en voie d'acquisition.

Dittmann (2002) compare le lexique mental à un réservoir de mots dans notre tête. Ces mots sont accessibles dès que nous les avons appris. Ils sont nécessaires à la compréhension et à la production orale. Il reprend la distinction de Saussure (2005) définissant le mot comme étant une unité linguistique composée de deux parties:

- le **signifiant**, la forme phonétique ou graphique du mot
- le **signifié**, le sens du mot.

Ces deux parties doivent être accessibles aux processus de production et de compréhension. Lorsque nous parlons (ou écrivons), nous allons du signifié au signifiant, lorsque nous écoutons (ou lisons) nous partons du signifiant et allons au signifié. Dittmann (2002) ajoute que le passage du signifiant au signifié, ou l'inverse n'est pas toujours facile. Une difficulté peut être observée lors du passage du signifié au signifiant (lorsque nous parlons ou écrivons): trouver le bon mot. Nous connaissons ce problème; en effet, il nous arrive d'avoir le mot sur le bout de la langue, mais on n'arrive justement pas à le dire. Ce phénomène est nommé *tip-of-the-tongue state* en anglais. Pour cette raison, Dittmann (2002) suppose que notre lexique mental est composé de deux réservoirs distincts, celui contenant les signifiants et celui contenant les signifiés. L'organisation au sein de ces deux réservoirs est également différente, il imagine que le réservoir contenant les signifiants est trié de manière à mettre ensemble les mots qui se ressemblent au niveau de leur forme (phonétique ou graphique). Dans le réservoir des signifiés par contre, les mots sont plutôt classés d'après leurs ressemblances au niveau de leur sens.

Quant à la taille du lexique mental, elle ne peut pas être clairement définie. Elle dépend de différents facteurs comme par exemple le niveau de formation (Dittmann, 2002). De plus, la taille du lexique mental évolue sans cesse, l'exemple le plus concret est sans doute l'enfant qui apprend de nouveaux mots tous les jours. Dittmann (2002) différencie encore le lexique actif, que nous employons, du lexique passif, que nous comprenons mais n'employons pas. Le lexique actif est plus restreint que le lexique passif. C'est-à-dire que nous comprenons plus que ce que nous savons produire.

De quelle manière les mots sont-ils structurés dans le lexique mental? Dittmann (2002) décrit cette structure comme étant un grand réseau dans lequel les mots sont reliés entre eux de manière multidimensionnelle. Les mots sont également reliés entre eux par rapport à leurs caractéristiques (suivant le sens des mots), par exemple le mot *chat* sera relié au mot *animal*. Dès qu'un concept est activé, tous les liens le sont également. Le réservoir des signifiés est donc organisé selon des caractéristiques communes (par exemple *rouge, bleu, jaune, vert* qui sont tous des couleurs) ou selon des relations sémantiques entre les mots (les liens entre les mots, leurs ressemblances au niveau du



sens). Plus il existe de liens entre les mots, plus ils ont de caractéristiques communes et plus ils sont proches au niveau du sens.

Le réservoir des signifiants par contre est organisé selon les ressemblances au niveau de la forme (graphique ou phonologique). Plus un mot se prononce ou s'écrit comme un autre, plus il est lié.

Le lexique mental est alors une mémoire structurée contenant toutes sortes d'informations sur les mots que nous connaissons. Il est dynamique et est composé de deux parties pour chaque mot. Les lemmes sont reliés entre eux selon leurs ressemblances au niveau du signifié, tandis que les lexèmes sont reliés selon leurs ressemblances au niveau du signifiant.

Essayons de situer le lexique mental dans le modèle de Levelt (1989). Le lexique mental est nécessaire au formulateur et permet d'exprimer une idée conceptuelle (représentée par le message préverbal) à l'aide de mots lexicaux. L'accès au lexique mental est donc réservé au formulateur. Nous avons vu plus haut que chaque mot est composé de deux parties: le lemme (signifié ou sens du mot) et le lexème (signifiant ou forme du mot). C'est en premier l'information du lemme qui est utilisée, elle permet l'encodage grammatical. De Groot (2011) suggère que l'activation d'un lemme est *language nonselective*, elle n'est donc pas spécifique à une langue; c'est-à-dire que le lemme est activé dans plusieurs langues en même temps, si celles-ci sont présentes dans le lexique mental. Le lemme est relié au lexème. Le lexème contient les informations phonologiques du mot et il est supposé être spécifique à la langue (De Groot, 2011). Dans le modèle de Levelt (1989), c'est le message préverbal qui active les lemmes. Ces lemmes sont choisis en accord avec l'intention; le formulateur doit alors reconnaître les caractéristiques et les conditions de base des différentes parties du message préverbal et sélectionner les lemmes capables d'exprimer au mieux l'intention du message préverbal (Levelt, 1989). Il doit alors exister un lien entre une information conceptuelle et un lemme (De Groot, 2011), et ainsi l'intention active les lemmes nécessaires capables de l'exprimer en mots.

## 2.3 LA PLANIFICATION DE LA PRODUCTION ORALE

La production orale connaît différents types de planifications. Elle peut être préparée en avance. Ceci se produit en principe dans un cadre formel comme pour des discours, des exposés, etc. Mais beaucoup plus souvent elle est spontanée, dans un cadre informel lors de discussions entre amis et dans des situations de la vie quotidienne en interaction avec d'autres personnes. Il est évident que la production orale dans un cadre formel peut aussi être spontanée et dans un cadre informel, elle peut être préparée en avance. Mais en langue maternelle, ce sera certainement moins fréquent. Une personne parle plus ou moins spontanément, c'est-à-dire sans avoir préparé son discours en avance.

Par contre, la production orale en langue étrangère a tendance à être beaucoup plus préparée et cela notamment pour des apprenants de faible niveau. Cela est dû en partie aux situations dans lesquelles les apprenants sont amenés à parler en langue étrangère. En effet, les apprenants parlent la langue étrangère avant tout lors des cours qu'ils suivent et n'ont quasiment pas, voire pas du tout, la possibilité de parler cette langue étrangère en dehors du cours. De ce fait, les situations communicatives ne sont qu'en partie authentiques. En principe, les tâches orales, que les apprenants sont amenés à effectuer, représentent des situations authentiques, mais ne sont finalement que des simulations dans le cadre du cours. Ces tâches communicatives sont alors préalablement préparées. Lors d'évaluations notamment, un petit temps de préparation et d'appropriation de la consigne est accordé aux apprenants avant la phase de test. Yuan et Ellis (2003) le nomment *pre-task planning*, soit la planification avant la tâche. D'autre part, la préparation d'une tâche orale permet d'améliorer les capacités des apprenants. Pour cette raison, on accorde souvent un petit peu de temps pour préparer une tâche orale. Cela peut sembler très artificiel, mais comme concluent pertinemment Yuan et Ellis «the goal of language teaching should not be to teach language as communication but for communication» (2003, p. 24). Ils disent que le but de l'enseignement d'une langue ne devrait pas être d'enseigner la langue comme communication mais pour la communication. Un cours de langue permet de préparer les apprenants à communiquer dans des situations authentiques, pour cela ils ont besoin d'apprendre et d'être préparés à affronter différentes situations. Un cours de langue autorise cette souplesse.

Nous avons pour le moment seulement regardé la préparation d'une tâche à accomplir, mais le modèle de Levelt (1989) suggère que la planification a également lieu pendant

que nous parlons. Pour rappel, nous nommons la linéarité et le parallélisme des trois processus majeurs, soit la conceptualisation, la formulation et l'articulation du message. Pendant que nous parlons, nous sommes alors déjà en train de planifier la suite de ce que nous voulons dire. Yuan et Ellis (2003) nomment ce type de planification *on-line planning*, soit la planification en direct.

Une difficulté majeure de la production orale par rapport aux autres compétences communicatives (surtout la production écrite et la compréhension écrite), est caractérisée par l'immédiat de la situation. On se trouve comme dans une course contre la montre lorsqu'on est en train de parler (Wolff, 2002). Cela se reflète d'une part dans la nécessité de préserver l'attention du public ou des auditeurs, mais également pour trouver une place dans un dialogue entre plusieurs personnes. Pour cette raison, la possibilité de planifier la production orale avant de devoir parler a un avantage évident en langue étrangère. Plusieurs études ont démontré l'effet positif du temps de préparation. Il permet d'améliorer la qualité des performances orales en langue étrangère (Ortega, 2005).

Ortega (2005) présente, dans un de ses articles, une recherche qu'elle a menée sur la planification d'une tâche orale. Elle s'est intéressée aux éléments sur lesquels les apprenants portent leur attention lorsqu'ils préparent une tâche orale. Ses résultats montrent que les apprenants utilisent le temps de préparation de différentes manières. Ils adoptent des stratégies métacognitives, des stratégies cognitives et finalement des stratégies sociales et affectives. Un pourcentage élevé des apprenants retire les grandes lignes de l'histoire et résume l'histoire par écrit. Mais ils préparent aussi mentalement l'histoire et l'organisent. Certains tentent de compenser le lexique qui leur manque et de traduire l'histoire. Les entrevues après la tâche orale montrent que les apprenants n'ont pas tous jugés positif le fait d'avoir du temps pour préparer la tâche orale. Le seul bénéfique que beaucoup d'entre eux ont nommé, est d'avoir du temps pour trouver le vocabulaire adéquat (retirer les mots du lexique mental). Mais aussi la répétition (mentale de la tâche orale) a été soulevée comme étant un point positif du temps de préparation (Ortega, 2005).

## 2.4 L'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE

La production orale peut être évaluée sous différents angles. Le CECR, dont nous avons déjà parlé plus haut, propose un tableau pour évaluer la compétence orale en se basant sur les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (Conseil de l'Europe, 2005). Ci-dessous un extrait de ce tableau.

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
<b>C2</b>	Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres).	Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte.	Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et en utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc.	Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.
<b>C1</b>	A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-correctées quand elles surviennent.	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.

**Tableau 2:** Niveaux communs de compétence - Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée pour les niveaux C1 et C2 (Conseil de l'Europe, 2005, p. 28)

Ce tableau montre les compétences d'apprenants expérimentés, ayant déjà atteint un haut niveau de langue. Il tient compte du monologue et du dialogue. Dans ce tableau, cinq aspects qualitatifs sont présents:

- **Étendue:** Maîtrise linguistique de la langue et étendue du vocabulaire.
- **Correction:** Maîtrise grammaticale de la langue.
- **Aisance:** Capacité à se faire comprendre et à parler de manière fluide.
- **Interaction:** Capacité à interagir et à entretenir une conversation avec un partenaire.
- **Cohérence:** Capacité à relier ses idées de manière structurée.

Les descripteurs utilisés dans un tel tableau peuvent être employés pour l'évaluation d'une production orale sous forme d'échelle (Conseil de l'Europe, 2005). Le CECR fournit beaucoup de descripteurs et permet donc l'élaboration d'une telle échelle.

Le CECR fournit des échelles évaluant des aspects qualitatifs de la langue. Il est évident que lors d'une évaluation orale, les élèves ne sont pas uniquement évalués d'après la qualité de leur langage oral, mais également d'après le contenu de leur production orale. Le contenu d'une production orale représente l'accomplissement correct et complet de la tâche demandée. Ainsi, dans les écoles secondaires du canton de Fribourg, l'on évalue les productions orales par rapport au contenu, à la correction, à l'étendue du vocabulaire, à la fluidité, à la prononciation et à l'intonation. Mais ces catégories ne sont pas équivalentes entre elles. En principe, le contenu vaut plus de points que les autres catégories et la fluidité, la prononciation et l'intonation sont souvent regroupés dans une même catégorie.

### 3. LA FLUIDITÉ DU DISCOURS ORAL

Nous venons de constater que la fluidité est un critère d'évaluation de productions orales. Différents auteurs se sont penchés sur la thématique de la fluidité du discours oral en langue étrangère. Dans son chapitre 7.3.1, Wolff (2002, p. 198-201) présente brièvement différentes méthodes employées pour l'analyse de la production orale. L'une de ces méthodes est l'analyse des variables temporelles et des phénomènes de retard comme l'interruption du discours, mais également la vitesse d'articulation. Il s'agit d'analyser les pauses vides ou remplies, les répétitions et les corrections entreprises durant le discours oral. Pour calculer la vitesse d'articulation, on analyse le nombre de syllabes par seconde, la durée des pauses et le nombre de syllabes entre deux pauses. Toutes ces caractéristiques permettent de décrire la fluidité du discours oral d'une personne. L'analyse de ces caractéristiques se base sur une production (orale) et tente d'en tirer des conclusions sur les processus de la production orale (Wolff, 2002). Ces caractéristiques se retrouvent tant dans la production orale en langue maternelle qu'en langue étrangère. Aguado (2003) a tenté de démontrer quels effets l'attention, le contrôle et l'automatisation ont sur la production orale.

Dans ce chapitre, nous regardons de plus près différentes études menées. Nous nous penchons également sur le rôle des *chunks* pour la fluidité. Nous définissons aussi le terme de fluidité pour le cadre de notre recherche. Finalement, nous formulons une nouvelle problématique.

#### 3.1 EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Lorsque nous parlons en langue maternelle, l'élocution semble être facile. Cela semble aller tout seul. La vitesse, avec laquelle tous les processus de la production orale sont accomplis, est juste incroyable, lorsque l'on est conscient de toutes les étapes devant être effectuées pour passer d'une idée aux paroles. C'est lorsqu'on tente de parler dans une langue étrangère que l'on se rend mieux compte des difficultés que la production orale engendre. Moins un apprenant est avancé, plus il connaît de difficultés; trouver les mots corrects, la construction syntaxique de la phrase, l'emploi correct de la grammaire, la prononciation, etc. Toutes ces difficultés nuisent à la fluidité du discours oral. En langue étrangère, et surtout chez des apprenants non-avancés, le discours est

discontinu. La situation de la personne qui parle est donc plus complexe en langue étrangère qu'en langue maternelle (De Bot, 1992).

Nous avons cité plus haut différents problèmes qui influencent plus ou moins directement la fluidité, comme par exemple le fait de trouver les mots corrects. L'accès aux mots a aussi été discuté par De Bot (2004). Il soulève une problématique sur la vitesse de production orale: est-ce qu'elle dépend de la durée plus longue d'accès aux mots dans notre lexique mental, ou est-ce que l'apprenant nécessite plus de mécanismes de contrôle afin de contrer ses moins bonnes performances? Cette problématique reste ouverte pour le moment. Par contre, De Bot (2004) suppose qu'il existe une interaction entre le niveau d'activation d'un mot et la vitesse des processus; en d'autres termes, plus un mot est accessible dans notre lexique mental (mieux il est connu et employé), plus il a de chances d'être sélectionné lors de productions orales. Il doit donc exister un lien entre l'apprentissage du vocabulaire et la fluidité du discours oral.

Un autre lien par rapport à la fluidité est relevé par Bärenfänger et Beyer (2001). Ils disent que le niveau d'automatisation d'un processus influence la fluidité; des processus automatisés permettent d'augmenter la fluidité du discours oral. En effet, lorsqu'un des processus de la production orale (par exemple l'encodage grammatical ou encore l'encodage phonétique) est devenu automatique, cela signifie qu'il n'a pas (ou plus autant) besoin d'attention. Le moniteur, ou les mécanismes de contrôle ne doivent donc plus être aussi actifs qu'avant l'automatisation. Cette automatisation libère des capacités dans notre tête et permet de gérer d'autres processus en parallèle. Notre cerveau peut alors se concentrer sur les processus nécessitant une plus grande attention (Bärenfänger & Beyer, 2001). Aguado (2003) soulève le même argument que Bärenfänger et Beyer (2001). Elle estime aussi que les automatismes jouent un rôle positif sur la fluidité du discours oral. Une des fonctions les plus importantes de l'automatisation, selon Aguado (2003), est la libération de capacités. Elle permet de gérer en parallèle l'exécution des processus qui nécessitent une plus grande attention. Aguado (2003) soulève aussi que lors de la production orale, contrairement à la compréhension orale, c'est l'apprenant qui décide de la vitesse des processus, c'est lui qui en a le contrôle. Elle ajoute que plus un apprenant peut s'entraîner à parler, plus la production orale devient automatique et cela au niveau de la conceptualisation, de la formulation et de l'articulation. L'effet de l'entraînement est bien remarqué au niveau de l'articulation mais également au niveau de la formulation. L'effet positif de

l'entraînement pour l'articulation est l'aptitude à pouvoir produire plus facilement des sons ou des suites inhabituelles de sons et d'automatiser la production de ceux-ci. Pour la formulation, c'est l'enregistrement d'expressions courantes qui aide à augmenter la fluidité. Plus ces expressions sont employées, moins il est nécessaire de les reconstruire mot pour mot lors de chaque production (Aguado, 2003). Ces expressions sont donc apprises et enregistrées en entier et ne doivent pas être reconstruites à chaque fois qu'elles sont employées.

Les automatismes semblent donc bel et bien avoir un effet positif sur la fluidité du discours oral, soit en libérant des capacités, soit en facilitant les processus de la production orale, voire les deux simultanément. Mais ce qui est automatique en langue maternelle ne l'est pas forcément en langue étrangère. La recherche du lexique approprié et surtout l'encodage grammatical sont des processus qui se déroulent de manière totalement automatique en langue maternelle. En revanche, en langue étrangère ces processus se déroulent de manière consciente (Wolff, 2002), ils ne se déroulent pas automatiquement dès le départ. Un des buts de l'enseignement d'une langue étrangère devrait donc être d'aider l'apprenant à rendre le plus automatique possible les processus de la production orale.

Plus haut, nous avons déjà expliqué que c'est l'apprenant qui décide de la vitesse de sa production orale. Similairement, l'apprenant peut porter son attention soit sur la forme, soit sur le contenu ou soit sur la fluidité de son discours oral (Aguado, 2003). C'est l'apprenant qui décide ce qui est le plus important à ses yeux:

- la **forme** se réfère au niveau de la syntaxe et de la grammaire; l'apprenant essaie le plus possible d'éviter les erreurs dans son discours oral.
- le **contenu**; l'apprenant met l'importance sur ce qu'il dit et moins sur comment il le dit. Les informations qu'il donne sont plus importantes pour lui.
- la **fluidité**; l'apprenant veut parler de manière fluide, il essaie d'éviter les hésitations et les pauses.

L'attention portée sur un de ces trois aspects a donc un effet direct ou indirect sur la fluidité du discours. Si pour l'apprenant, c'est la *forme* ou le *contenu* qui sont importants, la *fluidité* sera négativement influencée. A l'inverse, si l'apprenant veut parler de manière plus fluide, son discours contiendra certainement plus d'erreurs et les informations seront probablement moins précises. D'autres auteurs, comme par



exemple Skehan et Foster (1999), ont mis la fluidité (*fluency*<sup>8</sup>) en parallèle avec la complexité (*complexity, range*) et l'exactitude (*accuracy*). Une différence majeure avec les idées d'Aguado (2003) se trouve au niveau du contenu (complexité chez Skehan et Foster). Skehan et Foster (1999) définissent la complexité au niveau grammatical, voire au niveau du vocabulaire employé. L'apprenant prend plus de risques et emploie un langage plus complexe, qu'il ne maîtrise pas encore. C'est donc moins la sélection des informations (contenu) comme le relève Aguado (2003).

En bref, l'apprenant peut porter son attention sur autre chose que sur le fait de parler de manière fluide. C'est donc son choix de diriger son attention sur une caractéristique plutôt qu'une autre de la production orale. L'enseignement des langues étrangères peut aussi influencer ce choix. En effet, si lors d'évaluations, l'apprenant est uniquement jugé sur ses erreurs, il portera en principe davantage son attention sur la forme (ou *accuracy*) que sur la fluidité de son discours oral par exemple.

Mais le développement de la fluidité n'est pas toujours positif non plus. Bärenfänger et Beyer (2001) relèvent que le développement trop précoce de la fluidité (dans l'apprentissage d'une langue étrangère) a une influence négative sur la correction du langage oral (la forme ou *accuracy*). D'après eux, il est même probable que le développement langagier des apprenants ayant atteint une fluidité précoce stagne. Ils ne progressent donc plus dans l'acquisition de la langue.

La fluidité du discours oral est encore influencée par le temps de préparation qui est à disposition des apprenants. S'ils ont un petit moment pour préparer leur production orale, ils arrivent à parler de manière plus fluide que s'ils n'ont pas de temps de préparation. Ortega (1999) relève un effet positif du temps de préparation sur la fluidité surtout pour des formes qui ne sont pas encore automatisées. Dans un autre article, Ortega relève également un effet bénéfique sur la fluidité lorsqu'une tâche orale a été préparée. D'après ses recherches, les apprenants produisent moins de *disfluency markers* (des signes de discontinuité), ils parlent plus vite et ils placent plus de mots et plus d'idées dans leur production orale (Ortega, 2005).

---

<sup>8</sup> Skehan et Foster définissent la fluidité comme «la capacité à employer la langue en temps réel, en mettant l'accent sur la signification» (1999, p. 96).

## 3.2 LE RÔLE DES CHUNKS

Avant de regarder le rôle que les *chunks* peuvent jouer pour la fluidité du discours oral, nous devons définir ce que nous entendons par la notion de *chunk*. Dans nos lectures, nous avons rencontré différents termes pour désigner ces *chunks*, pour en citer quelques-uns: *formulaic language* (Millar, 2010), *formulaic sequences* (Conklin & Schmitt, 2008), *Formelhafte Sequenzen* (Aguado, 2002), *lexical chunks* (Lindstromberg & Boers, 2008), *Valenz-Chunks* (Heringer, 2007).

Par *chunk* nous entendons tout groupe de mots, c'est-à-dire toute expression, formule ou phrase fréquente, qui sont appris en entier. Aguado parle de «hochfrequente sprachliche Ausdrücke» (2003, p. 14); c'est-à-dire en français des expressions linguistiques très fréquentes. Un *chunk* est donc une composition de plusieurs mots qui forment une unité; un syntagme. Cette composition de mots a une signification particulière. Le *chunk* est enregistré en tant qu'entité dans notre mémoire. Les *chunks* sont aussi produits en entier (Heringer, 2007), par oral ou par écrit. La production se déroule de manière automatique; cet automatisme est acquis par la fréquence d'emploi du *chunk*. Un *chunk* est donc aussi une unité fréquente.

L'emploi de *chunks* dans un discours oral a une influence positive sur la fluidité; par l'utilisation de *chunks* la fluidité augmente. Ceci est avant tout dû au fait qu'un *chunk* est une expression apprise en tant qu'unité. La phrase ou le syntagme ne doivent pas être construits à chaque emploi, les mots sont déjà placés ensemble et sont alors produits ensemble. Cela rejoint l'argument d'automatisation dont nous avons déjà parlé plus haut. Plus la production orale devient automatique, plus la fluidité augmente. Si l'on intègre donc des *chunks* dans sa production orale, l'on arrive à améliorer sa fluidité. Certains automatismes sont donc liés à l'apprentissage de *chunks*. Ces expressions idiomatiques (*chunks*) dépassent souvent le niveau de complexité, de correction et de fluidité de l'apprenant. Les *chunks* permettent donc non seulement d'augmenter la fluidité, mais également la complexité et la correction du discours oral (Aguado, 2003).

Aguado voit l'emploi d'un certain type de *chunks* (*chunks* permettant de remplir une pause afin de garder la parole dans une conversation; par exemple en allemand: *also, ich sag mal, wie sagt man doch gleich* = alors, je dirais, comment ça se dit déjà?) comme une stratégie de production orale (2003).

L'utilisation de *chunks* simplifie la production orale car il permet de libérer des capacités par l'automatisation de leur production. De plus, l'emploi de *chunks* permet alors d'utiliser les capacités libérées pour la suite de la conceptualisation, de la formulation ou de l'articulation du discours oral.

### 3.3 UNE DÉFINITION DE LA FLUIDITÉ

Dans le cadre de ce travail et d'après les éléments théoriques que nous avons présentés ci-dessus, nous définissons la fluidité comme suit.

La fluidité est un aspect qualitatif de la langue orale. Elle est caractérisée par un discours oral ne comprenant pas ou peu de discontinuités comme les hésitations, les pauses, les répétitions et/ou les corrections. De plus, la fluidité dépend de la vitesse d'articulation. Moins une personne hésite, effectue des pauses, des répétitions et/ou des corrections et plus elle parle vite, plus le discours de cette personne pourra être qualifié de fluide.

La fluidité est donc diminuée par les discontinuités du discours oral. Ces discontinuités peuvent avoir différentes raisons. Nous en listons quelques-unes ci-dessous et les attribuons aux différents processus de la production orale définis par Levelt (1989).

Processus	Discontinuité due...
<b>concepteur</b>	au <b>contenu</b> à exprimer; difficulté à savoir quoi dire.
	à la <b>structure</b> ; difficulté à relier les idées entre elles.
	au <b>contexte</b> ; difficulté liée à la personnalité, à la tâche et à l'environnement dans lequel l'on se trouve (timidité, peur, stress, difficulté de la tâche, contexte d'examen, ...).
<b>formulateur</b>	à l'accès au <b>lexique mental</b> ; difficulté à trouver le mot qui permet d'exprimer l'intention.
	à la <b>grammaire</b> ; difficulté liée à l'accord ou à la conjugaison.
	à la <b>formulation</b> ; difficulté à placer les mots dans le bon ordre.
<b>articulateur</b>	à la <b>prononciation</b> ; difficulté à prononcer un mot ou une suite de mots ou à trouver la prononciation adéquate.
	à l' <b>intonation</b> ; difficulté à tonaliser la phrase de manière correcte ou à trouver la tonalité adéquate.
<b>moniteur</b>	au <b>contrôle</b> ; le mécanisme de contrôle est trop présent et perturbe l'articulation du discours.
	à l'identification d'une <b>erreur</b> ; le mécanisme de contrôle a détecté une erreur et déclenche une remédiation caractérisée par une répétition ou une correction.

**Tableau 3:** Liste de quelques causes d'interruptions d'un discours oral classées selon les étapes de la production orale définies par Levelt (1989).

Nous prétendons que la fluidité est non seulement influencée par les discontinuités, mais également par la vitesse d'articulation. Nous estimons que plus une personne sait parler rapidement, moins elle hésite. La fluidité exprime donc également une certaine assurance en ses compétences linguistiques. Au contraire, une personne parlant lentement donne l'impression d'hésiter beaucoup et d'être moins sûre de ses compétences.

### 3.4 VERS UNE PROBLÉMATIQUE DE LA FLUIDITÉ

Les résultats des recherches présentés plus haut nous apportent un certain nombre de connaissances mais ils amènent aussi de nouvelles questions. Nous voulons tout d'abord nous concentrer sur l'attention que peut porter un apprenant sur son discours oral. Aguado (2003) avait relevé trois points: la forme, le contenu et la fluidité. Si l'on tente de diriger l'attention d'un apprenant sur la fluidité, est-ce que son discours oral sera automatiquement plus fluide? Est-ce que son discours oral contiendra plus d'erreurs? Est-ce qu'il emploiera des phrases syntaxiquement plus simples?

Une deuxième question que nous voulons étudier est celle de l'avis des élèves sur la gravité des erreurs dans leur discours oral. Nous nous posons les questions: est-ce qu'un élève qui accorde de l'importance à éviter les erreurs dans son discours oral, commet moins d'erreurs qu'un élève ne trouvant pas grave d'en faire? Est-ce qu'un élève trouvant grave de commettre des erreurs parlera de manière moins fluide?

En sus, nous souhaitons trouver s'il existe des liens entre la fluidité, le nombre d'erreurs commises et le type de phrases employées. Nous nous demandons: Y a-t-il un lien entre le nombre d'erreurs commises et la fluidité? Y a-t-il un lien entre la complexité des phrases et la fluidité?

Il existe différents types de discontinuités de la production orale. Les pauses silencieuses ou bruyantes, les hésitations, les corrections et reprises marquent de telles discontinuités et témoignent de difficultés au niveau de la production orale. Ces difficultés peuvent se situer au niveau du concepteur si l'on ne sait pas quoi dire en suite. Elles peuvent aussi se situer au niveau du formulateur, lorsqu'on ne sait pas comment dire ce que l'on souhaite dire, ou lorsqu'on ne trouve pas le mot correct, ou qu'on cherche la prononciation correcte des mots. Finalement, ces difficultés peuvent aussi se situer au niveau de l'articulateur, l'apprenant rencontre des difficultés à

produire certains sons ou des suites de sons qui ne lui sont pas familiers. Une dernière piste intéressante est alors de chercher la cause de telles discontinuités, nuisant grandement la fluidité orale.

Nous avons découvert que le lexique mental à disposition des apprenants a une grande influence sur la fluidité de leur discours oral. Comme nous voulons écarter la problématique de l'accès au lexique mental, nous tentons d'enlever cette variable dans notre démarche de recherche.

## 4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Nous estimons que lorsque l'attention se porte sur la fluidité, les élèves parlent de manière plus fluide, ils commettent plus d'erreurs et ils emploient des phrases syntaxiquement plus simples. Cela nous donne les trois sous-hypothèses suivantes:

**(H1)** Sous pression du temps, l'élève parle de manière plus fluide.

**(H2)** Sous pression du temps, l'élève commet plus d'erreurs.

**(H3)** Sous pression du temps, l'élève emploie des phrases syntaxiquement plus simples.

De plus, nous supposons que le fait de trouver inadmissible de commettre des erreurs en parlant a une influence sur le nombre de fautes commises et sur la fluidité du discours oral. Voici donc les deux sous-hypothèses:

**(H4)** Un élève, trouvant grave de commettre des erreurs en parlant, commet moins d'erreurs.

**(H5)** Un élève, trouvant grave de commettre des erreurs en parlant, parle de manière moins fluide.

Dans les deux sous-hypothèses suivantes, nous reprenons les idées d'Aguado (2003) et de Skehan et Foster (1999). Nous pensons que le nombre d'erreurs commises et que le type de phrases employées dans un discours oral corrèlent de manière négative avec la fluidité de ce discours. Cela nous donne les sous-hypothèses:

**(H6)** Plus un élève parle de manière fluide, plus il commet d'erreurs.

**(H7)** Plus un élève a une proportion élevée de phrases complexes dans son discours oral, moins il parle de manière fluide.

Quant à la question de la cause des discontinuités du discours oral, nous supposons qu'elles sont avant tout dues à des problèmes au niveau de la formulation du message. Les élèves racontent une histoire qu'ils ont sous leurs yeux, ils ne devraient donc pas rencontrer de problèmes au niveau conceptuel. Par contre, la formulation et peut-être l'articulation peuvent être problématiques.

**(H8)** La majeure partie des causes de discontinuités sont dues à des problèmes au niveau du formulateur (selon le modèle de Levelt).

## 5. MÉTHODOLOGIE

Pour vérifier les hypothèses présentées ci-dessus, un dispositif expérimental a été mis en place. Nous avons récolté des productions orales en allemand langue étrangère. Les élèves d'une classe ont raconté deux histoires en images sous deux conditions différentes. Une courte explication d'une hésitation (ou d'une discontinuité) a été demandée à chaque élève à la suite de chaque enregistrement. De plus, quelques questions ont été posées oralement aux élèves à la fin des deux enregistrements. Les élèves ont également rempli un petit questionnaire écrit permettant de mieux comprendre leurs difficultés lorsqu'ils parlent en langue étrangère.

### 5.1 TÂCHE

La tâche consiste à raconter oralement et en allemand (langue étrangère) une histoire représentée par une table de bande dessinée. Pour cela, deux aventures de Dafi (Schuch, 2009) ont été sélectionnées. Les histoires de Dafi se prêtent bien à notre dispositif de recherche, car elles ne contiennent pas de paroles, les histoires sont simples et elles sont facilement comprises à l'aide des images.

Afin de simplifier la tâche et pour éviter une trop grande influence de la variable: accès au lexique mental, que nous voulons éliminer, des mots de vocabulaire ont été ajoutés aux images. Ces mots représentent une aide pour les élèves, mais ne doivent pas forcément être employés. Les histoires se trouvent dans l'annexe.

### 5.2 CONDITIONS

Nous avons effectué deux enregistrements et avons donc préparé deux consignes différentes. Dans les deux cas les élèves disposaient d'une minute de préparation afin de prendre connaissance des images et de l'histoire à raconter.

La première consigne était la limite de temps. Les élèves devaient raconter l'histoire en moins d'une minute. Cette première condition a pour but de diriger l'attention des élèves sur la fluidité de leur discours oral. Elle veut éviter que les pauses (ou hésitations) soient trop longues. En d'autres mots, ils devaient se dépêcher de raconter l'histoire. Cette méthode a déjà été adoptée par Ellis et Yuan (2005), mais avec des temps

différents. Chez Ellis et Yuan (2005), les participants avaient droit à 30 secondes de préparation et puis à 5 minutes pour accomplir la tâche orale. Nous avons limité le temps pour accomplir la tâche à 1 minute. Ce temps s'est avéré être suffisant lors du pré-test que nous avons effectué.

La deuxième consigne était sans limite de temps. Il n'y avait pas de pression; les élèves disposaient de tout le temps nécessaire pour accomplir la tâche. Ils pouvaient se permettre des réflexions plus longues. Cette deuxième condition permet la comparaison des enregistrements où l'attention est dirigée sur la fluidité avec ceux où l'attention n'est pas dirigée.

Comme déjà mentionné plus haut, nous avons effectué un pré-test de notre dispositif expérimental avec une élève ayant un niveau correspondant aux élèves de notre échantillon. Suite à ce test, nous avons enlevé quelques mots de vocabulaire qui, d'après notre 'testeuse', perturbent plus la production orale qu'à la soutenir. Nous n'avons pas eu besoin d'effectuer d'autres changements.

### 5.3 ÉCHANTILLON

Notre recherche a été menée dans une classe de troisième année pré-gymnasiale sur base volontaire, c'est-à-dire que les élèves n'étaient pas obligés de participer. Nous avons procédé de cette manière afin de récolter de meilleurs résultats et des résultats qui ne devraient pas être influencés par la non-motivation des élèves.

Les élèves étaient âgés de 14 ou 15 ans lors des enregistrements.

Au total 18 élèves ont accepté de participer aux enregistrements et 22 élèves ont rempli le questionnaire. Malheureusement deux élèves, ayant été enregistrés, étaient absents lors du questionnaire écrit; la fin d'un enregistrement a été perdue, et les réponses aux questions orales d'une élève n'ont pas été enregistrées.

Parmi les 18 élèves ayant participé à notre enquête, trois élèves ont des origines germanophones. Une élève est parfaitement bilingue; elle parle le suisse-allemand avec ses parents et les deux autres élèves parlent de temps à autre l'allemand à la maison. Par la suite et suivant les calculs, nous tenons compte de ces cas spéciaux. Notre échantillon n'est donc pas homogène, bien que tous les élèves proviennent d'une même classe.



## 5.4 DÉROULEMENT

Après avoir reçu l'autorisation du SEnOF pour mener notre enquête dans une classe d'un établissement scolaire de la ville de Fribourg, nous avons pris contact avec la direction de l'école afin de savoir dans quelle classe la recherche pouvait être menée. Une fois la décision de la classe prise, nous avons pris contact avec l'enseignant titulaire de la classe.

La recherche a été brièvement présentée aux élèves quelques jours avant le début des enregistrements. Les élèves ont donc eu quelques jours à disposition pour réfléchir s'ils voulaient participer ou non à la recherche. Afin d'avoir des réponses réfléchies au questionnaire écrit, les élèves ont été priés de faire attention à différentes choses lorsqu'ils parlent en allemand (ou dans une autre langue étrangère). Premièrement, s'ils emploient uniquement des phrases simples (i.e. sujet - verbe - complément) ou s'ils emploient aussi des phrases un peu plus complexes (i.e. phrases subordonnées avec *dass* ou *weil*, temps verbaux plus difficiles, ...). Le deuxième point qui leur a été demandé d'observer était s'ils trouvent (ou non) grave de commettre des erreurs en parlant. Le troisième et dernier point qu'ils devaient observer était de dire s'ils avaient l'impression de parler de manière fluide (ou pas). Pour chacun de ces points, ils devaient aussi réfléchir à la raison pour laquelle ils étaient de tel ou tel avis, ou pourquoi ils avaient telle ou telle impression.

Afin qu'ils partent tous de la même définition de la fluidité, nous leur avons expliqué ce que nous entendons par 'parler de manière fluide'; parler de manière fluide signifie parler sans trop hésiter, sans pauses excessives et de manière plutôt rapide.

Lors de cette présentation, les élèves ont également reçu une lettre adressée à leurs parents et un coupon-réponse que leurs parents devaient signer. Demander l'autorisation parentale est nécessaire pour cette recherche, puisque nous avons enregistré des élèves mineurs.

Pour effectuer les enregistrements, les élèves ont à tour de rôle été sortis de leurs cours pour une bonne dizaine de minutes. Les enseignants concernés avaient été informés d'avance de cette démarche. Les élèves se sont rendus individuellement dans la salle de test. Ils sont passés par ordre aléatoire, mais seulement une fois qu'ils avaient rendu leur autorisation parentale signée.

Le déroulement des enregistrements était le même pour chaque élève. Un canevas a indiqué la démarche exacte. Il peut être consulté en annexe. On leur a d'abord rappelé les trois points à observer dans leurs productions orales, puis expliqué le déroulement du premier enregistrement. Pour les explications, les élèves avaient un exemple d'histoire (une autre aventure de Dafi) sous leurs yeux. Ils avaient droit à une minute de préparation, puis ils devaient commencer. Sur les images de l'histoire, ils trouvaient des mots de vocabulaire, qu'ils pouvaient utiliser en cas de besoin, mais leur emploi n'était pas obligatoire. Le vocabulaire était une aide pour eux. Les élèves ont été priés de tenir compte de l'ordre chronologique des images et de dire quelque chose pour chacune des images. Pour ce premier enregistrement, ils avaient exactement une minute de temps pour raconter l'histoire, ils devaient donc raconter l'histoire le plus rapidement possible.

Une fois la consigne du premier enregistrement comprise, l'élève a reçu l'histoire à raconter et disposait donc d'une minute pour se préparer. Puis le premier enregistrement a été effectué. Une fois enregistré, nous avons demandé la cause d'une hésitation ou d'une discontinuité et avons noté le numéro de l'image où la difficulté est survenue.

Puis nous avons expliqué le déroulement du deuxième enregistrement. Pour une autre histoire de Dafi, ils avaient à nouveau droit à une minute de préparation et des mots de vocabulaire à disposition, si nécessaire. La seule différence était qu'il leur était accordé tout le temps nécessaire pour raconter l'histoire. Ils ne devaient donc plus se dépêcher, ils n'avaient plus de limite de temps! Après le deuxième enregistrement, nous avons à nouveau demandé des explications pour une hésitation ou une discontinuité. Puis, nous avons posé encore quelques questions, auxquelles les élèves ont répondu oralement. Leurs réponses ont également été enregistrées. Nous voulions savoir comment ils se sont sentis durant les enregistrements. Quelle histoire était plus facile à raconter et pour quelle raison. Quelle a été leur plus grande difficulté et qu'est-ce qui aurait pu les aider.

Afin de ne pas influencer les résultats, nous avons prié chaque élève de ne rien raconter sur le déroulement et/ou le contenu des enregistrements. Ainsi aucun élève ne savait par avance ce qu'il devrait effectuer et ce qui allait lui être demandé. Ensuite, l'élève retournait en classe et envoyait le prochain élève.

Une fois tous les élèves volontaires enregistrés, la classe a rempli un petit questionnaire écrit sur la base de leurs observations. Ce questionnaire a été rempli en classe par tous

les élèves présents, même ceux qui n'ont pas voulu participer aux enregistrements. Ces derniers étaient d'accord de remplir le questionnaire.

## 5.5 CODAGE DES DONNÉES

Afin de présenter les résultats et pour vérifier nos hypothèses, nous avons codé toutes les données obtenues après avoir effectué les enregistrements et récolté les réponses aux questions orales et au questionnaire écrit. Tout d'abord, nous avons transcrit les productions orales. Ensuite, nous avons mesuré et calculé la fluidité, les erreurs et la complexité des phrases de chaque production orale. Finalement, les réponses aux questionnaires ont été analysées et classées.

### 5.5.1 Transcriptions

Les transcriptions ont été élaborées d'après la table des conventions de transcription, proposée par Blanche-Benveniste (2000). Nous avons presque totalement repris ses propositions. Toutes les productions orales, où les élèves racontent les histoires de Dafi, ont été transcrites selon ces conventions.

	<b>Transcription</b>	<b>Exemple</b>
<b>Ponctuation</b>	Aucune	
<b>Majuscules</b>	Sur les noms propres	
<b>Nombres</b>	à écrire en toutes lettres	
<b>Mots d'autres langues</b>	En italique	Il <i>shoote</i> le ballon
<b>Pauses</b>		
<b>courte</b>	-	il nage et - joue dans l'eau
<b>longue</b>	--	il plonge puis -- part au large
<b>interruption</b>	// ou /// (lorsque le temps était écoulé)	ils montent /// sur la montagne
<b>Amorce de mot ou correction</b>	-	ils na- nagent il jou- il nage

**Tableau 4:** Table des conventions de transcription adaptée, selon Blanche-Benveniste (2000, p.34)

### ***5.5.2 Mesure de la fluidité***

Pour mesurer la fluidité des productions orales, nous avons repris la manière de Yuan et Ellis (2003). Ils calculent le nombre de syllabes par minute. Pour cela, ils proposent deux mesures différentes:

- **nombre de syllabes par minute:** nous divisons le nombre de syllabes contenues dans la production orale par le nombre de secondes utilisées pour accomplir la tâche et multiplions le tout par 60. Le résultat obtenu nous donne le nombre de syllabes par minute.
- **nombre de syllabes significatives par minute:** même calcul que ci-dessus sauf que toutes les syllabes, tous les mots et toutes les phrases répétés, reformulés ou remplacés ne sont pas comptés. Ce résultat nous donne le nombre de syllabes significatives par minute.

Plus le résultat obtenu est élevé et plus la fluidité est élevée. Ainsi les résultats peuvent être comparés entre eux. Il est évident que le nombre de syllabes par minute sera plus élevé que le nombre de syllabes significatives par minute.

Les deux calculs proposés ci-dessus mesurent la vitesse d'articulation d'un apprenant. Nous estimons que ces calculs permettent de calculer la fluidité d'un discours oral. Nous pensons qu'un élève, sachant parler vite en langue étrangère, est sûr de ce qu'il dit. Il parle également de manière fluide parce qu'il n'effectue pas de pauses, ni d'hésitations excessives. À l'inverse, un élève parlant lentement est plus hésitant, moins sûr de ce qu'il dit. Il a tendance à parler de manière moins fluide. Ainsi le calcul de la vitesse d'articulation, par le nombre de syllabes par minute, ou le nombre de syllabes significatives par minute, peut être compris comme un indice indiquant la fluidité orale d'un élève.

### ***5.5.3 Mesure des erreurs***

Pour l'analyse des erreurs, nous avons enlevé tous les signes de pauses et d'hésitations. Lors de reprises ou de corrections, nous avons uniquement gardé la dernière version, celle qui n'a plus été recorrectée par l'élève. Il s'agit des syllabes significatives. Ensuite nous avons souligné les erreurs et noté en marge le type d'erreur commise, selon les abréviations figurant ci-dessous. Ces abréviations sont inspirées de Kleppin (1998):

<b>Abréviation</b>	<b>Type d'erreur</b>
← ou →	erreur dans l'ordre syntaxique
√	Élément manquant
–	Élément en trop
<b>A</b>	emploi d'un article faux
<b>C</b>	erreur de conjugaison
<b>D</b>	erreur dans la déclinaison du mot ou de l'article
<b>G</b>	erreur de genre
<b>L</b>	erreur de lexique, mot inadéquat ou mot d'une autre langue
<b>O</b>	faute d'orthographe (i.e. de prononciation)
<b>P</b>	Préposition inadéquate
<b>T</b>	erreur de temps

**Tableau 5:** Abréviations des corrections des erreurs, inspirées par Kleppin (1998)

Après avoir corrigé les productions orales, nous avons relevé le nombre d'erreurs, nous les avons classées par type d'erreur et nous avons relevé le nombre total d'erreurs. Comme certaines productions orales sont plus longues que d'autres et pour qu'on puisse mieux les comparer entre elles, nous avons effectué deux calculs:

- **le nombre d'erreurs pour 100 mots:** nous avons divisé le nombre d'erreurs par le nombre de mots contenus dans une production orale et multiplié le tout par cent. Le résultat obtenu par ce calcul nous indique le nombre d'erreurs pour 100 mots.
- **le nombre d'erreurs pour 100 mots sans la prononciation:** même calcul que ci-dessus sauf que nous n'avons pas compté les erreurs de prononciation dans le nombre d'erreurs total. Ceci nous indique le nombre d'erreurs pour 100 mots sans compter les erreurs de prononciation.

Plus le résultat obtenu est petit et moins d'erreurs ont été commises dans les productions orales.

#### ***5.5.4 Mesure de la complexité des phrases***

Pour déterminer la proportion de phrases complexes par rapport aux phrases simples, nous avons ajouté la ponctuation aux productions orales. Nous avons, comme pour le calcul du nombre d'erreurs, tenu compte des syllabes significatives uniquement. La

punctuation a été ajoutée, là où elle est nécessaire. Nous avons également séparé par un point chaque partie de phrase reliée par un *und* ('et' en français) dans laquelle les deux parties contiennent un verbe et un sujet. Ces parties de phrases pouvant être jugées comme des phrases en soi. Nous avons surligné une phrase dès qu'elle contient plus qu'un sujet, verbe et complément, lorsque le verbe n'était pas conjugué au présent, ou encore lors de l'emploi d'un verbe de modalité. Les phrases surlignées représentent les phrases complexes. Ensuite, nous avons compté le nombre de phrases simples et le nombre de phrases complexes dans chacune des productions orales et relevé leur nombre dans un tableau. Finalement, nous avons calculé la proportion de phrases complexes par rapport aux phrases simples en divisant le nombre de phrases complexes par le nombre de phrases simples. Plus le résultat obtenu par ce calcul est élevé et plus la proportion de phrases complexes dans les productions orales est élevée. Les résultats sont ainsi comparables entre eux.

#### **5.5.5 Autres données**

Les réponses aux questions orales ainsi que les réponses au questionnaire écrit ont été relevées dans différents tableaux. Les transcriptions des réponses orales ont été simplifiées, nous avons relevé l'essentiel de chaque réponse. Pour les questions écrites nous avons reproduit les réponses telles qu'elles figuraient sur les questionnaires écrits. Les réponses ont été classées 'grosso modo' selon leur contenu. Ces tableaux figurent dans l'annexe.

## **5.6 TESTS STATISTIQUES**

Après avoir obtenu des résultats numériques, nous avons effectué différents tests et calculs statistiques à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS<sup>9</sup>. Ce logiciel, une fois les données entrées et le test sélectionné, calcule de manière automatique les résultats pour les tests statistiques souhaités.

---

<sup>9</sup> Les informations sur les tests statistiques employés dans le cadre de notre recherche sont tirées du cours intitulé *Initiation à la recherche en éducation I et II*, dispensé par MM. Philippe Genoud et Pierre-François Coen et suivi au SA 2010 et SP 2011. Dans ce cours nous avons également eu une introduction à l'emploi du logiciel de statistiques SPSS.

Selon nos hypothèses, nous avons dû employer différents tests statistiques. Pour nos trois premières hypothèses, nous souhaitons savoir s'il existe une différence significative entre les résultats des deux conditions de passage (avec et sans limite de temps), pour la fluidité, le nombre d'erreurs et la complexité des phrases. Pour cela, nous avons effectué une analyse de différences pour deux groupes dépendants (même échantillon pour les deux résultats), par le test du  $t$  de Student apparié.

Pour nos hypothèses H4 et H5, nous voulons déterminer s'il existe une différence significative entre les élèves qui trouvent grave de commettre des erreurs en parlant et ceux ne trouvant pas grave d'en commettre, pour le nombre d'erreurs commises et pour la fluidité. Une analyse des différences sur des groupes indépendants, par un test  $t$  de Student, nous permet de voir s'il existe une différence significative entre nos deux groupes.

Enfin, pour nos deux dernières hypothèses, nous souhaitons savoir s'il existe un lien (positif ou négatif) entre la fluidité et le nombre d'erreurs commises, ainsi qu'entre la fluidité et la complexité des phrases. Pour trouver cela, nous effectuons une analyse de liens, par une corrélation de Bravais-Pearson. Une corrélation permet de tester si les variables varient ensemble. Le coefficient de corrélation  $r$  varie entre -1 et +1. Une corrélation positive montre une relation *plus..., plus...*, tandis qu'une corrélation négative montre une relation *plus..., moins...*. En règle générale, dès que  $r$  est supérieur à 0.50 on parle d'une très forte corrélation. Lorsque  $r$  est inférieur à 0.20, on parle d'une faible corrélation. Pour chaque corrélation, on détermine également la fiabilité statistique du résultat. C'est le calcul de la probabilité de retrouver le même résultat dans la population. Un résultat est statistiquement significatif à  $p < 1\%$  ou  $p < 5\%$ , le risque d'erreur est alors soit inférieur à 1%, soit inférieur à 5% et on peut affirmer qu'il y a un lien positif ou négatif entre différentes variables.

## 6. RÉSULTATS

Une fois toutes les données codées, nous avons obtenu les résultats présentés dans ce chapitre. Nous commençons avec les valeurs pour la fluidité, les erreurs et la complexité des phrases et répondons aux trois premières sous-hypothèses. Puis nous présentons les liens existant entre la perception des erreurs, les erreurs et la fluidité et répondons aux sous-hypothèses quatre et cinq. Ensuite, nous regardons les liens existant entre la fluidité, les erreurs et la complexité des phrases, ce qui nous permet de vérifier nos deux sous-hypothèses suivantes. Finalement, nous résumons les réponses aux questions orales, ainsi qu'au questionnaire écrit et répondons à notre dernière hypothèse.

### 6.1 INFLUENCE DE LA LIMITE DE TEMPS SUR LA FLUIDITÉ, LES ERREURS ET LA COMPLEXITÉ DES PHRASES

Le tableau figurant ci-dessous présente les résultats obtenus pour la fluidité, les erreurs et la complexité par rapport à la condition de passage, soit avec, soit sans pression. Pour la fluidité et les erreurs, les deux manières de les calculer sont présentes. Ce tableau permet de répondre aux sous-hypothèses H1, H2 et H3. Les couleurs permettent de montrer si la sous-hypothèse est juste, fausse ou s'il n'y a pas de différence:

- blanc: résultat confirmant la sous-hypothèse
- gris clair: résultat neutre
- gris foncé: résultat infirmant la sous-hypothèse

Pour cela, il faut toujours regarder les couples de résultats (avec pression / sans pression) par élève.

A la suite se trouvent les tableaux des résultats aux tests statistiques pour l'échantillon total. Nous avons effectué une analyse des différences pour deux groupes dépendants, par le test du  $t$  de Student apparié. Nous avons également analysé les résultats des élèves francophones (en ôtant les élèves d'origine germanophone). Les tableaux des résultats aux tests statistiques des élèves francophones figurent dans l'annexe.



	Fluidité				Erreurs				Complexité	
	Nb. syllabes / minute		Nb. syllabes significatives / minute		Nb. d'erreurs / 100 mots		Nb. d'erreurs / 100 mots (sans prononciation)		Proportion phrases complexes / phrases simples	
	avec pression	Sans pression	avec pression	Sans pression	avec pression	Sans pression	avec pression	Sans pression	avec pression	Sans pression
	F1.1	F1.2	F2.1	F2.2	E1.1	E1.2	E2.1	E2.2	C1	C2
<b>a</b>	153.0	111.0	144.0	100.5	10.3	20.0	6.9	18.0	0.25	0.75
<b>b</b>	127.2	124.9	115.2	113.9	22.2	26.9	19.4	20.9	0.17	0.08
<b>c</b>	161.6	166.5	139.6	145.4	10.5	3.1	10.5	3.1	0.80	0.20
<b>d</b>	102.3	121.5	87.3	116.9	21.3	12.5	19.1	10.7	0.14	0.29
<b>e</b>	90.4	99.5	66.8	72.3	18.8	22.6	18.8	21.0	0.14	0.14
<b>f</b>	96.7	124.8	74.2	97.7	31.3	27.8	29.9	26.6	0.25	0.27
<b>g</b>	80.7	90.0	57.8	64.8	13.5	24.6	13.5	21.7	0.00	0.09
<b>h</b>	156.0	105.4	138.0	90.7	20.7	17.5	20.7	12.5	0.00	0.17
<b>i</b>	51.3	88.9	41.1	71.8	12.2	22.9	12.2	18.8	0.20	1.00
<b>j</b>	68.9	67.0	58.7	64.0	31.3	17.4	18.8	15.2	0.20	0.14
<b>k</b>	82.5	91.5	68.6	61.9	12.0	21.3	12.0	21.3	0.17	0.29
<b>l</b>	81.2	63.5	74.1	62.1	18.8	15.4	18.8	15.4	0.00	0.29
<b>m</b>	80.5	83.8	69.5	76.8	20.6	11.5	20.6	9.8	0.20	0.09
<b>n</b>	98.7	85.8	88.0	56.7	37.2	20.8	34.9	18.8	0.40	0.40
<b>o</b>	76.2	75.5	71.5	61.8	29.2	24.1	16.7	20.4	0.25	0.50
<b>p</b>	37.0	83.2	30.8	64.8	15.8	23.9	13.2	19.6	0.20	0.60
<b>q</b>	172.3	156.4	147.7	136.0	29.4	19.2	26.5	16.2	1.67	0.25
<b>r</b>	100.0	85.3	82.2	74.7	32.1	37.0	21.4	27.0	0.00	0.67
<b>Moyenne</b>	100.90	101.40	86.39	85.16	21.5	20.5	18.6	18.2	0.28	0.35
<b>Médian</b>	93.55	90.75	74.15	73.50	20.7	21.1	18.8	18.8	0.20	0.28

Tableau 6: Résultats par élève de la fluidité, des erreurs et de la complexité des productions orales

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
H1.1	F1.1	100.9167	18	38.41596	9.05473
	F1.2	101.3611	18	28.38490	6.69038
H1.2	F2.1	86.3944	18	35.69161	8.41259
	F2.2	85.1556	18	27.33094	6.44196
H2.1	E1.1	21.5111	18	8.43263	1.98759
	E1.2	20.4722	18	7.32857	1.72736
H2.2	E2.1	18.5500	18	6.94010	1.63580
	E2.2	17.6111	18	5.91338	1.39380
H3	C1	.2800	18	.39274	.09257
	C2	.3456	18	.26014	.06132

**Tableau 7:** Statistique descriptive des résultats pour les hypothèses 1, 2 et 3.

		N	Correlation	Sig.
H1.1	F1.1 & F1.2	18	.769	.000
H1.2	F2.1 & F2.2	18	.756	.000
H2.1	E1.1 & E1.2	18	.360	.143
H2.2	E2.1 & E2.2	18	.219	.383
H3	C1 & C2	18	-.078	.759

**Tableau 8:** Corrélations entre les deux conditions, pour les hypothèses 1, 2 et 3.

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
H1.1	F1.1 - F1.2	-.44444	24.57934	5.79341	-12.66746	11.77857	-.077	17	.940
H1.2	F2.1 - F2.2	1.23889	23.36486	5.50715	-10.38018	12.85796	.225	17	.825
H2.1	E1.1 - E1.2	1.03889	8.96491	2.11305	-3.41925	5.49703	.492	17	.629
H2.2	E2.1 - E2.2	.93889	8.07189	1.90256	-3.07517	4.95295	.493	17	.628
H3	C1 - C2	-.06556	.48765	.11494	-.30806	.17695	-.570	17	.576

**Tableau 9:** Statistique inférentielle pour les hypothèses 1, 2 et 3.

Regardons alors si les résultats obtenus sont favorables ou défavorables à nos trois premières sous-hypothèses:

**(H1)** Sous pression du temps, l'élève parle de manière plus fluide.

Nous avons effectué deux calculs pour vérifier cette hypothèse. En calculant **le nombre de syllabes par minute (H1.1)**, l'hypothèse s'avère être juste pour la moitié des élèves et fautive pour l'autre moitié. Le résultat du test *t* de Student vaut  $t(17)=-0.077$ ;  $p>5\%$ .

Lorsque nous regardons la moyenne, l'hypothèse est fautive, mais la différence de moyenne est minime (-0.44444). Si nous regardons la corrélation entre les deux conditions de passation, nous remarquons une très forte corrélation ( $r=.769$ ;  $p<1\%$ ) et ce résultat est significatif. Ce sont donc les mêmes élèves qui ont obtenus des bons scores lors des deux conditions.

Pour le calcul du **nombre de syllabes significatives par minute (H1.2)**, nous obtenons des résultats semblables. Pour la moitié des élèves, l'hypothèse est confirmée; pour l'autre moitié elle est infirmée. Le résultat du test  $t$  de Student vaut  $t(17)=0.225$ ;  $p>5\%$ . Mais cette fois, le calcul de la moyenne permet de confirmer notre hypothèse. La différence de moyenne vaut 1.23889, mais est de nouveau non-significative ( $p=0.825$ ). Le calcul de la corrélation montre à nouveau que ce sont les mêmes élèves qui obtiennent les bons scores lors des deux conditions ( $r=.756$ ;  $p<1\%$ ).

Nous avons également effectué les tests statistiques en ôtant les trois élèves sachant parler l'allemand ou le suisse-allemand. Ici, les deux manières de calculer infirment l'hypothèse, les différences de moyennes sont plus marquées avec -4.06667 pour le calcul du nombre de syllabes par minute et -1.80667 pour le calcul du nombre de syllabes significatives par minute.

Nous retenons alors que notre hypothèse est infirmée parce que les différences de moyennes montrent le contraire lorsque nous ne tenons compte que des élèves francophones. Sous pression du temps, l'élève parle de manière moins fluide.

**(H2)** Sous pression du temps, l'élève commet plus d'erreurs.

Pour vérifier l'hypothèse de l'erreur, nous avons également effectué deux calculs. Le calcul du **nombre d'erreurs pour 100 mots (H2.1)** permet de confirmer notre hypothèse, à 10 élèves contre 8. La moyenne confirme également notre hypothèse: la différence de moyenne vaut 1.03889 mais n'est pas significative ( $p=0.629$ ). Le résultat  $t$  de Student nous donne  $t(17)=0.492$ ;  $p>5\%$ . La corrélation nous permet de dire qu'il y a un lien modéré ( $r=.36$ ) entre les deux conditions, mais il n'est pas significatif ( $p>5\%$ ).

Pour le **nombre d'erreurs pour 100 mots (sans compter la prononciation, H2.2)**, l'hypothèse est confirmée par la moitié des élèves et infirmée par l'autre moitié. La moyenne confirme l'hypothèse mais avec une différence de moins d'une erreur pour cent mots (0.93889) et cette différence n'est pas significative ( $p=0.628$ ). Le résultat  $t$  de

Student s'élève à  $t(17)=0.493$ ;  $p>5\%$ . Le calcul de la corrélation montre un lien faible ( $r=.219$ ) mais non-significatif ( $p>5\%$ ).

En enlevant les élèves d'origine germanophone, nous obtenons toujours les mêmes résultats. Les deux calculs du nombre d'erreurs confirment notre hypothèse, mais les résultats ne sont pas significatifs. Les différences de moyennes entre les deux conditions sont même encore plus petites, avec 0.72 pour le nombre d'erreurs pour 100 mots et 0.68667 pour le nombre d'erreurs pour 100 mots sans compter la prononciation.

Notre deuxième sous-hypothèse est donc confirmée, mais nos résultats ne sont pas significatifs et les différences de moyennes très petites.

**(H3)** Sous pression du temps, l'élève emploie des phrases syntaxiquement plus simples.

Pour cette troisième hypothèse, nous n'avons effectué qu'un seul calcul, celui de la proportion des phrases complexes par rapport aux phrases simples. D'après nos résultats, cette hypothèse est confirmée par la majorité des élèves. En effet, onze élèves confirment l'hypothèse, deux élèves présentent un résultat neutre et cinq élèves l'infirmement. La différence de moyennes confirme notre hypothèse, elle vaut -0.06556. Elle est très petite et non-significative ( $p=0.576$ ).  $t$  de Student vaut  $t(17)=-0.57$ ;  $p>5\%$ . La corrélation nous montre un lien faible ( $r=-.078$ ) mais non-significatif ( $p=.759$ ).

Si l'on ne tient compte que des élèves francophones, l'hypothèse est également confirmée par le calcul des moyennes, cette fois avec un résultat significatif à 5%. La différence de moyennes vaut -0.18 et  $t$  de Student revient à  $t(14)=-2.599$ ;  $p<5\%$ .

Nous retenons donc que notre hypothèse est confirmée avec des résultats significatifs pour les élèves francophones.

## 6.2 INFLUENCE DE LA VISION DES ERREURS SUR LES ERREURS ET LA FLUIDITÉ

Pour vérifier nos sous-hypothèses H4 et H5 nous avons constitué un autre tableau présentant les résultats des élèves. Nous avons uniquement gardé les résultats du deuxième enregistrement (sans pression du temps) parce que dans le premier enregistrement nous avons volontairement dirigé l'attention des élèves sur la vitesse

d'élocution et les résultats sont donc influencés par la condition de passage. Ensuite, nous avons ajouté la réponse fournie par les élèves dans le questionnaire écrit répondant à la question: Est-ce que tu trouves grave de commettre des erreurs lorsque tu parles en allemand? Nous avons gardé les deux manières de calculer le nombre d'erreurs ainsi que la fluidité. Afin de pouvoir plus simplement lire les résultats pour chaque catégorie, nous avons trié les résultats de manière croissante. Pour les erreurs, les personnes ayant commis le moins d'erreurs se trouvent en haut de la liste et ceux ayant commis le plus d'erreurs en bas. Pour la fluidité, les personnes parlant le moins fluide se trouvent donc en haut et les personnes parlant le plus fluide en bas de la liste. Pour la lisibilité des résultats, nous avons **grisé** les personnes trouvant grave de commettre des erreurs en parlant.

Erreurs						Fluidité						Perception		
Nb. d'erreurs / 100 mots			Nb. d'erreurs / 100 mots (sans prononciation)			Nb. syllabes / minute			Nb. syllabes significatives / minute			Est-ce que tu trouves grave de commettre des erreurs lorsque tu parles en allemand?		
												oui	non	
c	non	3.1	c	non	3.1	j	oui	67.0	n	oui	56.7	a		X
m	non	11.5	m	non	9.8	o	oui	75.5	o	oui	61.8	b		X
d	non	12.5	d	non	10.7	m	non	83.8	k	non	61.9	c		X
j	oui	17.4	h	non	12.5	r	non	85.3	j	oui	64.0	d		X
h	non	17.5	j	oui	15.2	n	oui	85.8	g	oui	64.8	e		X
q	oui	19.2	q	oui	16.2	i	oui	88.9	i	oui	71.8	f		X
a	non	20.0	a	non	18.0	g	oui	90.0	e	non	72.3	g	X	
n	oui	20.8	i	oui	18.8	k	non	91.5	r	non	74.7	h		X
k	non	21.3	n	oui	18.8	e	non	99.5	m	non	76.8	i	X	
e	non	22.6	o	oui	20.4	h	non	105.4	h	non	90.7	j	X	
i	oui	22.9	b	non	20.9	a	non	111.0	f	non	97.7	k		X
o	oui	24.1	e	non	21.0	d	non	121.5	a	non	100.5	m		X
g	oui	24.6	k	non	21.3	f	non	124.8	b	non	113.9	n	X	
b	non	26.9	g	oui	21.7	b	non	124.9	d	non	116.9	o	X	
f	non	27.8	f	non	26.6	q	oui	156.4	q	oui	136.0	q	X	
r	non	37.0	r	non	27.0	c	non	166.5	c	non	145.4	r		X
Moyennes		20.0	M	non	17.1	M	non	111.4	M	non	95.1	M		X
Moyennes		21.5	M	oui	18.5	M	oui	93.9	M	oui	75.9	M	X	

**Tableau 10:** Résultats classés par ordre croissant de la fluidité et des erreurs (résultats sans pression).

Le test *t* de Student nous donne deux tableaux de résultats. Le premier tableau présente les moyennes, l'écart-type et l'écart à la moyenne. Le deuxième contient les résultats du test *t* de Student. Les tableaux présentant les résultats des élèves francophones figurent dans l'annexe.

G	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
E1.2 pas grave	10	20.0200	9.58156	3.02995
grave	6	21.5000	2.86077	1.16790
E2.2 pas grave	10	17.0900	7.80149	2.46705
grave	6	18.5167	2.45798	1.00347
F1.2 pas grave	10	111.4200	24.75789	7.82913
grave	6	93.9333	31.85666	13.00543
F2.2 pas grave	10	95.0800	25.35783	8.01885
grave	6	75.8500	29.86997	12.19436

**Tableau 11:** Statistique descriptive des résultats aux hypothèses 4 et 5.

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
H4.1 Equal variances assumed	3.570	.080	-.364	14	.721	-1.48000	4.06419	-10.19682	7.23682
Equal variances not assumed			-.456	11.419	.657	-1.48000	3.24725	-8.59526	5.63526
H4.2 Equal variances assumed	7.816	.014	-.430	14	.674	-1.42667	3.31800	-8.54306	5.68973
Equal variances not assumed			-.536	11.650	.602	-1.42667	2.66332	-7.24892	4.39558
H5.1 Equal variances assumed	.067	.800	1.231	14	.239	17.48667	14.20316	-12.97608	47.94941
Equal variances not assumed			1.152	8.649	.280	17.48667	15.18013	-17.06648	52.03981
H5.2 Equal variances assumed	.001	.977	1.376	14	.190	19.23000	13.97157	-10.73604	49.19604
Equal variances not assumed			1.318	9.294	.219	19.23000	14.59467	-13.62708	52.08708

**Tableau 12:** Statistique inférentielle des résultats aux hypothèses 4 et 5.

**(H4)** Un élève, trouvant grave de commettre des erreurs en parlant, commet moins d'erreurs.

Pour confirmer cette hypothèse, les personnes trouvant grave de commettre des erreurs en allemand doivent se trouver en haut de notre première liste. Pour les deux calculs nous ne pouvons pas clairement nous prononcer sur la réponse, puisque les personnes grisées se trouvent grosso modo réparties au milieu des deux listes. Si nous regardons les résultats obtenus par voie statistique, nous voyons que notre hypothèse est infirmée pour les deux calculs, puisque la moyenne des élèves trouvant grave de commettre des erreurs est inférieure à celle des élèves ne trouvant pas grave d'en commettre. Cela signifie qu'ils produisent plus d'erreurs. L'analyse inférentielle est donc inutile, notre hypothèse est déjà rejetée.

Par contre, lorsque nous ne tenons compte que des élèves francophones, le calcul du nombre d'erreurs totales pour 100 mots confirme notre hypothèse, mais ce résultat n'est pas significatif. L'autre calcul infirme l'hypothèse, avec une différence de moyennes entre les groupes de seulement -0.255, moins d'un quart d'erreur par 100 mots.

Nous concluons que notre hypothèse est rejetée.

**(H5)** Un élève, trouvant grave de commettre des erreurs en parlant, parle de manière moins fluide.

Le résultat pour cette cinquième hypothèse est plus clair. Les élèves qui trouvent grave de commettre des erreurs se trouvent plus ou moins tous en haut de la liste. Pour le premier calcul, deux élèves ne trouvant pas grave de commettre des erreurs se glissent entre les élèves trouvant grave d'en commettre. Pour le deuxième calcul, un élève se glisse parmi eux. En tout, un seul élève grisé se trouve sur le bas de la liste. Mais il s'agit d'un élève parlant de temps en temps l'allemand à la maison. Les moyennes calculées par notre test statistique confirment cette observation. La moyenne des élèves trouvant grave de commettre des erreurs en parlant est plus basse que la moyenne des élèves ne trouvant pas grave de commettre des erreurs. Les variances sont considérées comme homogènes, puisque les probabilités du test d'homogénéité des variances sont les deux supérieures à 5% ( $p=0.8$  et  $p=0.977$ ). Nous devons alors lire la première ligne des résultats. Pour le calcul du nombre de syllabes (H5.1) nous obtenons  $t(14)=1.231$ ;  $p>5\%$

et pour le calcul du nombre de syllabes significatives (H5.2), le résultat statistique est  $t(14)=1.376$ ;  $p>5\%$ . Notre hypothèse est confirmée, avec un résultat non-significatif.

En considérant les élèves francophones uniquement, nous trouvons également que les élèves, ne trouvant pas grave de commettre des erreurs, parlent de manière plus fluide que les autres élèves. Pour le calcul du nombre de syllabes, nous obtenons  $t(11)=2.693$ ;  $p<5\%$ , ce résultat est significatif. Pour le calcul du nombre de syllabes significatives, nous obtenons  $t(11)=3.228$ ;  $p<5\%$ , ce résultat est également significatif.

L'hypothèse est confirmée de manière statistiquement significative, lorsqu'on tient compte des élèves francophones uniquement. C'est ce résultat que nous gardons pour la suite. Les élèves trouvant grave de commettre des erreurs sont moins fluides.

### 6.3 LIENS ENTRE LA FLUIDITÉ, LES ERREURS ET LA COMPLEXITÉ DES PHRASES

Les deux dernières sous-hypothèses sont vérifiées à l'aide de l'analyse des liens par une corrélation de Bravais-Pearson. Pour nos deux sous-hypothèses H6 et H7, nous avons déterminé le coefficient  $r$ , ainsi que l'indice de significativité.

**(H6)** Plus un élève parle de manière fluide, plus il commet d'erreurs dans sa production orale.

Pour cette hypothèse, nous employons une corrélation de Bravais-Pearson et vérifions si les corrélations entre les variables fluidité (avec pression du temps (F1.1 et F2.1) / sans pression du temps (F1.2 et F2.2) / nombre de syllabes par minute (F1.1 et F1.2) / nombre de syllabes significatives par minute (F2.1 et F2.2)) et les variables erreurs (avec pression (E1.1 et E2.1) / sans pression (E1.2 et E2.2) / nombre d'erreurs pour 100 mots (E1.1 et E1.2) / nombre d'erreurs pour 100 mots sans compter la prononciation (E2.1 et E2.2)) sont bien positives (relation *plus..., plus...*). Nous obtenons le tableau suivant.



		E1.1	E1.2	E2.1	E2.2
F1.1	Pearson Correlation	-.007		.087	
	Sig. (1-tailed)	.488		.365	
	N	18		18	
F1.2	Pearson Correlation		-.316		-.339
	Sig. (1-tailed)		.101		.084
	N		18		18
F2.1	Pearson Correlation	-.011		.053	
	Sig. (1-tailed)	.483		.417	
	N	18		18	
F2.2	Pearson Correlation		-.398		-.466 *
	Sig. (1-tailed)		.051		.026
	N		18		18

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

**Tableau 13:** Résultats de la corrélation de Pearson répondant à l'hypothèse 6.

U seul résultat est statistiquement significatif à 5%; la corrélation entre le nombre de syllabes significatives par minute (F2.2) et le nombre d'erreurs pour 100 mots sans compter les erreurs de prononciation (E2.2). Mais ce résultat est négatif; notre hypothèse est fautive. Ce résultat suppose que plus un élève parle de manière fluide, moins il commet d'erreurs. Les résultats restants sont statistiquement non-significatifs. Il existe un lien, souvent négatif, entre les variables. Pour seulement deux résultats, ce lien est positif, mais les corrélations ne sont pas significatives. On ne peut pas prétendre que la fluidité a une influence sur le nombre d'erreurs commises par un élève.

En ôtant les élèves germanophones, nous n'obtenons aucun résultat significatif, mais plus de résultats positifs que négatifs; c'est-à-dire plus de résultats confirmant notre hypothèse. Ces résultats se trouvent dans l'annexe.

L'hypothèse n'est pas confirmée. Pour l'échantillon total, elle est fautive, pour les élèves francophones, elle a tendance à être vraie (résultats non-significatifs).

**(H7)** Plus un élève a une proportion élevée de phrases complexes dans son discours oral, moins il parle de manière fluide.

Nous vérifions donc si les corrélations entre les variables fluidité et les variables complexité (avec pression (C1) / sans pression (C2)) sont bien négatives (relation *plus... moins...*).

		F1.1	F1.2	F2.1	F2.2
C1	Pearson Correlation	.544 <sup>**</sup>		.518 <sup>*</sup>	
	Sig. (1-tailed)	.010		.014	
	N	18		18	
C2	Pearson Correlation		-.207		-.201
	Sig. (1-tailed)		.204		.212
	N		18		18

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

**Tableau 14:** Résultats de la corrélation de Pearson répondant à l'hypothèse 7.

Deux des quatre résultats sont statistiquement significatifs. Le premier, qui montre la corrélation entre le nombre de syllabes par minute par rapport à la proportion de phrases complexes (avec limite de temps), est statistiquement significatif à 1%, mais de manière positive. Notre hypothèse est donc fautive. Ce résultat dit que plus un élève a une proportion élevée de phrases complexes dans son discours oral, plus il parle de manière fluide. Le deuxième résultat est statistiquement significatif à 5%. Il amène le même résultat qu'avant, sauf que cette fois, il montre la corrélation entre le nombre de syllabes significatives par minute (avec limite de temps) par rapport à la proportion de phrases complexes. Les autres résultats (sans limite de temps) ne sont pas significatifs, mais ils montrent une corrélation négative, allant dans le sens de notre hypothèse; plus la proportion de phrases complexes est élevée, moins le discours oral est fluide.

Notre hypothèse est donc infirmée par les résultats avec pression du temps et confirmée (avec des résultats statistiquement non-significatifs) par les résultats sans pression du temps.

En ne tenant compte que des élèves francophones, nous obtenons des corrélations négatives, confirmant notre hypothèse. Par contre, aucun de ces résultats n'est significatif. Ces résultats figurent dans l'annexe.

## 6.4 RÉPONSES QUALITATIVES

Dans cette section, nous résumons les réponses orales posées à la suite des enregistrements, ainsi que les réponses fournies aux questionnaires écrits. Nous commençons par les explications que les élèves ont données pour justifier une de leurs hésitations et répondons à la sous-hypothèse H8. Ensuite, nous présentons les réponses

aux questions orales et finalement les réponses aux questionnaires écrits. Toutes les réponses des élèves se trouvent dans l'annexe; les réponses orales ont été simplifiées, les réponses au questionnaire écrit ont été reprises telles quelles.

#### 6.4.1 Justifications des hésitations

Après chaque enregistrement, nous avons demandé à l'élève de nous expliquer la cause d'une de ses hésitations. Nous avons noté sa réponse sous forme de mots-clés en relevant également le numéro de l'image où s'est produite l'hésitation. Le tableau ci-dessous présente la fréquence des causes d'hésitation. Il montre le nombre d'élèves ayant rencontré un certain type de problème et lors de quelle étape de la production orale le problème est apparu.

Étape	Problème rencontré	Histoire 1	Histoire 2	Total
<b>formulateur</b>	vocabulaire	6	10	16
	formulation	4	2	6
	grammaire	2	3	5
<b>concepteur</b>	contenu	4	1	5
	continuité	2	2	4

**Tableau 15:** Fréquence d'apparition des problèmes rencontrés

Une grande majorité des difficultés a été décrite par un problème de vocabulaire parfois lié à la difficulté de formuler la phrase. Beaucoup d'élèves semblaient vouloir dire quelque chose de très précis, mais n'arrivaient pas à traduire cette idée (ou cette phrase préparée en français dans leur tête) en allemand. Ils ont décrit le problème en disant qu'ils ne savaient pas (ou plus) comment dire un mot ou une expression en allemand. Un élève a même développé ce problème en disant qu'il ne savait plus comment dire *pris la pizza*, le verbe *prendre* lui faisait défaut. Il a alors dû trouver une autre manière de l'exprimer. Finalement il a renversé la phrase et a dit *le vendeur lui a donné la pizza (e)*<sup>10</sup>. Quelques élèves ont relevé des difficultés d'ordre grammatical, ils ne savaient pas comment conjuguer un verbe, ou alors ils ne savaient pas quelle préposition employer

<sup>10</sup> Nous mettons en italique les propos des élèves et nous indiquons entre parenthèses la lettre attribuée à l'élève lors de la récolte des données.

ou quel pronom correspondait à un nom. Finalement, d'autres élèves ne savaient pas quoi dire ou comment passer d'une image à la suivante.

Nous avons émis l'hypothèse que la majorité des problèmes, causant une hésitation ou une discontinuité du discours oral, se produisent lors de l'étape de la formulation. Cette hypothèse est confirmée. Par contre, nous pensions aussi que les élèves ne rencontrent pas de difficultés pour la conceptualisation, mais comme le montre le tableau ci-dessus, quelques élèves ont eu des difficultés ne sachant pas quoi dire ou comment enchaîner la suite de l'histoire. Aucun élève n'a parlé d'une difficulté au niveau de l'articulation. Notre huitième hypothèse est donc confirmée, les élèves ont avant tout rencontré des difficultés au niveau de la formulation du message.

#### **6.4.2 Questions orales**

À la fin des enregistrements, nous avons posé quelques questions aux élèves. Ils ont répondu par oral et nous avons enregistré leurs réponses. Nous avons transcrit ces réponses en les simplifiant; c'est-à-dire que nous en avons repris l'essentiel.

Nous avons demandé aux élèves comment ils se sont sentis durant les deux enregistrements. Certains ont répondu qu'ils se sont bien sentis, parce que pour eux il n'y avait par exemple *moins la pression par la note (e)* comme lors d'évaluations orales. D'autres trouvaient que ça allait, que ce n'était pas trop difficile et qu'il y avait des mots de vocabulaire pour les aider. D'autres se sont sentis stressés, ils avaient peur de se tromper ou de ne pas trouver leurs mots. En général, la plupart des élèves se sont sentis à l'aise, quoique peut-être un peu stressés.

Deuxièmement, nous voulions savoir quelle histoire était la plus facile à raconter. Dix élèves ont trouvé la première histoire (avec pression du temps) plus facile, six autres ont préféré la deuxième histoire (sans pression du temps) et une élève trouvait que les deux histoires étaient pareilles, elle n'a pas trouvé une histoire plus facile que l'autre. Nous voulions également que les élèves justifient leur réponse. Pour les deux histoires, l'argument du vocabulaire plus simple est avancé. D'autres ont parlé de la quantité de vocabulaire donné. Certains ont trouvé avantageux de ne pas avoir trop de vocabulaire, d'autres au contraire auraient préféré avoir plus ou moins de vocabulaire à disposition. Quelques élèves estimaient que le contenu soit de la première, soit de la deuxième histoire était plus simple à raconter. Beaucoup d'élèves ont trouvé la dernière image des

deux histoires plus difficile à raconter que le reste de l'histoire. Deux élèves ont parlé de la condition de passage (avec / sans pression du temps) et ont dit qu'ils étaient plus à l'aise lorsqu'ils n'étaient pas limités par le temps. Les réponses sont assez équilibrées, ce qui tend vers l'idée que les deux histoires étaient plus ou moins équivalentes au niveau de la difficulté de les raconter. Les différences entre les avis des élèves proviennent probablement de leurs caractéristiques et préférences personnelles.

Finalement, nous voulions savoir quelle était la plus grande difficulté qu'ils ont rencontrée lors des enregistrements et ce qui aurait pu les aider. Beaucoup d'élèves ont affirmé avoir eu des difficultés au niveau du vocabulaire, ils ne trouvaient pas leurs mots ou avaient de la peine à *expliquer les actions des gens (h)*. La formulation des phrases a également été citée par quelques élèves. D'autres ont relevé avoir eu des difficultés au niveau grammatical comme par exemple la déclinaison des articles et des adjectifs, les prépositions et la position du verbe. Quelques élèves ont désigné une image qu'ils ont trouvée particulièrement difficile à raconter. Deux élèves ont jugé que le temps de préparation était trop court. Dans ce qui aurait pu les aider, les élèves ne savaient pas tous quoi dire. Ceux qui ont répondu, ont soit soulevé l'apprentissage en général, soit l'apprentissage du vocabulaire, soit l'entraînement, ou encore le temps de préparation à disposition.

### **6.4.3 Questionnaires écrits**

Les élèves ont rempli les questionnaires écrits une fois que tous les enregistrements étaient finis. Ils les ont complétés sur la base de leurs observations, lorsqu'ils parlent en allemand ou dans une autre langue étrangère. Ces questionnaires ont été examinés question par question. Le tableau ci-dessous montre le nombre d'élèves ayant coché soit la réponse 1, soit la réponse 2, des quatre premières questions du sondage. Ensuite, nous illustrons leurs réponses avec quelques exemples tirés des questionnaires. Les réponses à la cinquième question sont présentées à la fin de cette section.

<b>Question</b>	<b>Réponse 1</b>	<b>Réponse 2</b>
1. Lorsque je parle en allemand, je préfère employer	... des phrases courtes et simples. <b>21</b>	... des phrases plus complexes. <b>1</b>
2. Lorsque je parle en allemand, je	... fais attention aux fautes. Je n'aime pas faire de fautes! <b>10</b>	... ne fais pas attention aux fautes. Ce n'est pas grave si je fais de fautes! <b>12</b>
3. Lorsque je parle en allemand, je	... parle de manière fluide. <b>6</b>	... ne parle pas de manière fluide. <b>16</b>
4. Je dis des phrases en allemand	... quand je suis sûr qu'elles sont correctes. <b>6</b>	... même si elles sont peut-être fausses. <b>16</b>

**Tableau 16:** Réponses cochées par les élèves.

En premier, nous voulions savoir si les élèves préfèrent employer des phrases courtes et simples ou des phrases plus complexes lorsqu'ils parlent en allemand. Un seul élève a opté pour la deuxième possibilité, il s'agit d'un des élèves germanophones. Il trouve que les phrases plus complexes lui permettent de mieux varier ses phrases. Les autres élèves préfèrent employer des phrases courtes et simples. Beaucoup d'élèves justifient leur réponse par la commodité. Ils trouvent ce type de phrases plus facile à employer. Ce sont des types de phrases qu'ils maîtrisent mieux et pour lesquelles ils rencontrent moins de difficultés. D'autres parlent du vocabulaire et de la grammaire, c'est donc plus simple pour eux d'opter pour des phrases plus courtes. D'autres encore prennent l'argument de la fluidité. Les phrases courtes et simples *prennent moins de temps à se formuler (e)*. Certains décrivent les difficultés qu'ils ont en allemand et que les phrases complexes sont trop difficiles à formuler. Finalement, trois élèves parlent de la compréhensibilité de leur discours. Ils pensent aux locuteurs qui doivent les comprendre et écrivent qu'ils se font mieux comprendre, lorsqu'ils emploient des phrases courtes et simples.

Ensuite, nous avons demandé s'ils font attention aux fautes et s'ils n'aiment donc pas commettre de fautes ou au contraire s'ils ne font pas attention aux fautes et s'ils ne trouvent par conséquent pas grave de commettre des fautes. Neuf élèves disent faire attention aux fautes lorsqu'ils parlent en allemand. Ils disent surtout être plus compréhensibles, lorsqu'ils commettent moins de fautes. Une élève trouve que la grammaire est importante. Les douze élèves restants disent ne pas faire attention aux fautes. Certains disent que c'est grâce aux fautes qu'ils progressent et que par

conséquent ce n'est pas grave s'ils en commettent. D'autres disent que de faire quelques fautes n'est pas grave, ils pensent qu'on les comprend quand même. Une élève parle de la fluidité; si elle essayait de parler sans fautes, cela lui *prendrait longtemps pour dire une phrase (b)*. Et un élève pense que *si on commence à se corriger à chaque fois, nos phrases deviennent vite incompréhensibles (e)*.

À la troisième question, nous avons demandé leur impression de leur fluidité; s'ils trouvent qu'ils parlent de manière fluide ou non. Trois quarts des élèves, seize sur vingt-deux pour être exact, ne trouvent pas qu'ils parlent de manière fluide. Ils écrivent devoir réfléchir aux phrases qu'ils veulent dire, avant ou pendant qu'ils parlent. D'autres disent devoir chercher les mots qu'ils souhaitent employer. Certains ont peur de commettre des erreurs. Parmi les six élèves ayant répondu qu'ils trouvent qu'ils parlent de manière fluide, nous retrouvons les trois élèves ayant des origines germanophones. Un des autres élèves, parmi ceux qui ont l'impression de parler de manière fluide, dit réfléchir avant de parler, et la dernière élève estime que la compréhension (du côté du locuteur) est influencée de manière négative lorsqu'on hésite tout le temps.

Avec la quatrième question, nous avons voulu savoir si les élèves parlent même si leurs phrases sont probablement fausses, ou s'ils ne parlent que quand ils sont sûrs que leurs phrases sont correctes. La majorité des élèves (seize élèves sur vingt-deux) a répondu parler même si leurs phrases contiennent probablement des erreurs. Beaucoup d'élèves prétendent que les erreurs ne sont pas graves, qu'il est possible d'apprendre par les erreurs et que la priorité est d'être compris. Un élève dit, que *de toute façon* il n'arrivera pas à *dire toutes les phrases correctement (n)*. Et un autre élève préfère parler de manière un peu plus fluide, que de *perdre trop de temps à formuler la phrase (e)*. Deux élèves prétendent qu'ils ne parleraient pas du tout, s'ils s'inquiétaient que leurs *phrases soient entièrement correctes (b)* et qu'*il faut toujours dire quelque chose (f)*.

En dernier, nous avons demandé aux élèves de numéroter par ordre d'importance ce qu'ils trouvent le plus important lorsqu'ils parlent en allemand; *parler de manière fluide, parler sans fautes* ou *employer des phrases complexes*. Le tableau suivant présente les classements que les élèves nous ont rendus.

<b>Position</b>	<b>Parler de manière fluide</b>	<b>Parler sans fautes</b>	<b>Employer des phrases complexes</b>
<b>1</b>	11	9	2
<b>2</b>	11	9	2
<b>3</b>	0	4	18

**Tableau 17:** Position par ordre d'importance de la fluidité, du nombre erreurs et de la complexité des phrases.

Une grande majorité des élèves (18) a placé l'*emploi de phrases complexes* en dernière position. La moitié des élèves (11) a mis *parler de manière fluide* en première position, l'autre moitié (11) en deuxième position. *Parler sans fautes* a surtout été placé en première (9) ou en deuxième position (9) et très peu en troisième position (4). Ceux qui ont mis *parler de manière fluide* en premier ont argumenté en disant que *ce n'est pas très beau de faire plein d'accrocs et dire 'euh' (m)*. Ou que de toute façon *tout le monde fait des fautes, donc c'est moins important (q)* que de parler de manière fluide en allemand. Ceux qui ont placé *parler sans fautes* en première position ont trouvé que la compréhension est importante en faisant le *moins de fautes possibles (c)*, ou parce qu'ils préfèrent être compris et *ne pas hésiter que d'essayer de faire des phrases complexes souvent incompréhensibles (g)*.



## 7. ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

	Hypothèse	Résultat	Fiabilité	Commentaires
<b>H1</b>	Sous pression du temps, l'élève parle de manière plus fluide.	infirmé par les élèves francophones	-	Si l'on regarde les résultats par nombre d'élèves (francophones), 7 confirment et 8 infirment l'hypothèse.
<b>H2</b>	Sous pression du temps, l'élève commet plus d'erreurs.	confirmé	non-significatif	La différence de moyennes est très petite; moins d'une erreur pour cents mots. 8 élèves francophones confirment et 7 infirment l'hypothèse.
<b>H3</b>	Sous pression du temps, l'élève emploie des phrases syntaxiquement plus simples.	confirmé	significatif à 5% (élèves francophones)	La majorité de l'échantillon confirme l'hypothèse: 11 confirment, 2 neutres, 5 infirment. Chez les élèves francophones 10 confirment, 3 infirment et 2 résultats neutres.
<b>H4</b>	Un élève, trouvant grave de commettre des erreurs, commet moins d'erreurs.	infirmé	-	Les élèves trouvant grave de commettre des erreurs en produisent plus que les autres, mais les différences de moyennes sont minimales.
<b>H5</b>	Un élève, trouvant grave de commettre des erreurs, parle de manière moins fluide.	confirmé	significatif à 5% (élèves francophones)	En comparant les moyennes des deux groupes, notre hypothèse est vraie. Les résultats pour notre échantillon ne sont pas significatifs, par contre en tenant compte des élèves francophones uniquement, ils sont significatifs.
<b>H6</b>	Plus un élève parle de manière fluide, plus il commet d'erreurs.	échantillon tot.: infirmé élèves fr.: confirmé	significatif à 5% non-significatif	Les résultats montrent le contraire; plus un élève parle de manière fluide, moins il commet d'erreurs. Mais si l'on ne tient compte que des élèves francophones, l'hypothèse semble vraie (résultats non-significatifs).
<b>H7</b>	Plus un élève a une proportion élevée de phrases complexes, moins il est fluide.	condition 1: infirmé condition 2: confirmé élèves fr.: confirmé	significatif à 1% et 5% non-significatif non-significatif	Les résultats sous pression du temps montrent le contraire; plus un élève a une proportion élevée de phrases complexes, plus il est fluide. Mais sans pression du temps et chez les élèves francophones, notre hypothèse s'avère être correcte, avec des résultats non-significatifs.
<b>H8</b>	La majeure partie des causes de discontinuités sont dues à des problèmes au niveau du formulateur.	confirmé	-	Les élèves ont avant tout eu des problèmes de formulation: 27 (vocabulaire, grammaire, formulation de phrase), ils n'ont pas eu de problèmes au niveau de l'articulation et 9 au niveau de la conceptualisation.

**Tableau 18:** Résumé des résultats.

Dans ce chapitre, nous allons analyser les résultats obtenus et réfléchir pourquoi certaines hypothèses ne sont pas vérifiées tandis que d'autres le sont. Nous tenons

compte de notre cadre théorique, ainsi que des réponses qualitatives de notre enquête. Le tableau présenté ci-dessus résume les résultats obtenus.

## 7.1 FIABILITÉ DES RÉSULTATS

Nous constatons très vite que nos hypothèses ne sont pas toutes confirmées et surtout que les résultats ne sont pas tous significatifs; c'est-à-dire que nous ne pouvons pas généraliser les résultats obtenus. Nous supposons que ce problème provient d'une part de la taille de notre échantillon et d'autre part de son hétérogénéité à cause des élèves parlant de temps en temps l'allemand (ou le suisse-allemand) à la maison. Nous avons tenu compte de ce problème et effectué deux calculs; ceux pour l'échantillon total et ceux en ne tenant compte que des élèves francophones.

De plus, seulement des élèves volontaires ont participé à notre enquête, même si cela correspond à la grande majorité des élèves de la classe sélectionnée, nous n'avons pas eu un échantillon très représentatif d'élèves, comme ils provenaient tous de la même classe et donc de la même section (prégymnasiale dans notre cas). La discussion des résultats que nous entamons par la suite ne peut en aucun cas être généralisée à d'autres types d'élèves ou à d'autres apprenants. Pour cela une étude plus large, avec un échantillon contenant plus d'apprenants et plus représentatif de la population d'apprenants, serait nécessaire. Les résultats restent indicatifs pour notre classe sélectionnée. Nous ne pouvons pas non-plus prétendre que nous aurions obtenu les mêmes résultats si nous avions effectué notre enquête dans une classe de section différente (générale ou exigences de base) ou dans un degré différent (niveau des élèves).

## 7.2 HYPOTHÈSES

Dans les trois sous-sections suivantes, nous discutons les résultats, hypothèse après hypothèse. Nous comparons les résultats quantitatifs que nous avons obtenus par l'analyse de nos enregistrements avec les réponses que nous ont donné les élèves dans les questionnaires écrits, lors des justifications d'hésitations, ainsi qu'au travers des questions orales. Nous reprenons également un certain nombre d'éléments que nous avons traité dans notre cadre théorique et les discutons en fonction de nos résultats.

### **7.2.1 Influence de la limite de temps sur la fluidité, les erreurs et la complexité des phrases**

Lorsque l'attention des élèves est dirigée sur la fluidité, nous avons présumé que les élèves parlent de manière plus fluide, qu'ils commettent plus d'erreurs dans leur production orale et qu'ils emploient des phrases syntaxiquement simples. Nos résultats pour la fluidité infirment notre première hypothèse. Pour le nombre d'erreurs commises, notre hypothèse est confirmée par les moyennes, mais les résultats sont non-significatifs. Pour la complexité des phrases, notre hypothèse est confirmée de manière significative pour les élèves francophones.

Notre démarche de recherche a tenté de vérifier s'il existe des différences significatives pour la fluidité, lorsque l'attention des élèves est dirigée sur la fluidité de leur discours oral. Dans ses recherches, Aguado (2003) avait constaté que c'est l'apprenant qui décide sur quel aspect de la production orale il porte son attention; sur la forme, le contenu ou la fluidité. Elle avait trouvé que la fluidité est directement influencée par l'attention que lui prête l'apprenant. Dans notre recherche, nous avons constaté le contraire. Lorsque nous avons tenté de diriger l'attention des élèves sur la fluidité (lors de la condition avec limite de temps), les élèves parlent de manière un peu moins fluide que lorsque leur attention n'est pas dirigée (lors de la condition sans limite de temps). Mais la différence des moyennes entre les deux conditions n'est pas très marquée.

Ellis et Yuan (2005) ont trouvé dans leur recherche que sous pression du temps les apprenants parlent de manière plus fluide, mais leurs résultats ne sont pas significatifs. Ils supposent que notamment pour des apprenants peu avancés, la fluidité est plus influencée par une planification stratégique (planification avant la production orale) que par la planification durant la production orale. Ortega (1999 et 2005) avait déjà affirmé que le temps de préparation avant une tâche orale permet d'améliorer la fluidité de manière significative. Dans nos deux conditions de passation (avec / sans limite de temps), les élèves avaient droit à exactement une minute de préparation mentale. Probablement que si le temps de préparation à disposition avait été plus long, certains élèves auraient parlé de manière plus fluide.

Par ailleurs, nous estimons que la condition avec limite de temps était trop stressante pour certains élèves et qu'ils ont donc perdu leurs moyens. Une élève a en effet relevé cet aspect: *savoir d'avoir plus de temps, rend plus calme (l)*. Un autre élève trouvait la

première histoire (avec limite de temps) plus facile à raconter mais il se sentait plus à l'aise sur la deuxième histoire (sans limite de temps) *peut-être à cause de la limite de temps (k)*. Les réponses de certains élèves traduisent une difficulté lors de la condition sous pression. Elles montrent que tenter de diriger l'attention sur la fluidité peut avoir l'effet contraire. Les élèves s'angoissent et s'expriment alors de manière moins fluide. Nous imaginons que ce dernier argument a eu une influence sur les résultats que nous avons obtenus.

La condition de passage n'a pas grandement influencé le nombre d'erreurs commises. Notre hypothèse est tout de même confirmée de manière non-significative, avec une différence de moyennes minime. Cette tendance se présente aussi dans les réponses que nous ont fournies les élèves dans les questionnaires écrits. Pour plus ou moins deux tiers d'entre eux, l'erreur n'est pas grave. C'est un phénomène réjouissant, puisque c'est ce que la didactique des langues étrangères, tout comme d'autres didactiques, essayent de transmettre depuis quelques temps. Cela explique peut-être le résultat non-significatif obtenu dans notre recherche. Beaucoup d'élèves avaient défendu leur avis en disant que même avec des fautes on les comprenait. Un élève nous explique: *Je me dis qu'il faut essayer. Je fais quand même attention [aux fautes], mais ce n'est pas ma priorité (m)*. Une raison pour laquelle lors de la condition sans limite de temps, une majorité des élèves n'a pas prêté plus d'attention à la correction de leur discours oral. Cela peut expliquer pourquoi ils ont commis presque autant d'erreurs lors de la condition avec pression que lors de la condition sans pression.

Ellis et Yuan (2005) avaient trouvé des résultats statistiquement significatifs, montrant que sous pression du temps, les apprenants commettent une proportion plus élevée de phrases fausses. Ils ont formulé deux arguments permettant d'expliquer leurs résultats. Premièrement, sans limite de temps, les apprenants ont la possibilité d'employer leurs ressources linguistiques de manière plus contrôlée. Les apprenants avec limite de temps doivent davantage s'appuyer sur les processus automatisés. Deuxièmement, sans limite de temps, les apprenants peuvent davantage profiter du moniteur, et corriger leur discours avant qu'ils ne le prononcent.

Nous supposons que l'emploi de phrases syntaxiquement simples soulage avant tout la phase de la microplanification, dans le modèle de Levelt (1989), puisque la microplanification est l'étape durant laquelle les informations sont organisées et mises dans l'ordre souhaité. Moins il y a d'informations à placer dans une phrase et plus cette étape est facilement et rapidement effectuée. Ce type de phrases est aussi plus facile à formuler. Ceci est probablement une explication pourquoi les élèves préfèrent construire des phrases courtes et simples, au lieu d'en construire des plus compliquées.

Nous retrouvons cet argument dans les questionnaires qu'ont rempli les élèves de notre échantillon. Une élève, par exemple, a écrit: *J'arrive pas trop bien à formuler des phrases complexes (k)*. Beaucoup d'élèves ont simplement écrit que c'est plus facile, ou *plus simple à dire (b)*. Un élève a même argumenté: *Je ne vais pas m'ennuyer à faire des phrases super compliquées si je peux faire des phrases simples (a)*. Nous remarquons très vite que la production orale en langue étrangère reste une compétence difficile, surtout lorsque l'on ne la maîtrise pas encore. Il est alors important de la simplifier le plus possible. Lors de notre enquête, nous avons conçu deux conditions; une avec limite de temps et l'autre sans limite. Les résultats de notre recherche ont montré que lors de la condition avec limite de temps, les élèves emploient en moyenne moins de phrases complexes que sans limite de temps. Ces résultats sont significatifs à 5% si l'on ne tient compte que des élèves francophones. La condition avec pression du temps est comme une difficulté qui s'ajoute, et alors les élèves doivent encore plus simplifier leur discours oral afin de faciliter les processus de production orale. En plus, la tâche (raconter une histoire en allemand) demandée aux élèves dans notre enquête ne leur est pas très familière. Cela amène également un critère de difficulté supplémentaire.

Ellis et Yuan (2005) ont obtenu des résultats statistiquement significatifs pour la complexité entre les deux conditions de passation (avec et sans limite de temps). Ils supposent que les apprenants qui avaient à disposition tout le temps qu'ils souhaitaient, l'ont employé pour rendre leurs discours plus élaborés et leurs formulations plus complexes.

La différence entre les résultats des deux conditions existe, mais lors du calcul de la moyenne cette différence n'est pas énorme. Cela nous montre que même sans pression du temps, les élèves préfèrent employer des phrases plus simples. Ceci peut venir du souci de correction et de se faire comprendre. Une élève préférant employer des phrases

simples aux phrases complexes dit par exemple: *Je suis plus sûre que la phrase est dite correctement (d)*.

C'est peut-être aussi une question de niveau de maîtrise des élèves. En effet, notre échantillon a atteint un bon niveau élémentaire (niveau A2) et se trouve tout au début du niveau seuil (niveau B1). A ce stade, ils ne se soucient pas encore du style et ne ressentent pas le besoin de varier leurs phrases comme un des élèves parlant de temps à autre l'allemand chez lui. Cet élève dit que *ça permet de varier les phrases (q)*. C'était le seul élève ayant répondu qu'il préfère employer des phrases plus complexes.

Ces quelques constatations permettent d'expliquer les résultats sur la proportion des phrases complexes par rapport aux phrases simples.

### ***7.2.2 L'influence de la vision des erreurs sur les erreurs et la fluidité***

Nous avons supposé que le fait de trouver grave de commettre des erreurs en parlant a une influence sur le nombre d'erreurs commises et sur la fluidité du discours oral. Les résultats que nous avons obtenus sont très intéressants, puisque la perception des erreurs ne semble pas influencer le nombre d'erreurs que commettent les élèves; mais par contre elle influence de manière significative leur fluidité.

Les élèves trouvant grave de commettre des erreurs réfléchissent à leur discours oral, ils hésitent donc plus et sont du coup moins fluides que les autres. Mais, en moyenne, ils commettent aussi plus d'erreurs que les élèves ne trouvant pas grave d'en commettre, à 1.5 erreurs près sur 100 mots! Nous avons alors tenté de trouver qu'elles étaient les raisons majeures de leurs hésitations. Nous avons constaté qu'ils avaient soit hésité pour un problème de formulation de la phrase, soit pour un problème de grammaire. Nous ne pouvons pas prétendre que les élèves trouvant grave de commettre des erreurs réfléchissent plus à la grammaire, que les autres élèves mais celle-ci joue tout de même un rôle dans certaines de leurs hésitations. Si nous regardons les résultats des trois élèves qui avaient hésité pour un problème grammaire et les comparons aux trois autres élèves (n'ayant pas hésité pour une question de grammaire), nous constatons que ceux-ci ont commis plus d'erreurs que ceux qui n'avaient pas hésité pour une question de grammaire. De ces résultats, nous tirons la conclusion que d'hésiter dans le but de commettre moins d'erreurs, ne sert à rien.

Nous pouvons donc sans autre reprendre un des arguments que Schatz (2006) a prononcé: la grammaire ne doit pas être parfaite pour communiquer. Essayons de motiver les élèves à parler, même s'ils commettent des erreurs! Réfléchir à la grammaire pendant que l'on parle ne sert pas vraiment à éviter la production d'erreurs, selon les résultats que nous avons obtenus avec notre échantillon. Dans cette lignée, nous avons constaté que trois des cinq élèves qui n'avaient pas voulu participer à nos enregistrements, ont répondu dans les questionnaires écrits qu'ils trouvaient grave de commettre des erreurs. Dans leurs justifications, ils écrivent que *c'est quand même mieux de ne faire aucune faute (t), c'est important de parler correctement (x), j'aime bien faire juste du premier coup (s)*. Leur vision des erreurs dans la production orale était certainement une raison pour laquelle ils n'ont pas souhaité participer.

Nos résultats montrent que réfléchir à la grammaire lorsqu'on est en train de parler, n'apporte rien, bien au contraire; ces élèves produisent plus d'erreurs que les autres! La production orale est constituée de processus complexes. Il est donc nécessaire de décharger ces processus le plus possible, afin de garantir une certaine fluidité et une certaine facilité à parler. L'automatisation est un moyen de rendre la production orale plus aisée. Réfléchir à la grammaire ne permet pas de soulager les processus; il rend la production encore plus difficile, moins fluide et contenant plus d'erreurs!

Les élèves trouvant grave de commettre des erreurs et ayant participé aux enregistrements ont quasiment tous justifié leur réponse en prétendant qu'ils sont alors plus compréhensibles pour les auditeurs. Cette justification n'est pas confirmée par nos résultats puisqu'ils produisent en moyenne autant d'erreurs que les élèves qui affirment que les erreurs ne sont pas graves et qu'on les comprend malgré tout. Ces derniers ont rajouté que les erreurs leur permettent de progresser dans leur apprentissage de la langue étrangère: *c'est en faisant des fautes qu'on apprend (d), on est là pour apprendre, les fautes ne sont pas graves (a)*. Cette vision constructiviste de l'erreur reprend l'idée de Schatz (2006) et celle du développement de la compétence communicative. D'après nos résultats, il est indispensable de développer encore plus cette idée et de leur rendre familier cette vision de l'erreur. Mieux vaut voir l'erreur comme un élément favorable à l'apprentissage que le contraire. La vision négative de l'erreur semble amener plus de difficultés langagières au niveau du nombre d'erreurs commises et au niveau de la fluidité.

### ***7.2.3 Liens entre la fluidité, les erreurs et la complexité des phrases***

Nous pensons que le nombre d'erreurs commises et que le type de phrases employées dans un discours oral, corrélient de manière négative avec la fluidité de ce discours. Pour le nombre d'erreurs, nous n'avons trouvé qu'un seul résultat significatif à 5% (lorsqu'on compte le nombre de syllabes significatives par minute et le nombre d'erreurs, sans compter la prononciation), la corrélation est négative. Notre hypothèse est rejetée pour la totalité de l'échantillon, mais semble être juste pour les élèves francophones (résultats non-significatifs). Pour la complexité des phrases, nous avons obtenu deux résultats statistiquement significatifs (à 1% respectivement 5%) lorsque les élèves sont sous pression du temps. La corrélation est très forte dans les deux cas, mais positive. Notre hypothèse est donc également rejetée. Mais en ne tenant compte que des élèves francophones ou pour la deuxième condition de passation, l'hypothèse s'avère être vraie.

Dans notre cadre théorique, nous avons relevé, d'après Bärenfänger et Beyer (2001), qu'un développement trop précoce de la fluidité orale a un effet négatif sur le nombre d'erreurs. En effet, ils ont montré qu'une stagnation au niveau de l'acquisition de la langue étrangère peut être observée, lorsque la fluidité orale est acquise très tôt dans l'apprentissage, cela implique l'effet négatif sur la correction de leur langage. Nous ne savons pas quand les élèves fluides de notre échantillon ont acquis leur fluidité, mais nos résultats semblent montrer qu'ils ne l'ont pas acquise de manière trop précoce, puisque nos résultats postulent d'une part que plus un élève parle de manière fluide, moins il commet d'erreurs (échantillon total), et d'autre part que plus un élève francophone parle de manière fluide, plus il commet d'erreurs (non-significatif pour les élèves francophones).

Nous devons donc réfléchir à une autre raison de ce résultat. Nous pensons que le niveau des élèves est prédominant. En effet, trois élèves de notre échantillon ont des origines germanophones. En les ôtant de notre échantillon, nos hypothèses deviennent correctes (résultats non-significatifs). Les élèves qui ont donc un meilleur niveau, devraient en principe produire moins d'erreurs. Si ces élèves ont un niveau supérieur aux autres, ils ont eu plus d'occasions de s'entraîner à parler et sont alors plus fluides que ceux qui ont moins eu l'occasion de s'entraîner. Nous pouvons effectuer le même raisonnement pour les phrases complexes, plus le niveau des élèves est bon, plus ils



arrivent à employer des phrases complexes et plus ils ont eu l'occasion de s'entraîner et donc plus ils sont fluides. Cette nouvelle hypothèse sort du cadre de notre recherche, elle pourrait être vérifiée par une étude longitudinale, mais l'influence des trois élèves germanophones sur nos résultats semble bien confirmer notre raisonnement.

Sous pression du temps, il est évident que le fait de simplifier la structure des phrases et d'en produire des courtes et simples est un avantage. Ceci permet de garantir la linéarité et le parallélisme entre les processus de la production orale (conceptualisation, formulation et articulation), d'après le modèle de Levelt (1989). La simplification des phrases permet donc d'augmenter la vitesse de passage des trois processus, la vitesse de construction des syntagmes et ainsi d'augmenter la fluidité orale. Plus les syntagmes sont courts, plus vite ils sont produits.

Pour la fluidité, nous avons également relevé une stratégie que plusieurs élèves semblent employer dans leurs discours oraux. Il s'agit d'une stratégie de 'contournement'. Les élèves emploient un mot français (éventuellement en lui ajoutant une terminaison allemande, lorsqu'il s'agit d'un verbe) au lieu du mot allemand, qu'ils ne semblent pas trouver. Par exemple, deux élèves ne se rappellent pas du verbe *bestellen* (commander en français) et disent alors *er hat eine Pizza ehm - kommandiert (p)* ou encore *Dafi - ehm mö- möchte seine Pizza eh - ehh commander (m)*. Cette stratégie permet d'éviter de devoir corriger sa phrase en la reprenant ou de devoir effectuer une pause trop longue pour trouver le mot en allemand. Mais nous avons comparé les résultats de ces élèves à la moyenne des autres et nous avons remarqué qu'ils ne sont pas plus fluides que les autres. Leurs résultats se situent même en-dessous de la moyenne des autres.

Une autre raison pourrait se trouver dans notre méthode de recherche. Nous avons ajouté aux images des aides pour le vocabulaire, parfois il y avait même un verbe et un nom, ce qui correspond quelque peu à un *chunk*, à la différence près que le verbe n'est pas encore conjugué. Aguado (2003) a trouvé dans son étude que les *chunks* permettent nettement d'améliorer la fluidité orale, mais également la correction ainsi que la complexité des phrases. Ces presque-*chunks* ont sans doute permis d'augmenter la fluidité des productions orales des élèves ayant profité de ceux-ci. Par contre, comme le montrent les résultats des élèves francophones, ces *chunks* n'ont pas permis d'améliorer la correction et la complexité des phrases, comme l'avait trouvé Aguado (2003). Nous admettons que cela est dû au fait, qu'il ne s'agissait que de presque-*chunks*, dans

lesquels le verbe n'est pas conjugué et les accords sont inexistants. Cela peut expliquer pourquoi l'augmentation de la fluidité chez les élèves francophones a impliqué l'augmentation du nombre d'erreurs et la diminution de l'emploi de phrases syntaxiquement plus complexes.

Dans les résultats obtenus au questionnaire écrit, une grande majorité des élèves avait répondu qu'ils n'ont pas l'impression de parler de manière fluide lorsqu'ils parlent en allemand. Ils ont relevé des difficultés telles que les mots qu'ils ne trouvent pas ou la grammaire. Certains ont même justifié leur réponse en écrivant qu'ils ont peur de commettre des erreurs.

#### ***7.2.4 Causes des pauses et hésitations***

Notre dernière hypothèse s'est avérée être correcte. Les pauses et hésitations sont avant tout dues à un problème au niveau de la formulation. En effet, beaucoup d'élèves avaient affirmé ne pas trouver les bons mots et cela lors des deux conditions de passation.

L'accès au lexique mental, dont nous avons déjà parlé dans notre cadre théorique, reste donc un grand facteur influençant la fluidité orale. De Bot (2004) supposait déjà que la durée d'accès aux mots influence la fluidité. Pourtant, nous avons tenté de l'éviter au plus en ajoutant des mots de vocabulaire sur les images. Mais il reflète aussi un autre problème; chez beaucoup d'élèves, la première partie de la production orale se déroule en français. Ils ont même déjà formulé leur message en français. Effectivement, des élèves avaient expliqué qu'ils ne savaient pas comment dire *lancer la balle sur (i)*, *entendre sonner la porte (n)*, *la pizza qui sonne (r)*, *chercher la pizza (a)*, *pris la pizza (e)*, *il était assis sur le sofa (g)*, *la glace était sortie (j)*, *il avait laissé le frigo ouvert (j)*, *laisser la porte ouverte (l)*. Cela nous montre qu'ils préformulent leur discours oral en français et qu'ensuite ils essaient de le traduire en allemand. C'est à ce moment qu'ils remarquent qu'ils n'ont pas les moyens nécessaires à disposition pour traduire leurs idées et qu'ils doivent trouver une autre solution. Cela influence leur fluidité orale. De Bot (2004) suppose également que plus un mot est accessible dans notre lexique mental, plus il a de chances d'être sélectionné lors de productions orales. Les élèves devraient donc partir de ce qu'ils savent dire (vocabulaire actif, présent dans leur lexique mental) et non de ce qu'ils souhaitent dire (vocabulaire probablement passif).

En revanche, De Bot (1992) suppose que la phase de la macroplanification n'est pas encore spécifique à une langue (première phase du concepteur). C'est à partir de la phase de la microplanification que la langue devient importante. Mais cela ne contredit pas notre présomption ci-dessus. Les élèves sont allés jusqu'au bout des processus qu'accomplit le formulateur. Ils ont donc effectué trois étapes de trop dans leur langue maternelle, celle de la microplanification (lors de la conceptualisation) et les deux étapes de la formulation. Les élèves doivent alors revenir en arrière et reformuler leur intention dans la bonne langue, mais en employant les moyens et les mots qu'ils ont réellement à disposition dans la langue étrangère, cela ne correspond peut-être pas exactement à ce qu'ils avaient souhaité exprimer au départ.

Aucun élève n'a affirmé avoir eu de problème au niveau de l'articulation et plus particulièrement de la prononciation. Pourtant nous avons relevé chez certains élèves quelques erreurs de prononciation. Malheureusement, nous ne savons pas si les élèves concernés étaient conscients des erreurs de prononciation qu'ils commettaient. C'est possible qu'ils ne se sont même pas rendus compte de leur prononciation erronée et n'ont donc pas pû les corriger. Ou alors ils sont conscients de leurs erreurs de prononciation et les admettent dans leur discours oral, ne voulant pas l'alourdir de corrections et jugeant les erreurs de prononciation moins graves que d'autres types d'erreurs.

## 8. PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Dans ce travail, nous avons découvert le fonctionnement de la production orale en langue étrangère. Nous avons compris qu'il s'agit de la compétence communicative la plus complexe et qu'elle engendre pas mal de difficultés pour les apprenants. Dans le chapitre précédent, nous avons trouvé que différents facteurs influencent la fluidité orale d'un élève: le temps de préparation, le niveau de maîtrise de la langue, la direction de l'attention, la vision de l'erreur, etc. Dans ce chapitre, nous proposons des conseils didactiques permettant de réduire ces difficultés.

### 8.1 PROBLÈMES LIÉS À LA CONDITION DE PASSAGE

Notre méthode de recherche était conçue à diriger l'attention des apprenants sur la fluidité de leur discours oral lors du premier passage, en limitant le temps pour accomplir la tâche orale. Le temps du deuxième passage n'était pas limité, afin d'avoir des résultats permettant la comparaison. Cette méthode a engendré quelques difficultés pour les apprenants. Notre hypothèse sur la fluidité s'est avérée être fautive. En effet, sous pression du temps, les élèves ont parlé de manière moins fluide. Nous avons supposé que le temps de préparation accordé avant la tâche (1 minute) était un peu trop court et que la tâche était trop stressante pour certains. Pour notre enseignement, nous tirons deux conclusions. Premièrement, le temps de préparation doit être suffisamment long, surtout lorsque le temps accordé pour accomplir la tâche est limité. Deuxièmement, il faudrait éviter qu'une tâche soit trop stressante. Il est évident qu'en situation d'examen, il y aura toujours des élèves qui stressent. Mais nous pensons que l'ambiance permet de rendre une situation moins angoissante. Le sentiment de sécurité et le respect sont des éléments importants à construire dans le cadre d'un cours de langue étrangère.

De plus, nos résultats ont confirmé notre hypothèse concernant l'emploi de phrases syntaxiquement plus simple, lorsqu'une limite de temps est imposée. Nous avons justifié cela grâce au modèle de Levelt (1989), en affirmant que l'emploi de phrases syntaxiquement simples permet de soulager la phase de la microplanification. Beaucoup d'élèves préfèrent l'emploi de phrases plus simples. Nous nous demandons alors

comment rendre plus automatique et plus facile la production de phrases plus élaborées ou plus complexes? Une première réponse est sans doute l'entraînement. Un cours de langue étrangère doit proposer des espaces d'entraînement. Plus un élève a l'occasion de parler et plus il pourra progresser. Cela aura un impact non seulement sur sa fluidité, mais également sur sa correction et la complexité de ses phrases. Un cours de langue étrangère doit donc contenir des activités orales, durant lesquelles les élèves parlent. Il est préférable de proposer des activités en petits groupes et non des activités en plénum, cela augmente le temps de parole de chaque élève. L'idéal est de former des groupes de deux, ainsi chaque élève est amené à parler. Il existe toute sorte d'activités. Dans les nouveaux manuels, des exercices oraux sont proposés en lien avec la thématique traitée. Mais il existe aussi des activités qui sont facilement préparées par l'enseignant lui-même.

Pour l'automatisation de la production orale, des exercices de fluidité sont importants. En allemand, nous les nommons *Flüssigkeitsübungen*. Il s'agit de petites activités orales durant lesquelles les élèves ne commettent pas d'erreurs. Un exemple est le *Schiffe Versenken*; la bataille navale. Ce type d'exercice est très facile à construire et à intégrer dans un cours. Il est concevable pour tous les thèmes de grammaire abordés en cours, et aussi pour les leçons de vocabulaire. Dans cet exercice, les élèves s'affrontent par deux. Ils reçoivent chacun une petite fiche de jeu. Cette fiche entraîne la phrase subordonnée avec *dass*, où le verbe se place tout à la fin de la phrase.

### Schiffe Versenken

- 1) Wähle eine Aussage für jede Linie aus.
- 2) Frage dein(e) Kamerad(in) und finde was er / sie angekreuzt hat.
- 3) Wenn du die richtige Aussage gefunden hast, darfst du weiterfragen. Sonst ist er / sie dran.

<b>a. Peter sagt, dass ...</b>	ich mutig bin.	du morgen kommst.	Petra zu uns passt.
<b>b. Maria erzählt, dass ...</b>	ich intelligent bin.	du nett bist.	sie einen Freund hat.
<b>c. Paul findet, dass ...</b>	ich schön bin.	du ehrlich bist.	er komisch ist.
<b>d. Anna glaubt, dass ...</b>	ich immer helfe.	du ehrlich bist.	er eine neue Frisur hat.
<b>e. Sandra meint, dass ...</b>	ich zuverlässig bin.	du feige bist.	sie lustig ist.
<b>f. Rudi berichtet, dass ...</b>	ich sportlich bin.	du unsportlich bist.	sie in Jena wohnt.

Figure 6: Activité permettant d'améliorer l'automatisation de la production orale.

Sur cette fiche, les élèves entourent un élément par ligne (parmi les trois possibilités). Ensuite, à tour de rôle, ils doivent essayer de deviner ce que leur camarade a entouré. Pour cela, ils lisent à haute voix la phrase avec la réponse qu'ils supposent. Par exemple *Peter sagt, dass du morgen kommst*. Si le camarade a bien entouré le deuxième élément de la première ligne, il répond *ja*. Avec un oui, on continue à jouer. Si par contre, le camarade n'a pas entouré cet élément, il répond *nein*. Et c'est alors à l'autre de jouer. À chaque changement de rôles, on reprend tout au début, même si on avait déjà deviné la (ou les) première(s) ligne(s)! Le premier à avoir deviné tous les éléments correctement, gagne le jeu. Les groupes très rapides peuvent soit changer d'adversaire, soit jouer une revanche en entourant d'autres éléments. Cette activité est très appréciée par les élèves au CO. Ils aiment se confronter deux à deux. Pour leur apprentissage, ce jeu est également bénéfique: ils écoutent et parlent beaucoup et cela sans fautes; ils automatisent la production orale; ils entraînent un thème de grammaire ou de vocabulaire qu'ils sont en train d'étudier; ils augmentent leur lexique mental; ils sont actifs; ils améliorent leur fluidité orale; ils enregistrent des phrases correctes et souvent plus complexes.

## 8.2 PROBLÈMES LIÉS À LA VISION DE L'ERREUR

Dans nos résultats, nous avons constaté qu'au niveau des erreurs, il n'existe pas de différences significatives entre les élèves trouvant grave de commettre des erreurs et ceux ne trouvant pas grave d'en commettre. Nous avons même relevé la tendance inverse chez les élèves francophones; un élève trouvant grave de commettre des erreurs en commet plus, qu'un élève ne trouvant pas grave d'en commettre. Pour la fluidité aussi, nous avons trouvé que les élèves trouvant grave de commettre des erreurs parlent de manière moins fluide. La vision de l'erreur a une influence négative sur le nombre d'erreurs commises, ainsi que sur la fluidité orale. Les hésitations et pauses ne permettent pas d'améliorer la correction du discours oral. Nous pensons donc qu'il est nécessaire de travailler la vision de l'erreur avec les apprenants, car pour eux il est impossible de ne pas commettre d'erreurs (Kleppin, 1998). De plus, la stratégie d'évitement dont nous parle Kleppin (1998), devient problématique lorsque l'apprenant se construit des règles erronées, qui se fossilisent avec le temps et qui empêchent l'apprenant de progresser dans son apprentissage. La stratégie d'évitement est une

stratégie communicative employée par les élèves voulant bannir les difficultés et les erreurs. Ils essayent donc d'éviter les structures et les contenus difficiles ou complexes. Mais les erreurs constituent une étape normale de l'apprentissage de toute langue; même pour la langue maternelle! De plus, elles permettent à l'enseignant d'identifier les difficultés que rencontrent ses apprenants. Il est donc important d'admettre que les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage et qu'elles ne sont pas négatives.

Comment convaincre les apprenants des bénéfices des erreurs qu'ils commettent? Nous pensons que l'erreur a besoin d'être thématifiée en cours, que l'enseignant doit expliquer leurs bénéfices. Les élèves doivent être conscients que l'erreur n'amène pas forcément une sanction et qu'elle témoigne de la progression dans l'apprentissage de la langue.

Pour l'enseignant, il est important de différencier les situations et les étapes de l'apprentissage. Lorsque le contenu d'un propos est important, on contrôle plutôt la compréhensibilité du discours et son adéquation avec la situation. Par contre, lorsque c'est la forme d'un propos qui est importante, la correction et la grammaire sont plus vérifiées. De plus, on tolère plus les erreurs d'un élève parlant peu en classe que celles d'un élève parlant beaucoup en classe (Kleppin, 1998). Ainsi, selon la situation, l'étape d'apprentissage et le type d'élève, les erreurs peuvent être plus ou moins tolérées.

Nous avons déjà dit que les erreurs permettent de reconnaître les difficultés que rencontrent les élèves (Kleppin, 1998). On est donc amené à encourager les élèves à parler en classe, afin de reconnaître leurs difficultés. Si les erreurs ne sont pas forcément et constamment sanctionnées, les élèves plus silencieux en classe, osent plus parler. En tant qu'enseignant, on doit alors faire attention à la contradiction: faire parler les élèves et sanctionner les erreurs. Si l'enseignant vise ces deux objectifs, les élèves comprennent très vite que lorsqu'ils ne parlent pas, ils ne sont pas sanctionnés. Cela engendre l'effet contraire, les élèves parlent moins parce qu'ils ne veulent pas (ou ont peur d') être sanctionnés. L'enseignant doit se poser la question: veut-il que les élèves participent et parlent durant ses cours, ou veut-il qu'ils ne commettent plus aucune erreur? La réponse à ces deux questions induit en principe la manière de traiter les erreurs en classe. Un but à poursuivre est de faire perdre aux élèves soit la peur des erreurs, soit leur malaise à parler et qu'ils osent davantage parler en langue étrangère.

### 8.3 PROBLÈMES LIÉS À LA PRODUCTION ORALE

Notre recherche a montré que plus les élèves francophones parlent de manière fluide, plus ils commettent d'erreurs. Elle a également prouvé que plus les élèves emploient des phrases syntaxiquement complexes, moins leur discours est fluide. Une grande majorité des élèves n'a pas l'impression de parler de manière fluide, parce qu'ils ne trouvent pas leurs mots ou réfléchissent à la grammaire. D'après notre recherche, la plupart des discontinuités du discours oral sont liées à la formulation de celui-ci. Nous nous demandons alors comment aider les apprenants lorsqu'ils ne savent pas relier leurs idées entre elles, ou lorsqu'ils ne trouvent pas le bon mot, ou lorsqu'ils rencontrent un problème de grammaire, ou lorsqu'ils ne savent pas comment formuler la phrase, ou encore lorsqu'ils ont de la peine à prononcer la langue? Pour cela, nous reprenons les trois étapes de la production orale de Levelt (1989) et tentons de proposer des aides pour les développer. Nous insistons particulièrement sur l'étape de la formulation.

#### ***8.3.1 Conceptualisation***

Certains élèves de notre échantillon ne savaient pas quoi dire ou comment relier leurs idées. Comment aider les apprenants rencontrant des difficultés au niveau de la conceptualisation de leur message?

Nous pensons que lorsque les apprenants ne savent pas bien conceptualiser leur message, ils ont soit de la peine à tirer profit du temps de préparation qui leur est accordé, soit à gérer ce temps de préparation. Ils doivent alors apprendre à planifier leur production orale. Une manière de planifier la production orale est de schématiser ce que l'on souhaite dire. Ceci peut faire l'objet d'un exercice explicite. Ci-dessous deux exemples de consignes.

- Représente de manière schématique ce que tu réponds à une personne te demandant son chemin.
- Esquisse un schéma décrivant ce que tu as fait durant ton weekend.

**Figure 7:** Exemples de consignes pour aider les élèves à planifier leur production orale.

Le schéma constitué par l'élève présente les grandes lignes de la production orale. Il définit les informations à transmettre et l'ordre de celles-ci. Cette activité est un outil



pour préparer une production orale. Ces schémas peuvent être fabriqués dans la tête ou sur une feuille de papier. Grâce à l'entraînement, la construction de tels schémas gagne en rapidité. Cette méthode peut être rappelée aux élèves avant une activité orale. Les élèves peuvent ainsi mieux profiter du temps de préparation d'une tâche orale.

### **8.3.2 Formulation**

La plupart des difficultés rencontrées par nos apprenants sont liées à l'étape de la formulation définie par Levelt (1989).

Tout d'abord, beaucoup d'élèves ont expliqué avoir eu des difficultés à trouver leurs mots en allemand. Et pour beaucoup d'entre eux, c'était également la plus grande difficulté qu'ils ont rencontrée. Parmi les élèves ayant justifié leur réponse, certains ont dit que l'apprentissage du vocabulaire est important, d'autres ont répondu qu'ils devraient mieux l'apprendre.

À l'école, l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère reste une question difficile. On ne peut pas l'apprendre à la place des élèves. Cet apprentissage diffère d'un élève à l'autre; tandis que certains travaillent leur voc plusieurs fois par semaine, d'autres ne l'apprennent qu'en vue d'un test, le jour d'avant. Certains apprennent leur voc à long terme, d'autres à court terme. Les élèves doivent ressentir l'importance et le besoin d'apprendre leur voc. Ils ont besoin de se rendre compte pourquoi ils l'apprennent. Il est aussi important de leur proposer différentes manières d'apprendre le vocabulaire. Les élèves sont tous différents et apprennent de manière différente. Il y a les élèves plutôt auditifs, les élèves plutôt visuels et les élèves plutôt kinesthésiques. Les élèves auditifs ont besoin d'entendre pour apprendre; les élèves visuels ont besoin de voir pour apprendre; finalement, les élèves kinesthésiques ont besoin de manipuler (écrire par exemple) pour apprendre. Chaque élève a donc besoin de découvrir la méthode d'apprentissage lui convenant le mieux. Il est également important de combiner plusieurs canaux sensoriels<sup>11</sup>, de varier les méthodes d'apprentissage et d'apprendre régulièrement et par petites tranches. Dans le tableau ci-dessous, nous proposons un moyen d'apprentissage pour chaque type d'apprenant.

---

<sup>11</sup> Par canaux sensoriels nous comprenons les cinq sens; la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère la vue, l'ouïe et le toucher sont prédominants.

Type d'apprenant	Moyen	Explications
<b>auditif</b>	bande sonore	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Écouter les mots/<i>chunks</i> enregistrés sur une bande son, les réécouter avec leur forme écrite sous les yeux.</li> <li>→ Enregistrer les mots/<i>chunks</i> soi-même, les écouter et les écrire.</li> <li>→ Répéter à haute voix les mots enregistrés et les écrire.</li> </ul>
<b>visuel</b>	dessins	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Trouver des images ou photos représentant les mots/<i>chunks</i> et les écrire dessus.</li> <li>→ Représenter sous forme d'esquisse les mots/<i>chunks</i> et annoter l'esquisse.</li> <li>→ Regarder les images, photos ou esquisses et dire ou écrire les mots/<i>chunks</i>.</li> </ul>
<b>kinesthésique</b>	mind-map	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Classer les mots/<i>chunks</i> selon différents critères (hiérarchie, structure causale, ressemblances-différences, gradation (Kleinschroth, 2007)), présenter la (ou les) classification(s) sur une feuille de papier.</li> <li>→ Se remémorer les mots/<i>chunks</i> d'après les différents critères de classification, les dire et les écrire.</li> </ul>

**Tableau 19:** Différentes méthodes d'apprentissage du vocabulaire, différenciées selon les types d'apprenants.

L'apprentissage du vocabulaire à long terme; c'est-à-dire appris et répété en plusieurs étapes, est sans doute la meilleure méthode pour faciliter l'accès au lexique mental. Mais il est inévitable, que certains mots nous échappent malgré tout. Que faire lorsqu'au milieu d'un discours, on ne trouve plus le bon mot ou la bonne expression? Une stratégie de production orale dont nous avons déjà parlé dans notre cadre théorique, est l'emploi d'un *chunk* permettant de remplir une pause de réflexion (Aguado, 2003). Ce *chunk* permet de gagner du temps pour l'accès au lexique mental. Mais parfois, il ne suffit pas de gagner du temps. On doit alors essayer d'exprimer ce qu'on souhaite dire en d'autres termes. On peut par exemple décrire le mot qu'on cherche. Dans une conversation, l'interlocuteur peut aider à trouver le bon mot. Ces difficultés peuvent aussi être thématiques en classe. Les élèves peuvent réfléchir à cette problématique et à des stratégies permettant de contourner ces difficultés.

Nous avons déjà mentionné l'apprentissage de *chunks*. Nous sommes convaincus que les *chunks* permettent de rendre les phrases plus complexes, plus élaborées et plus correctes. La fluidité orale aussi, peut être augmentée grâce à l'emploi de *chunks*. Au lieu d'apprendre le mot pour mot, il est tout à fait pensable de l'apprendre *chunk* par *chunk*. Kleinschroth (2007) explique que notre mémoire à court terme a la capacité de contenir sept unités (plus ou moins deux), indépendamment du fait si l'unité est constituée d'un mot ou d'une suite de mots. Apprendre cinq *chunks* par jour serait

possible! Ainsi, les élèves construisent un répertoire de *chunks* prêts à l'emploi, puisque les *chunks* sont déjà accordés et conjugués!

Des élèves ont dit avoir eu de la peine à formuler leurs phrases. Nous imaginons que si chaque élève possède un répertoire de syntagmes corrects, soit par l'apprentissage de *chunks*, soit au travers d'exercices de fluidité orale, ils devraient plus aisément pouvoir construire de nouvelles phrases, sur la base des syntagmes qu'ils savent déjà dire. Nous avons présenté plus haut un type d'exercice de fluidité orale, dans lequel les élèves ne doivent pas construire les phrases eux-mêmes. L'étape suivante pourrait être la construction plus autonome de phrases, à l'écrit ou à l'oral. Dans les manuels d'allemand employés en Romandie, des exercices de ce type existent déjà, comme par exemple:

**5** Was machst du wann? Schreibe Sätze und lies vor.

Am Wochenende ...	gehe	ich	schwimmen/wandern ...
In den Ferien ...	spiele	ich	Tennis/Basketball ...
Am Nachmittag ...	treffe	ich	ins Kino / in den Zoo ...
Um 9 Uhr ...	fahre	ich	Rad/Roller ...
Am Sonntagmorgen ...	schwimme	ich.	
Heute	lese	ich.	

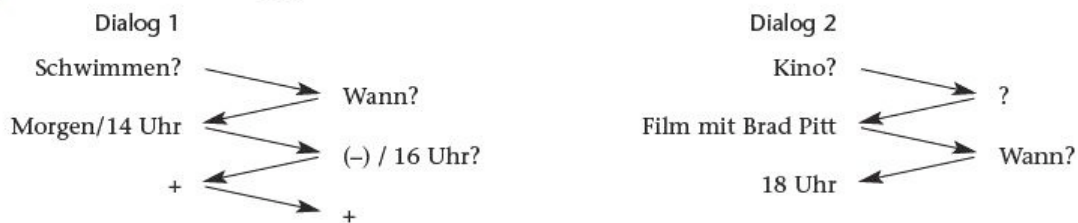


**Figure 8:** Exercice tiré du manuel d'allemand Geni@l A1 (Funk, Koenig, Koithan, & Scherling, 2002, p. 49).

Dans cet exercice, l'élève écrit des phrases à l'aide des éléments donnés dans le tableau. Il construit ainsi des phrases correctement formulées et les entraîne par oral. Le but de l'exercice est de rendre plus automatique la construction de phrases.

Après cette étape doit venir une phase plus créative de construction et de formulation de phrases, comme le permet l'exercice suivant.

## 6 Übt mit den Dialoggrafiken.



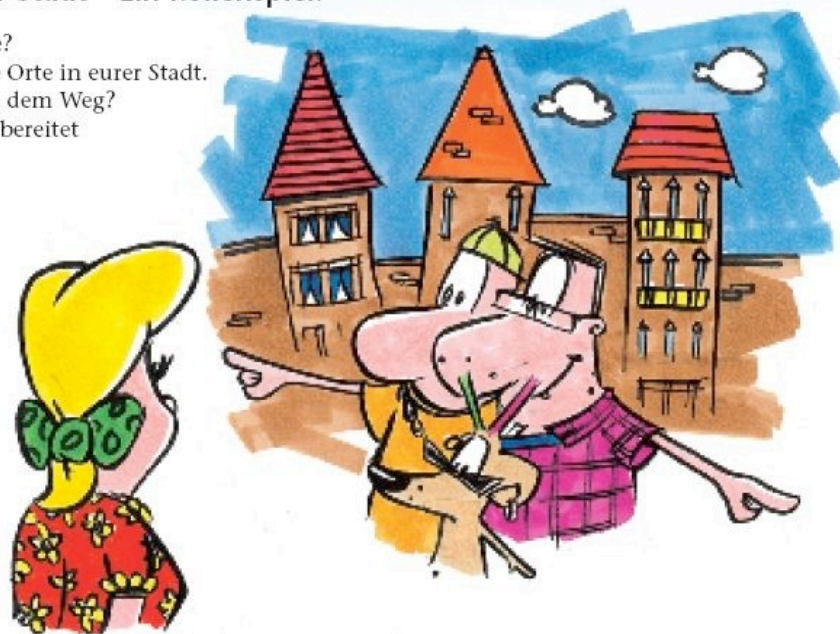
**Figure 9:** Exercice tiré du manuel d'allemand Geni@l A1 (Funk, Koenig, Koithan, & Scherling, 2002, p. 43).

Dans cet exercice, les élèves se retrouvent par deux et entraînent des mini-dialogues. Le contenu global des dialogues leur est donné (étape de conceptualisation, d'après Levelt (1989)), mais la formulation du dialogue n'est pas imposée. Cet exercice est donc idéal pour entraîner la formulation des phrases.

Finalement, la dernière étape est la construction autonome de phrases. Comme par exemple le jeu de rôle proposé ci-dessous.

## 15 Touristen in eurer Stadt – Ein Rollenspiel.

1. Was suchen Fremde?  
Notiert interessante Orte in eurer Stadt.
2. Wie fragen sie nach dem Weg?  
Notiert Fragen und bereitet die Antworten vor.
3. Spielt die Dialoge.



**Figure 10:** Exercice tiré du manuel d'allemand Geni@l A2 (Funk, Koenig, Koithan, & Scherling, 2003, p. 17).

Ici, les élèves conceptualisent, formulent et articulent leurs idées comme ils veulent. Leur production orale n'est plus autant dirigée que dans les exercices précédents.

La production orale doit être entraînée et elle se construit. Les étapes que nous avons présentées sont une manière d'amener les apprenants à parler de manière autonome. Ils

acquièrent un répertoire de phrases correctes concernant le thème étudié. Leurs phrases gagnent également en complexité.

Des élèves avaient également parlé de difficultés au niveau grammatical. Nos résultats ont montré qu'hésiter pour un problème de grammaire nuit non seulement à la fluidité, mais aussi à la correction du discours. Un conseil à donner aux élèves est alors de ne pas trop réfléchir à la grammaire en parlant; de parler sans se soucier des fautes commises. Les cours doivent être construits de manière à automatiser tout ce qui est en lien avec la grammaire. Là aussi des exercices de fluidité orale (*Flüssigkeitsübungen*) sont à conseiller; des exercices dans lesquels les élèves sont amenés à entendre, à reentendre, à dire et à redire une certaine structure de phrase. Cette sorte de drill permet de rendre la production orale plus automatique. Lorsque ces exercices sont effectués dans le but d'automatiser la grammaire, ils permettent aussi de complexifier le discours oral. Mais nous devons rester conscient que pour se faire comprendre, il n'est pas nécessaire de maîtriser la grammaire. Par contre, sans mots de vocabulaire il est impossible de communiquer dans une langue! Pour la formulation, il nous semble donc plus important d'entraîner l'accès au lexique mental et d'encourager l'acquisition du vocabulaire afin de moins devoir hésiter, que de demander aux élèves de maîtriser la grammaire afin de rendre leur discours plus élaboré et plus complexe. Kleinschroth (2007) propose de combiner l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire. Les phrases sont non produites d'après des règles de grammaire, mais d'après des *chunks* grammaticaux. Les mots sont appris sous forme de *chunks*; des syntagmes contenant les spécificités grammaticales. On combine ainsi la grammaire aux mots et on n'a alors pas besoin de penser aux règles de grammaire lorsqu'on parle.

Dans nos résultats, nous avons encore parlé de la méthode par 'traduction' que certains élèves emploient. Comment éviter que ces élèves forment leurs intentions en français et tentent ensuite de les traduire en allemand? Peut-être sommes-nous ici confrontés à un problème inévitable. La production orale fonctionne de manière automatique, comme nous le démontre le modèle de Levelt (1898). De Bot (1992) a décrit que la première étape de la conceptualisation (la macroplanification) peut se dérouler en langue maternelle, mais que la microplanification est déjà spécifique à une langue. Il serait imaginable de présenter ce modèle théorique aux élèves et alors de les rendre

conscients de cette problématique. Mais finalement, ce sont les élèves qui parlent et eux seuls choisissent la langue dans laquelle ils effectuent les étapes de la production orale. Nous ne pouvons alors rien faire, ni rien leur proposer, à part de les conscientiser du déroulement de la production orale.

### ***8.3.3 Articulation***

L'articulation est la dernière étape de production orale selon Levelt (1989). Les élèves peuvent avoir des difficultés à produire des sons (prononciation) et à tonaliser leurs phrases (intonation). Lors de la transcription des productions orales, nous avons remarqué que quelques élèves commettent beaucoup d'erreurs de prononciation. Certains élèves ont plus de difficultés à prononcer leurs phrases que d'autres. Que pouvons-nous leur proposer, afin qu'ils puissent entraîner la prononciation?

Les manuels d'enseignement d'une langue étrangère sont accompagnés d'une bande sonore (sur CD normalement). Sur ce CD on retrouve des dialogues écrits dans le livre. Pourquoi alors ne pas faire écouter le dialogue en demandant aux élèves de se concentrer sur l'intonation et la prononciation, puis former des groupes de deux et leur dire de relire le dialogue en faisant attention à leur prononciation et à leur intonation. Ou alors faire écouter le dialogue, puis le repasser et demander aux élèves de le prononcer en même temps que l'enregistrement.

Peut-être que certains élèves ne se rendent pas compte de leurs erreurs de prononciation. Il est alors imaginable de les enregistrer et de leur faire écouter leur propre production orale en faisant attention à leur prononciation. Soit ils remarquent eux-mêmes leurs erreurs, soit d'autres élèves les remarquent. Nous pensons que la prise de conscience permet peu à peu de corriger ses erreurs.

## **8.4 CONSEILS PLUS GÉNÉRAUX**

On apprend à parler en langue étrangère en pratiquant cette langue! Pour amener les élèves à parler davantage, Schatz (2006) a élaboré une liste de critères à remplir. Il s'agit de conseils d'ordre général favorisant la production orale. Ce tableau résume cette liste.

1	Aménagement de la salle	L'aménagement de la salle favorise-t-il la communication entre les élèves? Les élèves peuvent-ils se regrouper en petits groupes, pour des activités orales?
2	Personnalité des apprenants	Il y a besoin d'une ambiance de confiance et de respect pour oser parler en langue étrangère. L'enseignant doit veiller à ne pas ridiculiser les élèves lorsqu'ils commettent des erreurs.
3	Erreurs	Encourager les élèves à oser faire des erreurs. On apprend une langue étrangère aussi par les erreurs.
4	Correction des erreurs	On ne peut éviter les erreurs, mais il n'est pas nécessaire de les corriger systématiquement. On peut discrètement en prendre note et remédier par après aux erreurs survenant régulièrement.
5	Pression	Veiller à créer une ambiance agréable, où les élèves n'ont pas peur d'être évalués pour tout ce qu'ils disent. Les élèves ayant peur préfèrent se taire!
6	Climat d'expérimentation	Créer un climat d'expérimentation, afin d'encourager les élèves à en profiter.
7	Représentations	Encourager les élèves à verbaliser leurs pensées et leurs représentations.
8	Intérêt	Choisir des thématiques ou textes intéressants favorisant la production orale. Laisser un certain degré de liberté aux élèves quant à la conception des résultats.
9	Enthousiasme	Montrer aux élèves combien on apprécie ce que l'on enseigne. L'enthousiasme peut être contagieux! Lorsque qu'on apprécie une langue, on aime aussi l'employer.
10	Diversité dans l'interaction	Éviter d'employer toujours les mêmes modèles d'interaction. Tant que les élèves parlent la langue étrangère, on peut accepter un peu de désordre et des appels entre élèves.
11	Confiance en soi	Renforcer la confiance en soi des élèves plus silencieux et freiner un peu les élèves plus bavards tentant d'impressionner les autres.
12	Travaux de groupes	Favoriser les travaux de groupes et donner des aides pour qu'ils puissent communiquer en langue étrangère.
13	Jeux de rôle	Régulièrement prévoir des jeux de rôles. Les élèves y peuvent entraîner leurs compétences orales.
14	Interrogations	Éviter les interrogations dans l'ordre des tables, afin de favoriser les prises de paroles spontanées et imprévisibles.
15	Rester assis	Permettre aux élèves de rester assis, lorsqu'ils parlent
16	Discussions	Organiser des discussions avec des personnes parlant la langue étrangère comme langue maternelle.

**Tableau 20:** Conseils pour amener les élèves à parler davantage en classe, d'après Schatz (2006).

## CONCLUSIONS

Dans ce travail, nous voulions mesurer les effets sur la fluidité, sur le nombre d'erreurs et sur la complexité des phrases lorsque l'attention est dirigée sur la fluidité. Déterminer quelle influence la vision positive ou négative de l'erreur a sur le nombre d'erreurs et sur la fluidité. Trouver les liens entre la fluidité et le nombre d'erreurs et les liens entre la fluidité et la complexité des phrases. Identifier les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants lorsqu'ils parlent et à quelle étape de la production orale ces difficultés surviennent. Tout cela afin de déterminer ce qui doit être amélioré dans les cours de langue et afin de proposer des activités permettant de réduire ces difficultés.

Pour cela, nous avons récolté des productions orales sous deux conditions; avec et sans limite de temps. En plus, les élèves ont expliqué deux de leurs hésitations et ont répondu à des questions orales et écrites. Nous avons obtenu les résultats suivants.

Premièrement, lorsque l'attention des apprenants est dirigée sur leur fluidité orale, leur discours oral n'est pas plus fluide, il contient plus d'erreurs et il est construit à l'aide de phrases syntaxiquement plus simples. La méthode de recherche avec la condition sous pression du temps a été remise en question. Celle-ci était trop stressante pour certains et le temps de préparation accordé avant la tâche orale était trop court. Pour l'influence sur le nombre d'erreurs commises, la vision positive de l'erreur est une raison pour laquelle les élèves ont quasiment commis autant d'erreurs lors des deux conditions de passage. Quant à l'emploi de phrases plus simples, une raison majeure vient du niveau des apprenants. Se trouvant encore dans une phase élémentaire, ils ont besoin de simplifier le plus possible la production orale, surtout sous pression du temps. Les élèves préfèrent l'emploi de phrases courtes et simples, car plus leurs phrases sont courtes, plus elles sont faciles à construire et moins elles contiennent d'erreurs.

Deuxièmement, la vision de la gravité de l'erreur a une influence négative sur le nombre d'erreurs commises et sur la fluidité. Les résultats ont montré que les élèves trouvant grave de commettre des erreurs, en commettent un petit peu plus que les autres et que leur discours oral est un peu moins fluide que celui des autres. Une conclusion importante à tirer de ces résultats est que les pauses ou hésitations afin de parfaire le discours oral, ne servent à rien, et qu'au contraire elles semblent plutôt le dégrader au niveau de la fluidité et du nombre d'erreurs commises.



Troisièmement, les élèves francophones parlant de manière fluide, commettent plus d'erreurs que les élèves moins fluides. Et plus les élèves francophones emploient des phrases syntaxiquement complexes, moins ils sont fluides. La simplification des phrases, l'emploi de stratégies de contournement ou encore l'emploi de *chunks* permettent d'augmenter la fluidité.

Quatrièmement, la majorité des discontinuités du discours oral sont liées à la formulation du message. L'accès au lexique mental, la grammaire et la préformulation du message en langue maternelle sont des problèmes récurrents.

Pour la pratique de l'enseignement d'une langue étrangère, ces résultats soulèvent diverses problématiques. Tout d'abord, la durée de préparation d'une tâche orale doit être suffisamment longue, et la tâche ne doit pas être trop stressante. De plus, l'entraînement et la vision de l'erreur sont deux points à travailler en classe. Ils impliquent que les élèves doivent être encouragés à parler en faisant abstraction des erreurs commises. Les apprenants peuvent progresser et aussi augmenter leur fluidité orale par l'entraînement et par la vision constructiviste de l'erreur comme un indicateur de difficultés. En plus, nous avons présenté différentes activités orales permettant d'améliorer l'automatisation et la fluidité de la production orale, l'apprentissage du vocabulaire, la planification d'une production orale, la conceptualisation, la formulation ou encore l'articulation. L'apprentissage de *chunks* est positif pour augmenter non seulement la fluidité, mais également la correction et la complexité du discours oral. La conscientisation des élèves sur le déroulement de la production orale, permet également d'améliorer les compétences orales.

Cette recherche a, comme toute recherche, atteint des limites. Une étude longitudinale permettrait de constater le développement de la compétence orale, et son influence sur la fluidité, sur le nombre d'erreurs et avant tout sur l'emploi de phrases syntaxiquement plus complexes. En outre, un échantillon d'élèves plus grand et plus varié amènerait des résultats probablement plus significatifs et donc plus généralisables. Le bénéfice (pour la fluidité, le nombre d'erreurs et la complexité des phrases) des activités et des propositions didactiques proposées dans le dernier chapitre doit également être vérifié en pratique. La recherche sur la fluidité de la production orale n'est de loin pas finie!

## BIBLIOGRAPHIE

- Aguado, K. (2002). Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 37, 27-49.
- Aguado, K. (2003). Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 32, 11-26.
- Association de Didactique du Français Langue Étrangère (ASDIFLE, 2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Bärenfänger, O., & Beyer, S. (2001). Zur Funktion der mündlichen L2-Produktion und zu den damit verbundenen kognitiven Prozessen für den Erwerb der fremdsprachlichen Sprechfertigkeit. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12, 131-137.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Éditions Ophrys.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romand et du Tessin (CIIP, 2010-2011). *PER; plateforme du plan d'études romand*. Consulté le 20 octobre 2011 de <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2011). *Le PER, c'est quoi?* Consulté le 25 août 2011 de [http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla\\_d\\_e\\_cad\\_rom\\_PE/fichiers/PER\\_cest-quoi\\_07-11.pdf](http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom_PE/fichiers/PER_cest-quoi_07-11.pdf).
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). Formulaic Sequences: Are They Processed More Quickly than Nonformulaic Language by Native and Nonnative Speakers? *Applied Linguistics*, 29, 72-89. Consulté le 28 mai 2011 de <http://applij.oxfordjournals.org/content/29/1/72.full.pdf+html?sid=f3dc5615-91f2-429c-a8ef-6001a765bd82>.

- Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues; apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- De Bot, K. (1992). A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24. Consulté le 7 juin 2011 de [http://cursos.puc.cl/let3703-1/almacen/1299766486\\_marancag\\_sec2\\_pos0.pdf](http://cursos.puc.cl/let3703-1/almacen/1299766486_marancag_sec2_pos0.pdf).
- De Bot, K. (2004). The Multilingual Lexicon: Modeling Selection and Control. *The International Journal of Multilingualism*, 1, 17-32. Consulté le 16 juin 2011 de [http://pdfserve.informaworld.com/536337\\_731323301\\_908069351.pdf](http://pdfserve.informaworld.com/536337_731323301_908069351.pdf).
- De Groot, A. M. B. (2011). *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. New York: Psychology Press.
- Direction de l'instruction publique de la culture et du sport (DICS, 2009). *Concept cantonal de l'enseignement des langues*. Fribourg. Consulté le 25 octobre 2011 de [http://fralleng.ch/concept/sites/fralleng.ch.concept/files/concept\\_langues\\_fr.pdf](http://fralleng.ch/concept/sites/fralleng.ch.concept/files/concept_langues_fr.pdf)
- Dittmann, J. (2002). Wörter im Geist. Das mentale Lexikon. In J. Dittmann & C. Schmidt (Eds.), *Über Wörter* (pp. 283-310). Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2005). The effects of careful within-task planning on oral and written performance. In R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 167-192). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Elmiger, D., & Forster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues; Histoire et politique du plurilinguisme, Situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique. Consulté le 30 août 2011 de <http://www.irdp.ch/publicat/textes/055.pdf>.
- Funk, H., Koenig, M., Koithan, U., & Scherling, T. (2002). *Geni@l, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche; Kursbuch A1*. Berlin: Langenscheidt KG.
- Funk, H., Koenig, M., Koithan, U., & Scherling, T. (2003). *Geni@l, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche; Kursbuch A2*. Berlin: Langenscheidt KG.
- Heringer, H. J. (2007). Deutsch lernen mit Valenz-Chunks. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 47, 3-16.

- Jensen, H., & Sauer, E. (2008). *Portfolio européen des langues; Guide pour l'enseignant*. Berne: Schulverlag.
- Kleinschroth, R. (2007). *Sprachen lernen: der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe-Institut.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press.
- Lindstromberg, S., & Boers, F. (2008). The Mnemonic Effect of Noticing Alliteration in Lexical Chunks. *Applied Linguistics*, 29, 200-222. Consulté le 28 mai 2011 de <http://applied.oxfordjournals.org/content/29/2/200.full.pdf+html>.
- Millar, N. (2010). The Processing of Malformed Formulaic Language. *Applied Linguistics*, 32, 129-148. Consulté le 28 mai 2011 de <http://applied.oxfordjournals.org/content/32/2/129.full.pdf+html?sid=8e255d69-6900-4877-8c6e-f00b3874b1a0>.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109-148. Consulté le 14 juin 2011 de <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&pdfType=1&fid=36622&jid=SLA&volumeId=21&issueId=&aid=36621>.
- Ortega, L. (2005). What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. In R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 77-109). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Saussure, F. (2005). *Cours de linguistique générale*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. München: Goethe-Institut.
- Schuch, A. (2009). *DAFI*. Consulté le 26 septembre 2011 de <http://www.comic-creations.com/dafi/dafi.htm>.

Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on native retellings. *Language Learning*, 49, 93-120. Consulté le 18 octobre 2011 de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9922.00071/pdf>.

Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The Effects of Pre-Task Planning and On-Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production. *Applied Linguistics*, 24, 1-27. Consulté le 25 août 2011 de <http://applied.oxfordjournals.org/content/24/1/1.full.pdf+html?sid=ac2af2f9-7a20-4983-9098-88351da3d9a1>.

## ANNEXES

A.	Liste des figures	94
B.	Liste des tableaux	94
C.	Autorisation du SEnOF	95
D.	Lettre informative adressée aux parents d'élèves et coupon-réponse	97
E.	Canevas du déroulement et consignes données	99
F.	Histoire de Dafi (exemple) de Schuch (2009)	100
G.	Histoire de Dafi (condition avec pression) de Schuch (2009)	101
H.	Histoire de Dafi (condition sans pression) de Schuch (2009)	102
I.	Questionnaire écrit	103
J.	Enregistrements	105
K.	Transcriptions	106
L.	Corrections	111
M.	Complexité des phrases	115
N.	Résultats des tests statistiques des élèves francophones	119
O.	Justifications des hésitations ou discontinuités	122
P.	Réponses aux questions orales	123
Q.	Réponses au questionnaire écrit	126

## A. Liste des figures

Figure 1: Arborescence en trois niveaux généraux (Conseil de l'Europe, 2005, p. 25)	9
Figure 2: Niveaux communs de compétences - Échelle globale (Conseil de l'Europe, 2005, p. 25)	9
Figure 3: Les trois parties du PER (CIIP, 2011, p. 5).	13
Figure 4: Modèle de la production orale selon Levelt (1989, p. 9)	17
Figure 5: Linéarité et parallélisme des processus de production orale (selon Levelt, 1989, p. 25)	20
Figure 6: Activité permettant d'améliorer l'automatisation de la production orale.	76
Figure 7: Exemples de consignes pour aider les élèves à planifier leur production orale.	79
Figure 8: Exercice tiré du manuel d'allemand Geni@l A1 (Funk, Koenig, Koithan, & Scherling, 2002, p. 49).	82
Figure 9: Exercice tiré du manuel d'allemand Geni@l A1 (Funk, Koenig, Koithan, & Scherling, 2002, p. 43).	83
Figure 10: Exercice tiré du manuel d'allemand Geni@l A2 (Funk, Koenig, Koithan, & Scherling, 2003,	83

## B. Liste des tableaux

Tableau 1: Les quatre compétences communicatives.	14
Tableau 2: Niveaux communs de compétence - Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée pour les niveaux C1 et C2 (Conseil de l'Europe, 2005, p. 28)	27
Tableau 3: Liste de quelques causes d'interruptions d'un discours oral classées selon les étapes de la production orale définies par Levelt (1989).	34
Tableau 4: Table des conventions de transcription adaptée, selon Blanche-Benveniste (2000, p.34)	42
Tableau 5: Abréviations des corrections des erreurs, inspirées par Kleppin (1998)	44
Tableau 6: Résultats par élève de la fluidité, des erreurs et de la complexité des productions orales	48
Tableau 7: Statistique descriptive des résultats pour les hypothèses 1, 2 et 3.	49
Tableau 8: Corrélations entre les deux conditions, pour les hypothèses 1, 2 et 3.	49
Tableau 9: Statistique inférentielle pour les hypothèses 1, 2 et 3.	49
Tableau 10: Résultats classés par ordre croissant de la fluidité et des erreurs (résultats sans pression).	52
Tableau 11: Statistique descriptive des résultats aux hypothèses 4 et 5.	53
Tableau 12: Statistique inférentielle des résultats aux hypothèses 4 et 5.	53
Tableau 13: Résultats de la corrélation de Pearson répondant à l'hypothèse 6.	56
Tableau 14: Résultats de la corrélation de Pearson répondant à l'hypothèse 7.	57
Tableau 15: Fréquence d'apparition des problèmes rencontrés	58
Tableau 16: Réponses cochées par les élèves.	61
Tableau 17: Position par ordre d'importance de la fluidité, du nombre erreurs et de la complexité des phrases.	63
Tableau 18: Résumé des résultats.	64
Tableau 19: Différentes méthodes d'apprentissage du vocabulaire, différenciées selon les types d'apprenants.	81
Tableau 20: Conseils pour amener les élèves à parler davantage en classe, d'après Schatz (2006).	86

## C. Autorisation du SEnOF



ETAT DE FRIBOURG  
STAAT FREIBURG

Service de l'enseignement obligatoire de langue  
française SEnOF  
Amt für französischsprachigen obligatorischen  
Unterricht FOA

### Demande d'autorisation pour mener une enquête dans un établissement scolaire

#### Prière de :

- > Compléter les points 1 à 9
- > Prendre connaissance du document annexé « Directives DICS relatives aux enquêtes effectuées auprès du corps enseignant, des classes, des élèves et des parents d'élèves »
- > Retourner ce formulaire avec, si nécessaire, une lettre d'accompagnement pour des explications supplémentaires.

1.	<b>Personne ou autorité responsable de / ou cautionnant l'enquête</b> (Fonction, lieu d'enseignement ou institut de formation / de recherche, no de téléphone et e-mail)	Dr. Nathalie Frieden, Maîtresse d'enseignement et de recherche au CERF, Université de Fribourg 026 300 76 10 - <a href="mailto:natalia.frieden@unifr.ch">natalia.frieden@unifr.ch</a>
2.	<b>Auteur-e-s de la demande</b> (Nom-s et prénom-s, adresse postale, no de téléphone, natel et e-mail)	Cynthia Wegmann, Champ-Soleil 4 1400 Cheseaux-Noréaz 076 446 22 99 - <a href="mailto:cynthia.wegmann@unifr.ch">cynthia.wegmann@unifr.ch</a>
3.	<b>Activité-s actuelle-s de l'auteur-e ou des auteur-e-s de la demande</b> (Etudes et lieu de formation et/ou profession et lieu de travail)	Étudiante en Master pour l'enseignement au secondaire I, Université de Fribourg
4.	<b>Contexte de l'enquête</b> (Mémoire, travail de recherche, de diplôme, etc.)	Mémoire de Master
5.	<b>Thème de l'enquête</b> (Joindre le questionnaire prévu et/ou le guide des entretiens et/ou le canevas du projet)	Analyse de la fluidité dans des productions orales en allemand
6.	<b>Durée pressentie pour répondre à l'enquête</b> (Pour les élèves, les enseignant-e-s)	10'-20' par élève (enregistrement de productions orales) + 45'-90' pour le groupe d'élèves (analyse des productions orales)
7.	<b>Ecole-s et classe-s souhaitée-s</b> (Etablissement-s scolaire-s, nombre de classes / d'élèves et/ou d'enseignant-e-s, degré-s et/ou type-s de classes)	CO du Belluard, Fribourg 10 à 20 élèves provenant d'une même classe <b>ou</b> de différentes classes (degrés et types confondus) → 3e G ou PG
8.	<b>Période souhaitée</b> (Date-s, semaine-s ou mois)	Janvier ou Février 2012
9.	<b>Remarque-s complémentaire-s</b>	Pour une description de l'enquête, prière de se référer au document annexé.



## Autorisation de mener une enquête

Après analyse de la présente demande, le Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF) vous donne son accord pour mener cette enquête selon les modalités énoncées ci-dessus auprès des écoles suivantes :

<b>Personne responsable dans l'école</b>	pour 2 classes au CO du Belluard, prière de prendre contact avec la directrice :  Mme Claudine Perroud  026 347 18 50 - <a href="mailto:directrice@co-belluard.ch">directrice@co-belluard.ch</a>
--	--

### Remarques :

Ci-joint, les directives de la DICS relatives aux enquêtes effectuées auprès du corps enseignant, des classes, des élèves et des parents d'élèves. Nous vous demandons d'en prendre note et de les appliquer.

Nous attirons aussi votre attention sur la protection des données récoltées et l'anonymat requis pour ce genre d'enquête. Après analyse des résultats, la base de données ou autres supports seront détruits. En principe, la requérante ne conduit pas personnellement la recherche dans les écoles. Ce ne sera pas le cas pour vous. Pour la réalisation d'enregistrements ou films vidéo, l'autorisation parentale des élèves concernés est nécessaire.

Si cela était possible, le SEnOF aurait plaisir à prendre connaissance des résultats de votre enquête. Merci d'avance...

En vous souhaitant plein succès dans la poursuite de vos travaux et en restant à votre disposition pour tout renseignement complémentaire, nous vous prions d'agréer, Madame, nos salutations les meilleures.

R. Zufferey



Adjoint du chef de service

Fribourg, le 23 décembre 2011

### Copie à

- Mme Nathalie Frieden, Enseignante au CERF / UNI Fribourg
- M. Claudine Perroud, Directrice de l'établissement du CO du Belluard

## **D. Lettre informative adressée aux parents d'élèves et coupon-réponse**

**Aux parents des élèves  
de la classe 3L**

---

Fribourg, le 20 janvier 2012

Wegmann Cynthia  
cynthia.wegmann@unifr.ch

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon travail de Master je serai amenée à effectuer des enregistrements de productions orales en allemand auprès des élèves de la classe 3L.

Cette recherche est placée sous la responsabilité de Mme Nathalie Frieden, Maîtresse d'enseignement et de recherche au CERF à l'Université de Fribourg, avec l'accord de la direction du CO du Belluard et l'agrément du Service de l'enseignement obligatoire de langue française, par M. Roby Zufferey.

J'espère que vous ne verrez pas d'inconvénient à ce que votre fils/fille soit enregistré/ée et filmé/ée dans le cadre de cette recherche. Je vous assure que les enregistrements seront détruits après l'analyse.

Sans réaction de votre part, je considère que vous donnez votre accord et m'autorisez à conduire ce travail.

Dans le cas contraire, je vous prie de me signaler votre refus par écrit.

En vous remerciant de votre collaboration, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes cordiales salutations.

Copie pour information  
Mme Claudine Perroud, directrice  
M. Pierre Maillard, professeur de classe

----- A remettre à Cynthia Wegmann jusqu'au 24 janvier 2012 -----

Nous avons pris connaissance de l'information ci-dessus et autorisons notre enfant

Prénom et nom : .....

Classe : .....

à participer à cette enquête durant laquelle il sera enregistré et filmé.

Signature des parents :

.....

.....

## E. Canevas du déroulement des enregistrements et consignes données

### Canevas enregistrements

#### 1. Rappel des trois points à observer

- phrases simples ou complexes
- n'aime pas faire de fautes, ne pas trouver grave de faire des fautes
- fluide ou non

→ questionnaire écrit une fois tous les enregistrements effectués!

#### 2. Enregistrement n°1

- 1 minute de préparation → pour découvrir l'histoire et se préparer mentalement à la raconter
- il y a des mots de vocabulaire à disposition, si nécessaire, pas obligatoire de les utiliser!!
- tenir compte de toutes les images et de leur ordre pour raconter l'histoire
- raconter l'histoire n°1 le plus vite possible! → seulement 1 minute à disposition!
- 1 minute de préparation → Los, **Stop** après 1 minute mais laisser terminer!
- demander la justification pour une pause ou hésitation (noter le n° de l'image concernée)!

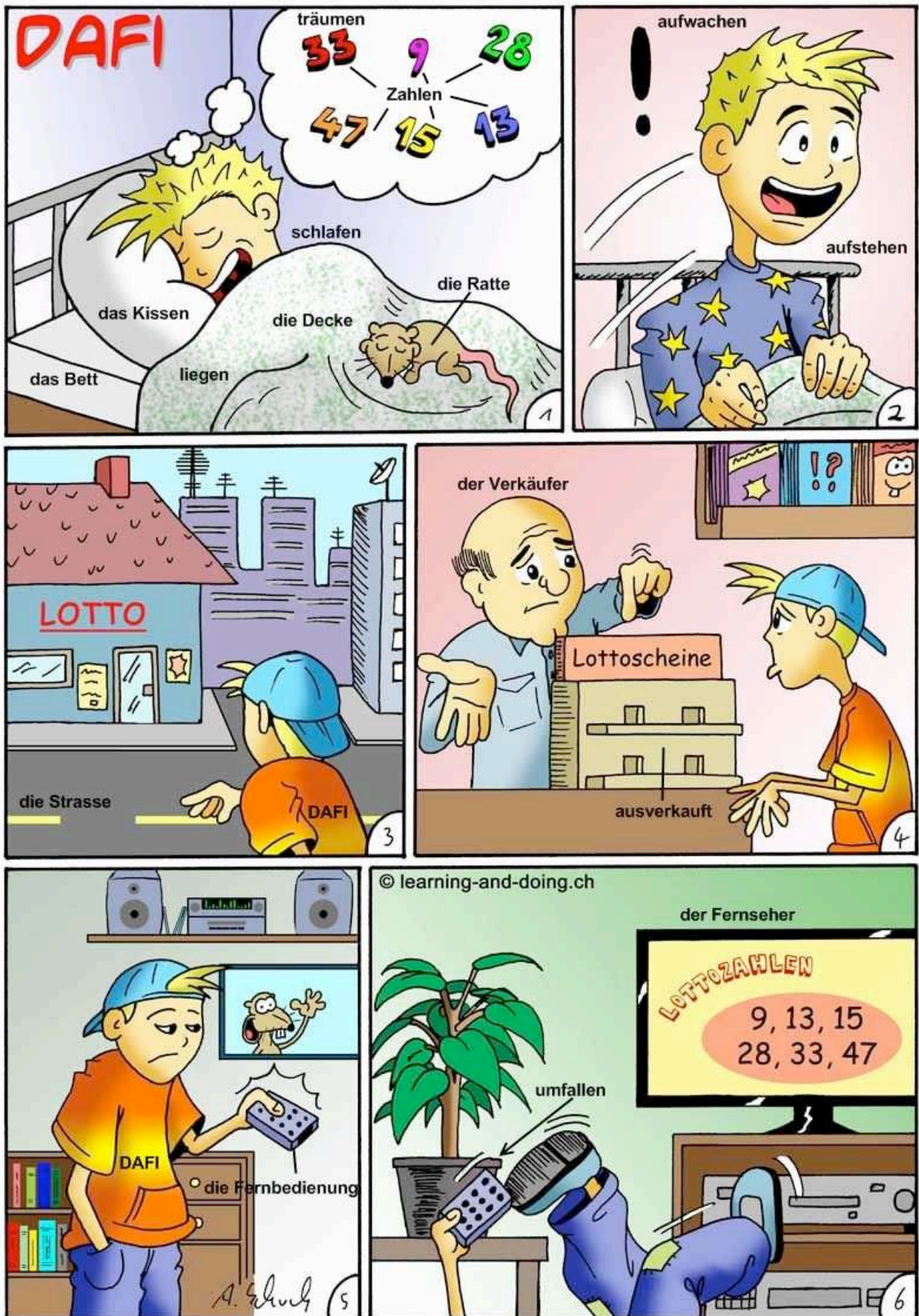
#### 3. Enregistrement n°2

- 1 minute de préparation → pour découvrir l'histoire et se préparer mentalement à la raconter
- il y a des mots de vocabulaire à disposition, si nécessaire, pas obligatoire de les utiliser!!
- tenir compte de toutes les images et de leur ordre pour raconter l'histoire
- pas de pression pour l'histoire n°2 → tout le temps nécessaire à disposition
- 1 minute de préparation → Los
- demander la justification pour une pause ou hésitation (noter le n° de l'image concernée)!

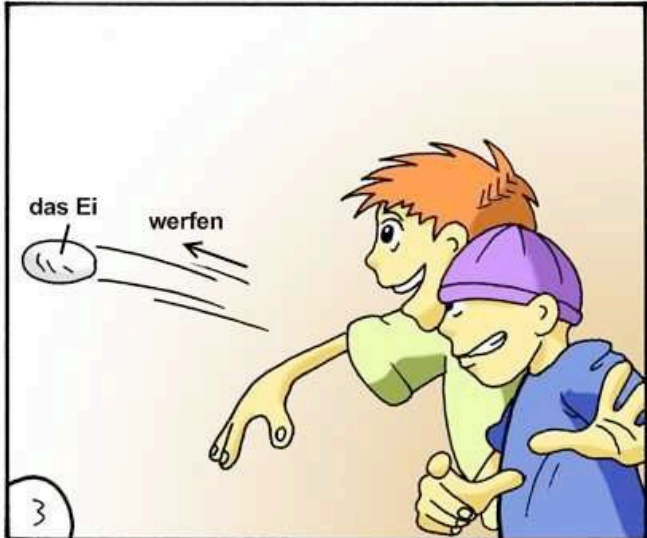
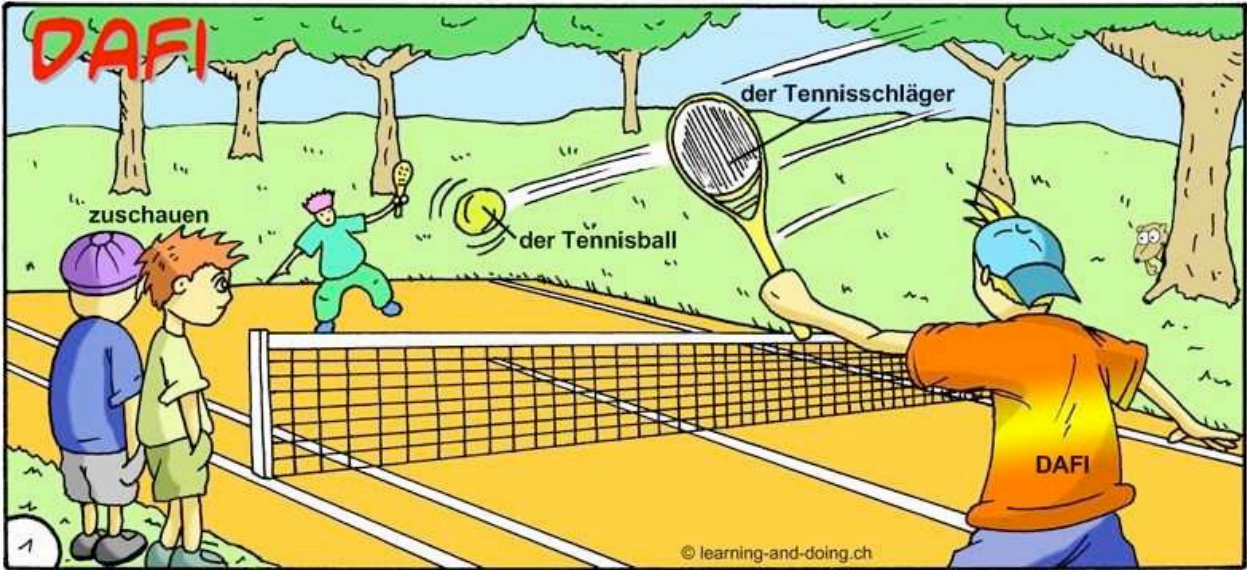
#### 4. Questions

- Comment t'es-tu senti durant ces deux enregistrements?
- Quelle histoire était plus facile à raconter pour toi? Pourquoi?
- Quelle était ta plus grande difficulté? Qu'est-ce qui aurait pu t'aider?

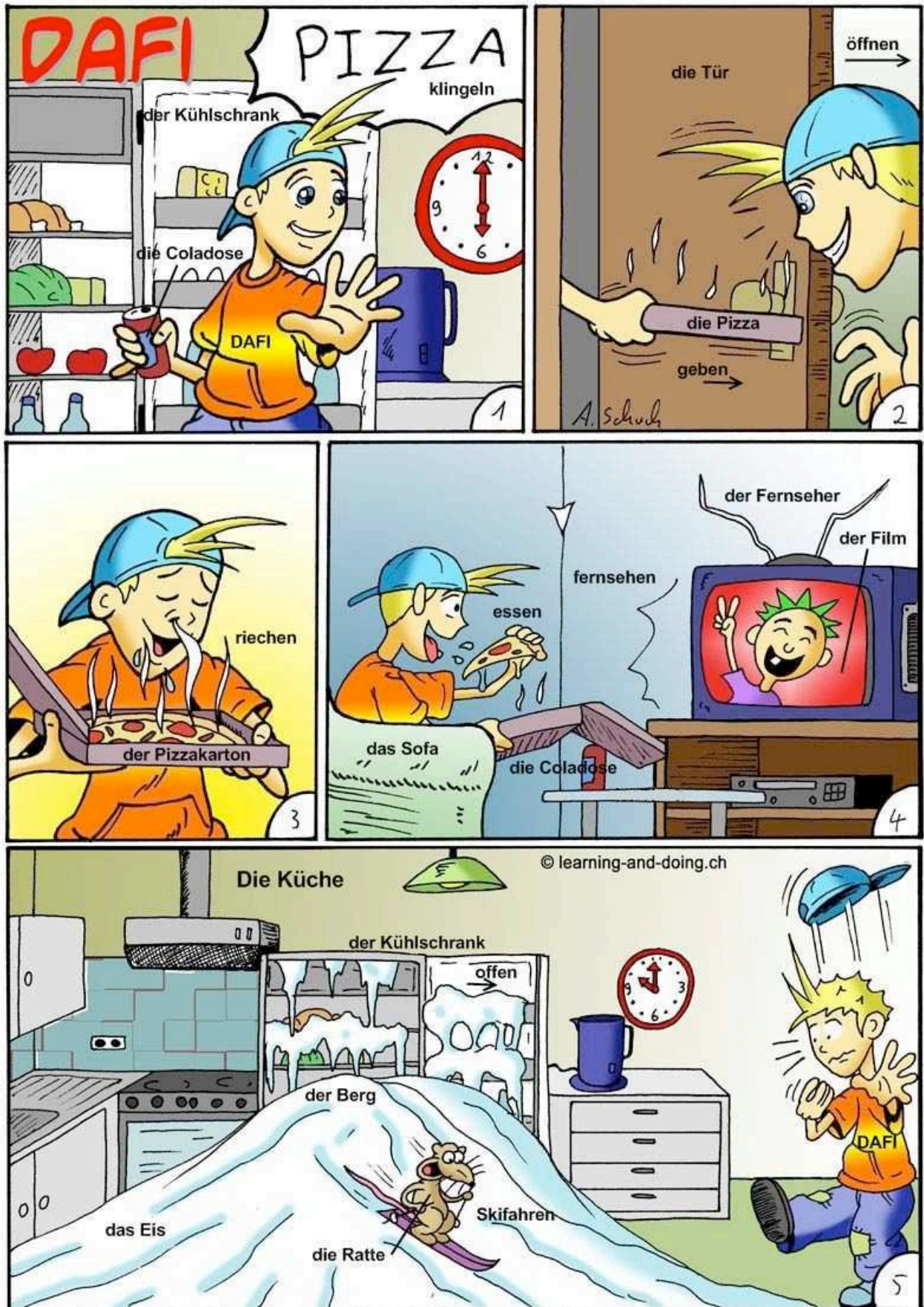
F. Histoire de Dafi (exemple) de Schuch (2009)



G. Histoire 1 de Dafi (condition avec pression) de Schuch (2009)



H. Histoire 2 de Dafi (condition sans pression) de Schuch (2009)



## I. Questionnaire écrit

### Questionnaire - Sprechen

*Ce questionnaire est à remplir sur la base de tes observations et tes expériences lorsque tu parles en allemand (ou dans une autre langue étrangère).*

*Merci de répondre aux questions le plus spontanément et le plus sincèrement possible en ajoutant une justification à chaque réponse.*

1. Lorsque je parle en allemand, je préfère employer

des phrases courtes et simples

des phrases plus complexes

parce que \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Lorsque je parle en allemand, je

fais attention aux fautes. Je n'aime pas faire de fautes!

ne fais pas attention aux fautes. Ce n'est pas grave si je fais des fautes!

Parce que \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Lorsque je parle en allemand, je

parle de manière fluide

ne parle pas de manière fluide

parce que \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Je dis une phrase en allemand

quand je suis sûr qu'elle est correcte

même si elle est peut-être fautive

parce que \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



5. Numérote du plus au moins important (→ 1 = le plus important, 3 = le moins important)

Lorsque je parle en allemand, je trouve plus important de

\_\_\_ parler de manière fluide

\_\_\_ parler sans fautes

\_\_\_ employer des phrases complexes

Remarques ou justification \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Nom:** \_\_\_\_\_ **Prénom:** \_\_\_\_\_

**Année de naissance:**

**Année de scolarité:**

**Langue maternelle:**

**Langue(s) parlée(s) à la maison:**

## **J. Enregistrements**

Les enregistrements des productions orales et les réponses aux questions orales ont été rendus anonymes et se trouvent en format audio .mp3 sur le support électronique (CD-Rom) ci-dessous.

## K. Transcriptions

Les syllabes significatives sont surlignées en gris clair, toutes les syllabes comptées en gris clair et gris foncé). La durée de la production orale est notée à côté du numéro.

(a1) 0:20

Ehm ja das ist ehm ein - Tennismatch und da sind zwei Zuschauers - und sie- ein hab- hat eine Idee - er will eh das Ei auf seinen Freund eh werfen - auf seinem Gesicht und er wirft (enregistrement interrompu par mégarde)

(a2) 0:40

Ehm da ist ein Kind - der sucht etwas im eh Kühlschrank - und dann er hat eine Pizza kommandiert - und ehh es klingelt so er geht die Pizza ehm - ehmm - ehh er hat die Pizza genommen und dann ehh - esst die Pizza vor dem Fern- Fernsehen und - mit eh C- Cola aber er lasst der Kühlschrank offen - und dann ist die Küche sehr kalt

(b1) 0:25

Also eh Dafi spielt ehm Tennis mit eine Freund und eh zwei Freunden ehm z- zuschauen und ein ein Freund hat eine Idee er ehm gibt ein Ei und er werft - und ehm - eh Dafi hat ehm eh - da er eh - spielt mit das Ei und das Eis - eh ist kaputtgehen

(b2) 0:49

Also eh Dafi ist ehm - unter die Kuhlshrank und er hat eine Coladose ehm er hat eine Pizza k- eh klingen er eh öffnet die Tur und eh das Mann eh gibt eh die Pizza - eh after eh ab- ne eh nach ehm Dafi ehm reicht die Pizzakarton und er geht ehm - in das Sofa er schaut ein Film und er isst ehm das Pizza - aber ehm di- der Kuhlshrank ist offen und eh - das Eis ehm macht ein Berg und die Ratte eh skifahren - an der Berg- an die Berg - - Dafi ist eh surpris

(c1) 0:49

Ehm also das ist eh Samstagnachmittag es hat - zwei Tennisspieler die spielen - und auch mehrere Zuschauer dann ehm die Zuschauer kommen auf ein- also zwei Junge kommen auf eine Idee - und flüstert einem also ein Junge ein anderen ehm - die Idee und die Idee ist das Ei auf - ein - ein Ei zu werfen eh dann werfen die das Ei auf den Tennisschläger und den sch- einen- einen der zwei Spieler anstatt de- den Tennisball zu schlagen - eh schlägt er das Ei auf und dann geht das Ei kaputt und eh - eh sein Gesicht ist voller Ei

(c2) 1:11

Ehm Dafi ist Zuhause - ehm vor seinem Kühlschrank und trinkt eine Co- eine Cola und dann klingelt es an die Tür - ehm dann geht er an die Tür und öffnet sie - und da ist der Pizzamann vor der Tür und gibt ihm die Pizza die er - vor eine halbe Stunde bestellt hat - dann nimmt er die Pizza entgegen und - macht die Tür wieder zu - eh dann geht er in das - Fernsehzimmer - und eh riecht- also macht die Pizzasch- schachtel auf und riecht daran und eh sie schmeckt eh ganz - gut ehm dann setzt er sich auf das Sofa und eh esst die Pizza und schaut auch fern - aber wenn er dann wieder ein- zwei Stunden nach - nein- zwei Stunden später geht er wieder in die Küche und da hat er also - da ehm hat er den Kühlschrank vergessen zuzumachen - und da ist so ein Eis - berg so ein Schneeberg vor dem Kühlschrank und eh eine Ratte die Skifahrt

(d1) 0:44

Dafi eh spielt eh mit ein Tennisschläger und zwei Jungen eh zuschauen ihn - ein Jungen haben ein- hat eine- eine Idee - ehm er flüstert das Ei in sein Hand - er werft das Ei - ehm das Geschi- das Gesicht ehm von Dafi ist eh glücklich und er spielt das Ei - und eh es geht eh der Tennisschläger geht - kaputt - wei- weil ehm - er schlägt eh das Ei

(d2) 0:39

Dafi ehm - öffnet die - Kühlschrank und hat eine C- Coladose in sein Hand und es klingelt - er öffnet die Tür und ein Mann gibt eh ihm die Pizza - er riechet die Pizza - er isst die Pizza in das Sofa und er sieht fern - und er ehm - sieht eine Ratte eh - die eh fährt Ski eh über der Berg -- und die- und der Kühlschrank ist eh geöffnet

(e1) 1:19

Eh Dafi spielt ehh mit einem Freund eh Tennis - und eh zwei- zwei Personen schauen- schauen zu und dann Dafi hat eine Idee das ist mit ehm einen Ei spielen - er flüstert eh er flüstert eh - ihre Idee eh zu - zu - einem Freund und d- dann werft er eh der- das Ei - ehm - wenn eh das Ei eh -- wenn das Ei ist ehm neben der - neben - neben dem - dem anderen Freund ehm - mit wem er spielt ehm - er eh - er eh /// er hat mit die Rakete kaputt eh - er hat mit die Rakete das Ei kaputt gemacht - und eh und ehm - der Ei ist eh - eh alles eh - über über ihn

(e2) 1:13

Dafi - ehm sucht ehh eine Coladose in dem- in der- in dem Kühlschrank und dann die Tür klingelt und eh er öffnet die Tür und ehm - ein - ein Pizzaverkau- verkauf er gi- gibt eh gibt ihm eine Pizza und eh - er eh er eh - er eh riecht die Pizza - und eh er eh isst eh er isst eh de- er isst de- das Pizza und fernsieht gemeinsam -- und wenn er ehm - wi- kommt wieder eh zum Kühlschrank - er sieht eh die Küche - in der Küche dass einen- einen Berg steht - und eine Ratte Ski- Ski- und eine Ratte Skifahrt über de- über diesen Berg

(f1) 1:12

Eh das ist Dafi und ein Freunden - und eh - sie spielen Tennis - Dafi hat ein Tennisschläger in - in sein Hand - und eh sein Freund eh - sind zuschauen- zuschauen die Match - eh sein Freund hat ein Idee - eh und er hat ein Ei - in - in die Hand - sein Idee ist eh er kann - das Ei werfen - and eh dann di- die Name von der Spiele ist das Ei spielen - und eh wann eh er - wann er - anfan- anf- - eh wann sie anfan- an- -- comment on dit commencer an- anfangen- wann eh sie anfangen die Match - eh sei- sein /// sein Freunden - schlägt die Ei und er kaputtgehen

(f2) 1:02

Das ist Dafi und er - er hat eine Coladose in - sein Hand -- er hat der Kühlschrank off- öffnen und eh - er- es klingelt für ein Pizza- ein Pizza - er hat die Tür öffnen - und er schaut die Pizza - er eh Dafi - ni- nimmt das Pizza und riechen - es ist sehr gut - er ist eh - er sitzt eh an die Sofa - und er- er ess- er isst -- eh Dafi Dafi eh fer- eh sieht fern - und - in die Fernseher das ist ein Film - und eh wann eh er geht zu- eh in die Küche - er sieht eh ein- ein Berg mit Eis - und sein Ratte ist Skifahren

(g1) 0:55

Eh mor- morgen Dafi spielt Tennis mit seine- seinen F- seine Freunde -- seine Freunde - haben eine - eine Idee -- und he- sie werfen das Ei - eh und - Dafi ist- ist fröh- ist froh - und he - he - spiel- he spielt mit eh mit das- mit dem Ei - und eh da- das Ei -- ist eh -- geht kaputt - auf Dafi -- Dafi ist traurig

(g2) 1:28

Dafi hat ein- ist eh - in Hause - he hat eine Coladose und es ist sechs- sechs Uhr und die Pizza klingel - he öffnet die Tür - und de- he- die Pi- und er - gibt eh die Pizza - he öffnet eh die- den Pizzakarton und riechen - he - eh- he sch- ist eh in f- he fern- fernsieht- sieht fern und he isst eh seine- seine Pi- sein Pi- Pizza und trinkt die Coladose -- und - he - geht in ehh die Küche - hund de- der Kühl- Kühlschrank ist ö- of- offen - ist offen und de- die Ratte Skifahren in- eh auf den - dem Berg - eh weil de- das Eis ist - das Eis in die Küche ist

(h1) 0:20

Dafi spielt Tennis mit einer eh einen Tennisschläger - die Freunde zuschauen und hat eine Idee - er werfen si- das Ei zu Dafi - und ehh das Ei kommt zu Dafi und k- kaputt- Dafi kaputtgehen

(h2) 0:41

Eh Dafi k- nimmt eine Coladose in der- in dem Kühlschrank - und es klingelt - das ist eine Pizza - eh Dafi riechet der Pizza und esset - vor dem Fernsehen - und eh - eh Dafi - ehm - eh -- kommt in der Kü- in die Küche und eh der Kühlschrank - hat das Ber- der Berg - ehm - gema- ehm - gemacht - und die Ratte Skifahren

(i1) 1:16

Eh zwei Kinder eh schaut zu ein eh Match von Tennis - ehm - eh - sie haben eine Idee - eh sie - ehm - haben das Ei und ehm - sie werfen das Ei eh - ehm - in ehh - in d- der Tennis ehm -- ehm -- in der Match und ehm eh Dafi glaubt dass das Ei ist eh der Ball - und er ehm -- er eh -- /// ehm - er ehm -- *chais plus comment on dit eh - recevoir - ah oui* er bekommt das Ei eh in eh - in seinen Ges- Gesicht- Gesicht

(i2) 0:56

Eh Dafi möchte eine Coldos in der Kühlschrank - eh dann die ehm - die eh die Tür- er geht eh die Tür öffnen für eh die Pizza eh - und eh er eh - ehm -- er riechen die Pizza und er geht eh - ehm - ess- er geht- er isst die Pizza ehm vor dem Fernsehen - eh aber eh er hat eh -- er hat vergessen d- der Kühlschrank eh öffnen und eh wenn er- wenn er in die Küche geht ehm - alles ist eh - ist in Eis

(j1) 0:47

Dafi und - eh Dafi spielt Tennis mit einem Freund -- zwei Jungen haben eine Hideo -- er hat ein- ein Hei -- hm ein Jungen werft das Hei -- ehm Dafi spielt das Ei- das Ei - und - das Hei -- hm das Hei wird ehm - kaputtgegangen in das Gesicht

(j2) 1:00

Dafi wartet auf eine Pizza -- er öffnet de- die Tür - dann der Mann gibt die Pizza -- Dafi riecht die Pizza - in der Pizzakarton -- er isst die Pizza - und sehe fern -- Dafi hat ehm - der Kühlschrank - offet - und - das Heis hat ehm - ehm geht - aus - eine Ratte - fährt Ski aus- auf den Berg

(k1) 0:56

In- in den ersten Bild eh Dafi spielt Tennis mit eh Freunden - ehm - und eh - eh nach ehm- ein Freund von Dafi hat eine Idee he hat- er hat ein Ei in d- in der Hand - und er wirft der Ei ehm eh -- z- zu Dafi eh Dafi glaubt dass das Ei der Tennisball eh ist und eh - er eh -- er sch- er spielt mit dem Ei- mit dem Ei aber ehm da- das Ei kaputtgeht

(k2) 1:37

Ehm es ist - eh - se- se- sechs Uhr und eh Dafi- ich glaube dass Dafi Dafi Hunger hat er gibt ein- eine Coladose in dem Kühlschrank ehm - ehm nach di- die Tür eh öf- öffnet- öff-net - und der eh -- livr- der livreur von dem- der Pizza gibt die Pizza eh zur- zu Dafi - Dafi riecht - die Pizza und eh - er sieht ein Film eh - er ist- er sitzt ehm - auf das Sofa und er sieht ein Film - eh er fern- er sitzt na er sitzt eh auf das Sofa vor der- vor dem Fernseher und sieht ein Film - aber wenn he zurückkommt- aber wenn he- er kommt zurück in der Küche - er - er sieht die Ratte - eh Skifahren - mit das Eis eh von dem Kühlschrank und ehm - er ist eh - *chais pas -- étonné 'fin*

(l1) 0:34

Dafi spielt Tennis mit - seine Freunde - und - eine Freund- ein Freund von Dafi seht ehm das Match und - hat eine Idee - ehm er werft ein Ei and- und das Ei geht kaputt ehm - in das Gesicht von Dafi

(l2) 1:26

Hm Dafı nehm eine Coladose - in - dem Kühlschrank - es klingelt - Dafı geht und - öffnet die Tür - ein Mann gebt die Pizza von Dafı - Dafı riecht die Pizza - und er geht hm in - dem Sofa - er isst die Pizza hm - und - sieht fern - hm aber wenn er geht zurück in die Küche ehm -- es gibt ein - ein Eis - Eisberg eh und eine Ratte ehm fährt Ski - eh weil Dafı hat ehm - die Tür - von dem Kühlschrank - hm - ehm öffnet

(m1) 0:38

Ehm Dafı spielt mit eh - eine- einem Freund ehm - in- in Tennis - ehm - er hat eine Idee - er möchte spielt mit eh einem Ei - er wirf- er wirft das Ei -- sie spielen mit eh dem Ei - und eh der- das Ei eh - geht kaputt in eh - in eh Gesicht

(m2) 1:08

Hm Dafı - ehm mo- möchte seine Pizza eh - ehh commander - ehm - er öffnet die Tür - und eh - ein Mann gibt eh die Pizza - er riechen seine Pizza - und er geht ehm - in- in dem Sofa - er sieht fern - un- und isst ein- seine Pizza - er hat auch eine Coldadose - ehm - er geht in die Küche - and ehm ehh und- und eh er sieht eh der Kühlschrank - der Kühlschrank ist eh öff- öffnen - und eh - er ehm - er sieht eine Ratte - und die Ratte fahren Ski

(n1) 0:45

Zwei Kindern ehh schauen ein- zwei eh Tennisschläger zu - eh einer der Kinder hat eine Idee - eh er möchte ein Ei ehh werfen - eh er flüstern eh die Idee - eh an di- an der anderen Kindern eh - also er werft das Ei und eh - der Tennisschläger hat eh das Ei eh - ehm im Geschicht ehh- eh das Ei eh war eh im Geschi- Geschicht kaputtgehen

(n2) 1:12

Ehm Dafı hat eh eine Pizza - eh - o- ehm Dafı möchte eine Pizza und eh - dann ehh die Tu- eh -- er geht ehm ehh - er ge- er o- er öffnet der- die Tur und ehh ein Mann gi- eh gibt eh er die Pizza ehm - Dafı eh riecht dem- eh dem- eh der Pizza und eh seht eh fern eh - und eh isst eh seine Pizza mit ein - Coladose - ehm - aber er hat eh - der Kühlschrank eh - aber der Kühl- Kühlschrank war eh offen - und ehm - ehh es gibt ein Berg von Eis und eh - eh die Ra- eh eine Ratte eh mach- eh fah- eh fährt - Ski eh Ski eh macht eh Skifahren

(o1) 0:26

Dafı spielt mit eh seinem eh Freund eh Tennis - ehm ein Freund hat ein Idee - er werft ein Eis -- Dafı eh schlägt das Eis et pis - und eh das Eis ist kaputtgeht

(o2) 1:06

Dafı eh sieht ehm an - das- dem Frigo und ein Mann eh klingelt an zei- und zeigt eh Pizza - Dafı eh kommt zu öffnen und eh der Mann gibt die Pizza - Dafı reich- non riecht eh die Pizza und - eh er isst - eh - er sie- isst sie und er eh - er fer- er eh seht fernt - eh aber ehm er hat der Kühlschrank eh - nicht zu ehm schliessen und ein Berg von dem Eis ist eh -- kreazier und ein Ratte eh Ski - Ski- Skifahrt

(p1) 1:47

Ehm das ist Dafı mit ehm seinen - seinen Freunden und eh sie spielen Tennis - und seine Freunden haben eine Idee - ehm sie möchten ein Hei - ehm werfen - ehh für hm machen ein Witz - ehm - on peut r'commencer // und ehm -- und Dafı eh -- Dafı -- /// j'ai un blanc -- // hm seine- seine Freunden eh werfen das Ei und eh - und Dafı eh -- ehm shoot in eh das Ei und er eh -- eh ah ich weiss nicht - j'ai un blanc //

(p2) 1:02

Das ist Dafi ehm er hat eine Coladose in dem Kühlschrank eh gesucht und ehm er hat eine Pizza ehm - kommandiert und ehm er- ehm er öffnet die- er öffnet die Tür und eh er -- er - und ehm - er nehmt ehm die Pizza - aber- und er geht ehm fernsehen -- aber er hat nicht- nicht der Kühlschrank ehm - er hat nicht der Kühlschrank geöffnet und ehm - und eh eine Ratte eh - hm fährt Ski ehm- in ehm in den Berg

(q1) 0:39

Alors das ist Dafi er spielt Tennis mit eh seinen zwei Freund- eh mit seine drei Freunden aber zwei Freunden vom ihr ehh Tobias und Matthias - sie haben eine Idee - sie woll'n ein Witz machen auf Ga- ehm Dafi - und eh sie will eine Ei werfen - auf ihm und wenn ehh - wemm- wemm sie den ehh - das Ei auf ehh Dafi sch- ehh werf- wirft - wollt ehh Dafi das sch- das Ei spielen und wenn er eh dem- das Ei mit den Schlägen eh berühren wird das eh Ei kaputtgehen - und dann sie lachen alle

(q2) 0:56

Alors das ist eh Dafi er ist- er ist allein und er hat Pizza eh ge- genommen und dann die- eh es klingelt an die Tür - dann geht er und er öffnet die Tür und dann nimmt er Pizza - und eh Gabi ist eh - ist eh riecht das Pizza und er isst das Pizza eh vo- eh vor dem Fernsehen und er guckt eh auch ein Film - aber wenn- später wenn er das Pizza eh fertig geess- geesst dann eh geht er wieder in die Küche und dann sieht er eine- eine Ratte eh auf einem kleine Berg und er fährt Sch- eh Ski eh - weil - es gibt einen kleine Berg weil eh er hat der Kühlschrank eh nicht geschliessen - und er ist eh - ein bisschen ent- ent- erstaunt

(r1) 0:27

Alors- also Dafi spielt de- aft- eh Tennis und zwei Freunde - schaut zu - ehm ein Freunde hat eine Id- hat eine Idee - er werft das Hei and das Hei spielt - und eh - Dafi -- geht das Hei kaputt

(r2) 0:45

Also - eh Dafi ehm - Dafi hört der- der Klingel - and denkt dass Pizza ist eh kommt - er öffnet die Tür and eh ein Mann - gibt es die Pizza - he- er riecht - der Pizza und esst- isst das ehm über ein Film - und eh - wenn he kommt in - in die Küche - he -- schaut - er schaut - ehm der Kühlschrank ist offen

## L. Corrections

(a1)	das ist ein Tennismatch und da sind zwei Zuschau <u>er</u> s und ein <u>  </u> hat eine Idee er will das Ei auf seinen Freund werfen auf seinem Gesicht und er wirft (enregistrement interrompu)	O ✓ D
(a2)	da ist ein Kind <u>der</u> sucht etwas im Kühlschrank und dann er <u>hat</u> eine Pizza <u>kommandiert</u> und es klingelt so er <u>hat</u> die Pizza genommen und dann <u>esst</u> <u>  </u> die Pizza vor dem Fernseh <u>en</u> und mit Cola aber er <u>lasst</u> <u>der</u> Kühlschrank offen und dann ist die Küche sehr kalt	A G ← L ← C ✓ O C D
(b1)	Also Dafi spielt Tennis mit eine <u>  </u> Freund und zwei Freund <u>en</u> <u>zuschauen</u> und ein Freund hat eine Idee er gibt <u>  </u> ein Ei und er <u>werft</u> und Dafi spielt <u>mit</u> das Ei und das <u>Eis ist kaputtgehen</u>	D D C ✓ C – O C
(b2)	Also Dafi ist <u>unter</u> die <u>Kuhlschrank</u> und er hat eine Coladose er hat eine Pizza <u>klingen</u> er <u>öffnet</u> die <u>Tur</u> und <u>das</u> Mann gibt die Pizza <u>nach</u> Dafi <u>reicht</u> <u>die</u> Pizzakarton und er geht <u>in</u> das Sofa er schaut <u>ein</u> Film und er isst <u>das</u> Pizza aber der <u>Kuhlschrank</u> ist offen und das Eis macht <u>ein</u> Berg und die Ratte <u>skifahren</u> <u>an</u> <u>die</u> Berg Dafi ist <u>surpris</u>	P O L C O G P O D P D A O D C P D L
(c1)	also das ist Samstagnachmittag es hat zwei Tennisspieler die spielen und auch mehrere Zuschauer dann zwei Junge <u>kommen</u> auf eine Idee und <u>  </u> flüstert <u>einem</u> also ein Junge <u>ein</u> anderen die Idee und die Idee ist ein Ei zu werfen dann werfen die das Ei auf den Tennisschläger und <u>den</u> <u>einen</u> der zwei Spieler anstatt den Tennisball zu schlagen schlägt er das Ei <u>auf</u> und dann geht das Ei kaputt und sein Gesicht ist voller Ei	D ← ✓ D D D D –
(c2)	Dafi ist Zuhause vor seinem Kühlschrank und trinkt eine Cola und dann klingelt es an <u>die</u> Tür dann geht er an die Tür und öffnet sie und da ist der Pizzamann vor der Tür und gibt ihm die Pizza die er vor <u>eine halbe</u> Stunde bestellt hat dann nimmt er die Pizza entgegen und macht die Tür wieder zu dann geht er in das Fernsehzimmer und macht die Pizzaschachtel auf und riecht daran und sie schmeckt ganz gut dann setzt er sich auf das Sofa und <u>esst</u> die Pizza und schaut auch fern zwei Stunden später geht er wieder in die Küche und da hat er den Kühlschrank vergessen zuzumachen und da ist so ein Eisberg so ein Schneeberg vor dem Kühlschrank und eine Ratte die Skifahrt	D D C O
(d1)	Dafi spielt mit <u>ein</u> Tennisschläger und zwei Jungen <u>zuschauen</u> ihn ein Junge <u>n</u> hat eine Idee er <u>flüstert</u> das Ei in <u>sein</u> Hand er werft das Ei das Gesicht von Dafi ist glücklich und er spielt das Ei und der Tennisschläger geht kaputt <u>weil</u> er <u>schlägt</u> das Ei	D → D D L D C P O+ →
(d2)	Dafi öffnet <u>die</u> Kühlschrank und hat eine Coladose in <u>sein</u> Hand und es klingelt er öffnet die Tür und ein Mann gibt ihm die Pizza er <u>riechet</u> die Pizza er isst die Pizza <u>in</u> <u>das</u> Sofa und er sieht fern und er sieht eine Ratte die fährt Ski <u>über</u> <u>der</u> Berg und der Kühlschrank ist geöffnet	D D O P D P D
(e1)	Dafi spielt mit einem Freund Tennis und zwei Personen schauen zu und dann Dafi <u>hat</u> eine Idee das ist mit <u>einen</u> Ei spielen er flüstert <u>ihre</u> Idee zu einem Freund und dann <u>werft</u> er das Ei wenn das Ei <u>ist</u> neben dem anderen Freund mit <u>wem</u> er spielt er	← D G C → L



	<u>hat</u> mit <u>die Rakete</u> das Ei kaputt gemacht und <u>der</u> Ei ist <u>alles</u> über <u>ihn</u>	← D L A L D
(e2)	Dafi sucht eine Coladose in dem Kühlschrank und dann <u>die</u> Tür <u>lingelt</u> __ __ und er öffnet die Tür und ein Pizzaverkäufer gibt ihm eine Pizza und er riecht die Pizza und er isst <u>das</u> Pizza und <u>fernsieht</u> <u>gemeinsam</u> und wenn er <u>kommt</u> wieder zum Kühlschrank er <u>sieht in der Küche</u> dass <u>einen</u> Berg steht und eine Ratte <u>Skifahrt über diesen</u> Berg	D ← √ √ O A → - → ← → D C P
(f1)	das ist Dafi und ein <u>Freunden</u> und sie spielen Tennis Dafi hat <u>ein</u> Tennisschläger in <u>sein</u> Hand und <u>sein</u> <u>Freund</u> <u>zuschauen</u> <u>die</u> Match sein Freund <u>hast</u> <u>ein</u> Idee und er hat ein Ei in <u>die</u> Hand <u>sein</u> Idee ist er kann das Ei werfen <u>die</u> Name von <u>der</u> Spiele ist das Ei spielen und <u>wann</u> sie <u>anfangen</u> <u>die</u> Match sein <u>Freunden</u> <u>schlägt</u> <u>die</u> Ei und er <u>kaputtgehen</u>	D D D D → D C D D D A D O P → A D ← A G C
(f2)	Das ist Dafi und er hat eine Coladose in <u>sein</u> Hand er hat <u>der</u> <u>Kuhlschrank</u> <u>öffnen</u> und es klingelt für <u>ein</u> Pizza er hat die Tür <u>öffnen</u> und er <u>schaut</u> die Pizza Dafi nimmt <u>das</u> Pizza und <u>riechen</u> es ist sehr gut er sitzt <u>an</u> <u>die</u> Sofa und er isst Dafi sieht fern und in <u>die</u> Fernseher <u>das ist</u> ein Film und <u>wann</u> er <u>geht</u> in die Küche er <u>sieht</u> <u>ein</u> <u>Berg mit Eis</u> und <u>sein</u> Ratte <u>ist</u> <u>Skifahren</u>	D D O C D C L A C P D D - L P → ← D L D T+C
(g1)	<u>morgen</u> Dafi <u>spielt</u> Tennis mit <u>seine</u> <u>Freunde</u> seine Freunde haben eine Idee und sie werfen das Ei und Dafi ist froh und <u>he</u> spielt mit dem Ei und das Ei geht <u>kaputt</u> auf Dafi Dafi ist traurig	L ← D L →
(g2)	Dafi ist <u>in</u> Hause <u>he</u> hat eine Coladose und es ist sechs Uhr und die Pizza klingel <u>he</u> öffnet die Tür und er <u>gibt</u> die Pizza <u>he</u> öffnet den Pizzakarton und <u>riechen</u> <u>he</u> sieht fern und <u>he</u> isst <u>sein</u> Pizza und trinkt die Coladose und <u>he</u> geht in die Küche <u>hund</u> der Kühlschrank ist offen und die Ratte <u>Skifahren</u> auf dem Berg weil <u>das</u> Eis in <u>die</u> Küche ist	P L C L L L O C L L D - L O C - D
(h1)	Dafi spielt Tennis mit <u>einen</u> Tennisschläger die Freunde <u>zuschauen</u> und <u>hat</u> eine Idee <u>er</u> werfen das Ei zu Dafi und das Ei kommt zu Dafi und Dafi __ <u>kaputtgehen</u>	D → C G √ C
(h2)	Dafi nimmt eine Coladose <u>in</u> dem Kühlschrank und es klingelt das ist eine Pizza Dafi <u>riechet</u> <u>der</u> Pizza und <u>esst</u> vor dem <u>Fernsehen</u> und Dafi kommt in die Küche und der Kühlschrank hat <u>der</u> Berg gemacht und die Ratte <u>Skifahren</u>	P O A C O D C
(i1)	zwei Kinder <u>schaut</u> <u>zu</u> ein Match von Tennis sie haben eine Idee sie haben das Ei und sie werfen das Ei in <u>der</u> Match und Dafi glaubt dass das Ei <u>ist</u> der Ball und er bekommt das Ei in <u>seinen</u> Gesicht	C → D → D
(i2)	Dafi möchte eine Colados <u>in</u> <u>der</u> Kühlschrank dann er <u>geht</u> die Tür <u>öffnen</u> für die Pizza und er <u>riechen</u> die Pizza und er isst die Pizza vor dem <u>Fernsehen</u> aber er hat vergessen <u>der</u> Kühlschrank __ <u>öffnen</u> und wenn er in die Küche geht <u>alles ist</u> in Eis	O P D ← → C O D √ L ←
(j1)	Dafi spielt Tennis mit einem Freund zwei Jungen haben eine <u>Hidee</u> er hat ein <u>Hei</u> ein <u>Jungen</u> werft das <u>Hei</u> Dafi spielt das Ei und das <u>Hei</u> wird <u>kaputtgegangen</u> <u>in</u> das Gesicht	O O D C O O T+ → P D
(j2)	Dafi wartet auf eine Pizza er öffnet die Tür dann der Mann <u>gibt</u> die Pizza Dafi riecht die Pizza in <u>der</u> Pizzakarton er isst die Pizza und <u>sehe</u> fern Dafi hat <u>der</u> Kühlschrank <u>offet</u> und das <u>Heis</u> geht	← D C D C O

	<u>aus</u> eine Ratte fährt Ski auf den Berg	P D
(k1)	in den ersten Bild Dafi <u>spielt</u> Tennis mit Freunden und <u>nach</u> ein Freund von Dafi <u>hat</u> eine Idee er hat ein Ei in der Hand und er wirft <u>der</u> Ei zu Dafi Dafi glaubt dass das Ei der Tennisball ist und er spielt mit dem Ei aber das Ei <u>kaputtgeht</u>	D ← L ← A →
(k2)	es ist sechs Uhr und ich glaube dass Dafi Hunger hat er <u>gibt</u> eine Coladose <u>in</u> dem Kühlschrank <u>nach</u> __ die Tür <u>öffnet</u> und der <u>livreur</u> von der Pizza gibt die Pizza <u>zu</u> Dafi Dafi riecht die Pizza und er <u>sitzt</u> __ auf das Sofa vor dem Fernseher und sieht <u>ein</u> Film aber wenn er <u>kommt</u> zurück in der Küche er <u>sieht</u> die Ratte Skifahren <u>mit</u> <u>das</u> Eis von dem Kühlschrank und er ist <u>étonné</u>	L P P √ ← L – ← C √ D → ← P D L
(l1)	Dafi spielt Tennis mit <u>seine</u> Freunde und ein Freund von Dafi <u>seht</u> das Match und hat eine Idee er <u>werft</u> ein Ei und das Ei geht <u>kaputt in</u> das Gesicht von Dafi	D C C → P D
(l2)	Dafi <u>nehmt</u> eine Coladose <u>in</u> dem Kühlschrank es klingelt Dafi geht und öffnet die Tür ein Mann <u>gibt</u> die Pizza von Dafi Dafi riecht die Pizza und er geht <u>in dem</u> Sofa er isst die Pizza und sieht fern aber wenn er <u>geht</u> zurück in die Küche es <u>gibt ein</u> Eisberg und eine Ratte fährt Ski weil Dafi <u>hat</u> die Tür von dem Kühlschrank <u>öffnet</u>	C P C P D → ← D → C
(m1)	Dafi spielt mit einem Freund <u>in</u> Tennis er hat eine Idee er <u>möchtete</u> <u>spielt</u> mit einem Ei er wirft das Ei sie spielen mit dem Ei und das Ei geht <u>kaputt in</u> Gesicht __	– C → +C → D √
(m2)	Dafi möchte seine Pizza <u>commander</u> er öffnet die Tür und ein Mann gibt die Pizza er <u>riechen</u> seine Pizza und er geht <u>in dem</u> Sofa er sieht fern und isst seine Pizza er hat auch eine Coldadose er geht in die Küche und er sieht <u>der</u> Kühlschrank der Kühlschrank ist <u>öffnen</u> und er sieht eine Ratte und die Ratte <u>fahren</u> Ski	L C P D D O C
(n1)	Zwei Kindern <u>schauen</u> zwei <u>Tennisschläger</u> zu einer der Kinder hat eine Idee <u>er</u> möchte ein Ei werfen er <u>flüstern</u> die Idee <u>an der</u> anderen Kindern also er <u>werft</u> das Ei und der <u>Tennisschläger</u> hat das Ei __ das Ei <u>war im</u> Geschicht kaputtgehen	D L+D G C P D D D C+← L √ T O C
(n2)	Dafi möchte eine Pizza und dann er <u>öffnet</u> die <u>Tur</u> und ein Mann gibt <u>er</u> die Pizza Dafi riecht <u>der</u> Pizza und <u>seht</u> fern und isst seine Pizza mit <u>ein</u> Coladose aber der Kühlschrank war offen und es <u>gibt ein</u> Berg von Eis und eine Ratte <u>macht</u> Skifahren	← O D A C D D L – C
(o1)	Dafi spielt mit seinem Freund Tennis ein Freund hat <u>ein</u> Idee er <u>werft ein</u> Eis Dafi schlägt das <u>Eis</u> und das <u>Eis ist kaputtgeht</u>	D C O O O T+C
(o2)	Dafi sieht <u>an dem</u> Frigo und ein Mann klingelt und zeigt __ Pizza Dafi kommt <u>zu</u> öffnen und der Mann gibt die Pizza Dafi riecht die Pizza und isst sie und er <u>seht</u> fern aber er hat <u>der</u> Kühlschrank nicht zu <u>schliessen</u> und ein <u>Berg von dem</u> Eis ist <u>kreazier</u> und ein Ratte <u>Skifahrt</u>	P L √ – C O D O C L L D C
(p1)	das ist Dafi mit seinen Freunden und sie spielen Tennis und seine Freunden haben eine Idee sie möchten ein <u>Hei</u> werfen <u>für</u> <u>machen ein</u> Witz seine Freunden werfen das Ei und Dafi <u>shoot</u> in das Ei und er ///	O P → D D L
(p2)	Das ist Dafi er hat eine Coladose in dem Kühlschrank gesucht und er hat eine Pizza <u>kommandiert</u> und er öffnet die <u>Tur</u> und er	O L O

	nehmt die Pizza und er geht fernsehen aber er hat <u>nicht der Kulfran</u> <u>geöffnen</u> und eine Ratte fährt <u>Ski in den Berg</u>	C → D L L → P D
(q1)	das ist Dafi er spielt Tennis mit seine drei Freunden aber zwei Freunden vom ihr Tobias und Matthias sie haben eine Idee sie woll'n ein Witz <u>machen auf</u> Dafi und sie <u>will</u> eine Ei <u>werfen</u> auf ihm und <u>wemm</u> sie das Ei auf Dafi <u>wirft wollt</u> Dafi das Ei spielen und wenn er das Ei mit den <u>Schlägen</u> <u>berühren wird</u> das Ei kaputtgehen und dann sie <u>lachen</u> alle	D D D D – D → P C D → D O C T D O C T ←
(q2)	das ist Dafi er ist allein und er hat __ Pizza <u>genommen</u> und dann es <u>lingelt</u> an die Tür dann geht er und er öffnet die Tür und dann nimmt er __ Pizza und Gabi riecht <u>das</u> Pizza und er isst <u>das</u> Pizza vor dem <u>Fernsehen</u> und er guckt auch <u>ein</u> Film später wenn er das Pizza <u>fertig geesst</u> __ dann geht er wieder in die Küche und dann sieht er eine Ratte auf einem <u>kleine</u> Berg und er fährt Ski es gibt einen <u>kleine</u> Berg weil er <u>hat der</u> Kühlschrank <u>nich</u> <u>geschliessen</u> und er ist ein bisschen <u>enstaunt</u>	√ L ← D √ A A O D C √ D G D → D O C O
(r1)	also Dafi spielt Tennis und zwei Freunde schaut zu ein Freunde hat eine Idee er <u>werft</u> das <u>Hei and</u> __ das <u>Hei spielt</u> Dafi geht das <u>Hei</u> kaputt	C D C O L √ O ← O
(r2)	Also Dafi hört <u>der</u> Klingel <u>and</u> denkt dass __ Pizza <u>ist kommt</u> er öffnet die Tür <u>and</u> ein Mann gibt <u>es</u> die Pizza er riecht <u>der</u> Pizza und isst <u>das über ein</u> Film und wenn <u>he</u> <u>kommt</u> in die Küche er <u>schaut der</u> Kühlschrank <u>ist</u> offen	A L √ → C L D A A P D L → ← + L D –

## M. Complexité des phrases

avec différenciation de couleur selon le type de phrase

		Nb phrases simples	Nb phrases compl.
(a1)	Das ist ein Tennismatch. Und da sind zwei Zuschauers. Und ein hat eine Idee. Er will das Ei auf seinen Freund werfen, auf seinem Gesicht. Und er wirft (enregistrement interrompu)	4	1
(a2)	Da ist ein Kind der sucht etwas im Kühlschrank. Und dann er hat eine Pizza kommandiert. Und es klingelt. So er hat die Pizza genommen. Und dann esst die Pizza vor dem Fernsehen und mit Cola. Aber er lasst der Kühlschrank offen. Und dann ist die Küche sehr kalt.	4	3
(b1)	Also Dafi spielt Tennis mit eine Freund. Und zwei Freunden zuschauen. Und ein Freund hat eine Idee. Er gibt ein Ei. Und er werft. Und Dafi spielt mit das Ei. Und das Eis ist kaputtgehen.	6	1
(b2)	Also Dafi ist unter die Kuhlschrank. Und er hat eine Coladose. Er hat eine Pizza klingen. Er öffnet die Tur. Und das Mann gibt die Pizza. Nach Dafi reicht die Pizzakarton. Und er geht in das Sofa. Er schaut ein Film. Und er isst das Pizza. Aber der Kuhlschrank ist offen. Und das Eis macht ein Berg. Und die Ratte skifahren an die Berg. Dafi ist surpris.	12	1
(c1)	Also das ist Samstagnachmittag. Es hat zwei Tennisspieler die spielen und auch mehrere Zuschauer. Dann zwei Junge kommen auf eine Idee. Und flüstert einem also ein Junge ein anderen die Idee. Und die Idee ist ein Ei zu werfen. Dann werfen die das Ei auf den Tennisschläger. Und den einen der zwei Spieler anstatt den Tennisball zu schlagen schlägt er das Ei auf. Und dann geht das Ei kaputt. Und sein Gesicht ist voller Ei.	5	4
(c2)	Dafi ist Zuhause vor seinem Kühlschrank und trinkt eine Cola. Und dann klingelt es an die Tür. Dann geht er an die Tür und öffnet sie. Und da ist der Pizzamann vor der Tür und gibt ihm die Pizza die er vor eine halbe Stunde bestellt hat. Dann nimmt er die Pizza entgegen und macht die Tür wieder zu. Dann geht er in das Fernsehzimmer und macht die Pizzaschachtel auf und riecht daran. Und sie schmeckt ganz gut. Dann setzt er sich auf das Sofa und esst die Pizza und schaut auch fern. Zwei Stunden später geht er wieder in die Küche. Und da hat er den Kühlschrank vergessen zuzumachen. Und da ist so ein Eisberg so ein Schneeberg vor dem Kühlschrank. Und eine Ratte die Skifahrt.	10	2
(d1)	Dafi spielt mit ein Tennisschläger. Und zwei Jungen zuschauen ihn. Ein Jungen hat eine Idee. Er flüstert das Ei in sein Hand. Er werft das Ei. Das Gesicht von Dafi ist glücklich. Und er spielt das Ei. Und der Tennisschläger geht kaputt weil er schlägt das Ei.	7	1
(d2)	Dafi öffnet die Kühlschrank und hat eine Coladose in sein Hand. Und es klingelt. Er öffnet die Tür. Und ein Mann gibt ihm die Pizza. Er riechet die Pizza. Er isst die Pizza in das Sofa. Und er sieht fern. Und er sieht eine Ratte die fährt Ski über der Berg. Und der Kühlschrank ist geöffnet.	7	2

(e1)	Dafi spielt mit einem Freund Tennis. Und zwei Personen schauen zu. Und dann Dafi hat eine Idee. Das ist mit einen Ei spielen. Er flüstert ihre Idee zu einem Freund. Und dann werft er das Ei. Wenn das Ei ist neben dem anderen Freund mit wem er spielt er hat mit die Rakete das Ei kaputt gemacht. Und der Ei ist alles über ihn.	7	1
(e2)	Dafi sucht eine Coladose in dem Kühlschrank. Und dann die Tür klingelt. Und er öffnet die Tür. Und ein Pizzaverkäufer gibt ihm eine Pizza. Und er riecht die Pizza. Und er isst das Pizza und fernsieht gemeinsam. Und wenn er kommt wieder zum Kühlschrank er sieht in der Küche dass einen Berg steht. Und eine Ratte Skifahrt über diesen Berg.	7	1
(f1)	Das ist Dafi und ein Freunden. Und sie spielen Tennis. Dafi hat ein Tennisschläger in sein Hand. Und sein Freund zuschauen die Match. Sein Freund hast ein Idee. Und er hat ein Ei in die Hand. Sein Idee ist er kann das Ei werfen. Die Name von der Spiele ist das Ei spielen. Und wann sie anfangen die Match sein Freunden schlägt die Ei. Und er kaputtgehen.	8	2
(f2)	Das ist Dafi. Und er hat eine Coladose in sein Hand. Er hat der Kuhlshrank öffnen. Und es klingelt für ein Pizza. Er hat die Tür öffnen. Und er schaut die Pizza. Dafi nimmt das Pizza und riechen. Es ist sehr gut. Er sitzt an die Sofa. Und er isst. Dafi sieht fern. Und in die Fernseher das ist ein Film. Und wann er geht in die Küche er sieht ein Berg mit Eis. Und sein Ratte ist Skifahren.	11	3
(g1)	Morgen Dafi spielt Tennis mit seine Freunde. Seine Freunde haben eine Idee. Und sie werfen das Ei. Und Dafi ist froh. Und he spielt mit dem Ei. Und das Ei geht kaputt auf Dafi. Dafi ist traurig.	7	0
(g2)	Dafi ist in Hause. He hat eine Coladose. Und es ist sechs Uhr. Und die Pizza klingel. He öffnet die Tür. Und er gibt die Pizza. He offnet den Pizzakarton und riechen. He sieht fern. Und he isst sein Pizza und trinkt die Coladose. Und he geht in die Küche. Hund der Kühlschrank ist offen. Und die Ratte Skifahren auf dem Berg weil das Eis in die Küche ist.	11	1
(h1)	Dafi spielt Tennis mit einen Tennisschläger. Die Freunde zuschauen und hat eine Idee. Er werfen das Ei zu Dafi. Und das Ei kommt zu Dafi. Und Dafi kaputtgehen.	5	0
(h2)	Dafi nimmt eine Coladose in dem Kühlschrank. Und es klingelt. Das ist eine Pizza. Dafi riechet der Pizza und esset vor dem Fernsehen. Und Dafi kommt in die Küche. Und der Kühlschrank hat der Berg gemacht. Und die Ratte Skifahren.	6	1
(i1)	Zwei Kinder schaut zu ein Match von Tennis. Sie haben eine Idee. Sie haben das Ei. Und sie werfen das Ei in der Match. Und Dafi glaubt dass das Ei ist der Ball. Und er bekommt das Ei in seinen Gesicht.	5	1
(i2)	Dafi möchte eine Colados in der Kühlschrank. Dann er geht die Tür öffnen für die Pizza. Und er riechen die Pizza. Und er isst die Pizza vor dem Fernsehen. Aber er hat vergessen der Kühlschrank öffnen. Und wenn er in die Küche geht alles ist in Eis.	3	3
(j1)	Dafi spielt Tennis mit einem Freund. Zwei Jungen haben eine Hideo. Er hat ein Hei. Ein Jungen werft das Hei. Dafi spielt das Ei. Und das Hei wird kaputtgegangen in das Gesicht.	5	1
(j2)	Dafi wartet auf eine Pizza. Er öffnet die Tür. Dann der Mann gibt die Pizza. Dafi riecht die Pizza in der Pizzakarton. Er isst die Pizza und sehe fern. Dafi hat der Kühlschrank offet. Und das Heis geht aus. Eine Ratte fährt Ski auf den Berg.	7	1

(k1)	In den ersten Bild Dafi spielt Tennis mit Freunden. Und nach ein Freund von Dafi hat eine Idee. Er hat ein Ei in der Hand. Und er wirft der Ei zu Dafi. Dafi glaubt dass das Ei der Tennisball ist. Und er spielt mit dem Ei. Aber das Ei kaputtgeht.	6	1
(k2)	Es ist sechs Uhr. Und ich glaube dass Dafi Hunger hat. Er gibt eine Coladose in dem Kühlschrank. Nach die Tür öffnet. Und der <i>livreur</i> von der Pizza gibt die Pizza zu Dafi. Dafi riecht die Pizza. Und er sitzt auf das Sofa vor dem Fernseher und sieht ein Film. Aber wenn er kommt zurück in der Küche er sieht die Ratte Skifahren mit das Eis von dem Kühlschrank. Und er ist <i>étonné</i> .	7	2
(l1)	Dafi spielt Tennis mit seine Freunde. Und ein Freund von Dafi sieht das Match und hat eine Idee. Er werft ein Ei. Und das Ei geht kaputt in das Gesicht von Dafi.	4	0
(l2)	Dafi nimmt eine Coladose in dem Kühlschrank. Es klingelt. Dafi geht und öffnet die Tür. Ein Mann gibt die Pizza von Dafi. Dafi riecht die Pizza. Und er geht in dem Sofa. Er isst die Pizza und sieht fern. Aber wenn er geht zurück in die Küche es gibt ein Eisberg. Und eine Ratte fährt Ski weil Dafi hat die Tür von dem Kühlschrank öffnet.	7	2
(m1)	Dafi spielt mit einem Freund in Tennis. Er hat eine Idee. Er möchte spielen mit einem Ei. Er wirft das Ei. Sie spielen mit dem Ei. Und das Ei geht kaputt in Gesicht	5	1
(m2)	Dafi möchte seine Pizza <i>commander</i> . Er öffnet die Tür. Und ein Mann gibt die Pizza. Er riechen seine Pizza. Und er geht in dem Sofa. Er sieht fern und isst seine Pizza. Er hat auch eine Coladose. Er geht in die Küche. Und er sieht der Kühlschrank. Der Kühlschrank ist öffnen. Und er sieht eine Ratte. Und die Ratte fahren Ski.	11	1
(n1)	Zwei Kindern schauen zwei Tennisschläger zu. Einer der Kinder hat eine Idee. Er möchte ein Ei werfen. Er flüstern die Idee an der anderen Kindern. Also er werft das Ei. Und der Tennisschläger hat das Ei. Das Ei war im Geschicht kaputtgehen.	5	2
(n2)	Dafi möchte eine Pizza. Und dann er öffnet die Tur. Und ein Mann gibt er die Pizza. Dafi riecht der Pizza und seht fern und isst seine Pizza mit ein Coladose. Aber der Kühlschrank war offen. Und es gibt ein Berg von Eis. Und eine Ratte macht Skifahren.	5	2
(o1)	Dafi spielt mit seinem Freund Tennis. Ein Freund hat ein Idee. Er werft ein Eis. Dafi schlägt das Eis. Und das Eis ist kaputtgeht.	4	1
(o2)	Dafi sieht an dem <i>Frigo</i> . Und ein Mann klingelt und zeigt Pizza. Dafi kommt zu öffnen. Und der Mann gibt die Pizza. Dafi riecht die Pizza und isst sie. Und er seht fern. Aber er hat der Kühlschrank nicht zu schliessen. Und ein Berg von dem Eis ist <i>kreazier</i> . Und ein Ratte Skifahrt.	6	3
(p1)	Das ist Dafi mit seinen Freunden. Und sie spielen Tennis. Und seine Freunden haben eine Idee. Sie möchten ein Hei werfen für machen ein Witz. Seine Freunden werfen das Ei. Und Dafi <i>shoot</i> in das Ei und er ///	5	1
(p2)	Das ist Dafi. Er hat eine Coladose in dem Kühlschrank gesucht. Und er hat eine Pizza <i>kommandiert</i> . Und er öffnet die Tur. Und er nimmt die Pizza. Und er geht fernsehen. Aber er hat nicht der Kühlschrank geöffnet. Und eine Ratte fährt Ski in den Berg.	5	3

(q1)	Das ist Dafi. Er spielt Tennis mit seine drei Freunden. Aber zwei Freunden vom ihr Tobias und Matthias sie haben eine Idee. Sie woll'n ein Witz machen auf Dafi. Und sie will eine Ei werfen auf ihm. Und wemm sie das Ei auf Dafi wirft, wollt Dafi das Ei spielen. Und wenn er das Ei mit den Schlägen berühren, wird das Ei kaputtgehen. Und dann sie lachen alle.	3	5
(q2)	Das ist Dafi. Er ist allein. Und er hat Pizza genommen. Und dann es klingelt an die Tür. Dann geht er. Und er öffnet die Tür. Und dann nimmt er Pizza. Und Gabi riecht das Pizza. Und er isst das Pizza vor dem Fernsehen. Und er guckt auch ein Film. Später wenn er das Pizza fertig geesst, dann geht er wieder in die Küche. Und dann sieht er eine Ratte auf einem kleine Berg. Und er fährt Ski. Es gibt einen kleine Berg weil, er hat der Kühlschrank nich geschliessen. Und er ist ein bisschen erstaunt.	12	3
(r1)	Also Dafi spielt Tennis. Und zwei Freunde schaut zu. Ein Freunde hat eine Idee. Er werft das Hei. And das Hei spielt. Dafi geht das Hei kaputt.	6	0
(r2)	Also Dafi hört der Klingel and denkt, dass Pizza ist kommt. Er öffnet die Tür. And ein Mann gibt es die Pizza. Er riecht der Pizza und isst das über ein Film. Und wenn he kommt in die Küche, er schaut der Kühlschrank ist offen.	3	2

## N. Résultats des tests statistiques des élèves francophones

### Test *t* de Student apparié vérifiant les hypothèses H1, H2 et H3

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
H1.1	F1.1	88.6400	15	28.45660	7.34746
	F1.2	92.7067	15	19.28765	4.98005
H1.2	F2.1	74.9200	15	26.42186	6.82209
	F2.2	76.7267	15	19.24090	4.96798
H2.1	E1.1	22.4667	15	7.95520	2.05402
	E1.2	21.7467	15	6.46439	1.66910
H2.2	E2.1	19.3333	15	6.24427	1.61226
	E2.2	18.6467	15	5.11061	1.31955
H3	C1	.1547	15	.11438	.02953
	C2	.3347	15	.26115	.06743

		N	Correlation	Sig.
H1.1	F1.1 & F1.2	15	.557	.031
H1.2	F2.1 & F2.2	15	.545	.036
H2.1	E1.1 & E1.2	15	.240	.388
H2.2	E2.1 & E2.2	15	.089	.754
H3	C1 & C2	15	.156	.579

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
H1.1	F1.1 - F1.2	-4.06667	23.88232	6.16639	-17.29225	9.15892	-.659	14	.520
H1.2	F2.1 - F2.2	-1.80667	22.67231	5.85396	-14.36217	10.74884	-.309	14	.762
H2.1	E1.1 - E1.2	.72000	8.96439	2.31460	-4.24431	5.68431	.311	14	.760
H2.2	E2.1 - E2.2	.68667	7.71074	1.99090	-3.58340	4.95673	.345	14	.735
H3	C1 - C2	-.18000	.26827	.06927	-.32857	-.03143	-2.599	14	.021



**Test t de Student sur deux échantillons vérifiant les hypothèses H4 et H5.**

	G	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
E1.2	1.00	8	22.1375	8.48611	3.00029
	2.00	5	21.9600	2.93990	1.31476
E2.2	1.00	8	18.7250	6.86435	2.42691
	2.00	5	18.9800	2.43762	1.09014
F1.2	1.00	8	104.5875	17.35811	6.13702
	2.00	5	81.4400	9.89611	4.42568
F2.2	1.00	8	88.1125	20.13288	7.11805
	2.00	5	63.8200	5.46461	2.44385

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
E1.2	Equal variances assumed	3.220	.100	.044	11	.965	.17750	3.98939	-8.60310	8.95810
	Equal variances not assumed			.054	9.344	.958	.17750	3.27572	-7.19137	7.54637
E2.2	Equal variances assumed	8.122	.016	-.079	11	.939	-.25500	3.23224	-7.36911	6.85911
	Equal variances not assumed			-.096	9.437	.926	-.25500	2.66051	-6.23124	5.72124
F1.2	Equal variances assumed	2.946	.114	2.693	11	.021	23.14750	8.59588	4.22811	42.06689
	Equal variances not assumed			3.059	10.978	.011	23.14750	7.56635	6.49002	39.80498
F2.2	Equal variances assumed	8.680	.013	2.599	11	.025	24.29250	9.34662	3.72073	44.86427
	Equal variances not assumed			3.228	8.540	.011	24.29250	7.52589	7.12690	41.45810

**Corrélation de Bravais-Pearson vérifiant les hypothèses H6 et H7.**

		E1.1	E1.2	E2.1	E2.2	C1	C2
F1.1	Pearson Correlation	.260	.005	.429	-.110	-.280	-.482*
	Sig. (1-tailed)	.174	.493	.055	.348	.156	.034
	N	15	15	15	15	15	15
F1.2	Pearson Correlation	-.027	.146	.237	.134	.053	-.235
	Sig. (1-tailed)	.461	.302	.198	.317	.426	.199
	N	15	15	15	15	15	15
F2.1	Pearson Correlation	.291	-.060	.420	-.197	-.221	-.435
	Sig. (1-tailed)	.146	.415	.059	.240	.214	.052
	N	15	15	15	15	15	15
F2.2	Pearson Correlation	.018	-.043	.155	-.151	-.117	-.260
	Sig. (1-tailed)	.475	.440	.291	.295	.339	.175
	N	15	15	15	15	15	15
C1	Pearson Correlation	.415	-.088	.436	.037	1	.156
	Sig. (1-tailed)	.062	.378	.052	.448		.290
	N	15	15	15	15	15	15
C2	Pearson Correlation	-.040	.380	-.190	.289	.156	1
	Sig. (1-tailed)	.443	.081	.249	.148	.290	
	N	15	15	15	15	15	15

## O. Justifications des hésitations ou discontinuités

Image		Justification
Histoire 1 (avec pression du temps)	2-3	(o) comment dire → quoi dire (contenu)
	3-4	(i) comment dire <i>lancer la balle sur</i> → mots qui manquent (k) comment expliquer le changement d'image (l) comment passer de l'image 3 à l'image 4 sans utiliser le verbe de l'image 5
	4	(b) comment tourner la phrase → formulation (d) pas savoir comment dire → expression qui manque, pas forcément le vocabulaire (e) comment formuler → formulation (h) quoi dire (j) compris que l'œuf est lancé → réfléchir comment le dire (p) vocabulaire manquant → comment dire <i>frapper</i>
	4-5	(f) comment dire / expliquer → vocabulaire manquant → comment formuler
	5	(a) vocabulaire (c) quoi dire → quels mots utiliser (g) <i>kaputtgehen</i> → comment dire → grammaire (m) comment utiliser le verbe <i>kaputtgehen</i> (n) il avait une idée de départ → trouver une manière plus simple pour l'expliquer (r) quoi et comment dire
Histoire 2 (sans pression du temps)	1	(n) comment dire <i>appeler</i> et <i>entendre sonner à la porte</i> (r) comment dire <i>la pizza qui sonne</i> mais pas très juste
	2	(a) problème de vocabulaire → comment dire <i>chercher la pizza</i> (e) ne savait plus comment dire <i>pris la pizza</i> le verbe <i>prendre</i> → il l'a dit autrement <i>le vendeur lui a donné la pizza</i> (p) comment dire <i>le livreur</i>
	3	(b) voulait mettre des prépositions → ne les savait plus
	4	(f) il avait voulu passer à l'image suivante, mais finalement s'est dit qu'il devait dire encore plus sur la dernière image (g) ne savait pas trop quoi dire / par quoi commencer et il ne savait plus comment dire <i>s'asseoir</i> → comment dire <i>il était assis sur le sofa</i> (k) parlé d'autre chose puis changé → remarqué qu'il n'arrivait pas à continuer ce qu'il avait commencé donc il a changé pour essayer d'enchaîner (o) ne trouvait plus le pronom de <i>pizza</i> pour ne pas répéter le mot <i>pizza</i>
	5	(c) comment tourner la phrase → expression (d) différent du reste de l'histoire → plus difficile à expliquer (h) comment dire <i>retourner</i> (i) comment formuler la phrase avec <i>wenn</i> (j) comment dire que <i>la glace était sortie</i> et <i>qu'il avait laissé le frigo ouvert</i> (l) comment décrire et comment dire <i>laisser la porte ouverte</i> (m) comment dire

## P. Réponses aux questions orales

<p><b>1. Comment t'es-tu senti durant ces deux enregistrements?</b></p>	<p><b>Bien</b> (a) pas tellement de pression, c'est plus difficile si on est sous pression // du vocabulaire est donné donc plus facile // savoir que ce n'est pas un test (d) il y avait du vocabulaire et les histoires sont simples à expliquer (f) mais parle pas trop bien allemand (l) -</p> <p><b>Moyen</b> (e) assez bien, comme un SPRECHEN // moins la pression par la note // même avec le vocabulaire c'est un peu stressant (g) normal, hésite assez souvent quand il parle // quand il doit décrire (h) c'était un peu dur // ne connaissait pas tous les mots, les verbes et les actions (j) ça allait, ce n'était pas trop dur // il y avait beaucoup de mots de vocabulaire (k) un peu stressé mais ça va, pas trop (m) compliqué à parler car elle ne sait pas trop l'allemand (o) ça été, ce n'est pas traumatisant (q) normal, pour lui c'était assez facile, des fois il y eu quelques lacunes de vocabulaire</p> <p><b>Stressé</b> (b) vraiment stressée, normalement elle sait les mots mais quand elle stresse elle a des blancs et n'arrive plus à faire des phrases plus ou moins correctes (i) un peu stressée, peur de faire faux (p) un peu stressé, paniqué parce que des fois il ne savait pas (r) un peu stressé de dire des bêtises</p>
---	--

<b>2. Quelle histoire est plus facile à raconter? Pourquoi?</b>	Histoire 1 (avec pression du temps)	(a) un peu plus facile, histoire un peu plus banale (d) moins de vocabulaire et images plus simples à expliquer (g) connaissait mieux les mots et comment dire (h) il se passe plein de choses (j) plus simple à expliquer (k) mais plus à l'aise sur la 2ème histoire, peut-être à cause de la limite de temps (n) plus simple, moins d'objets, moins de vocabulaire à décrire (o) vocabulaire plus facile, l'image de la fin de l'autre est plus dur à expliquer ce qu'il se passe (q) il joue au tennis (sport lui étant familier), arrive mieux et connaît le vocabulaire du tennis (r) on voyait bien ce qu'il fallait dire (vocabulaire donné), pour la deuxième histoire il fallait plus construire les phrases soi-même
	1-2	(m) c'était les deux pareil
	Histoire 2 (sans pression du temps)	(b) plus de mots de vocabulaire à disposition et arrivait mieux (e) moins la pression avec le temps // le vocabulaire l'a beaucoup plus aidé // plus simple à expliquer (f) il y avait plus de mots de vocabulaire à disposition // plus facile à expliquer (i) c'était plus un vocabulaire qu'elle savait (l) savoir d'avoir plus de temps rend plus calme // vocabulaire à utiliser // contexte plus appris (meubles, nourriture) (p) mais la dernière image était plus difficile

<p><b>3.</b> <b>a. Quelle était ta plus grande difficulté?</b></p>	<p>(a) deux mots de vocabulaire → pas tout le vocabulaire était donné, butté sur des mots faciles  (b) vocabulaire et faire les accords justes  (d) description d'une image  (e) déclinaison des articles et des adjectifs → des fois ça vient vite → des fois c'est le vocabulaire qui manque  (f) formuler, placer les mots // savoir comment utiliser les mots  (g) décrire et trouver les mots pour décrire  (h) expliquer les actions des gens  (i) passage entre l'image 3 et 4 → mots qui ne lui venaient pas  (j) arriver à bien formuler les phrases → ne pas oublier le verbe en 2ème position, employer le bon cas, etc.  (k) prépositions // enchaîner d'image en image, il n'arrivait pas très bien  (l) accord avec les prépositions  (m) à faire les phrases comme ça, les dire comme ça  (n) mots qu'il ne savait pas, par exemple <i>sonner</i>  (o) trouver les mots, dire juste // penser à la grammaire de l'allemand  (p) vocabulaire // temps de préparation à disposition // difficulté à décrire certaines images  (q) une image → ne pas savoir quel vocabulaire utiliser → ne trouvait plus le mot → devait trouver une autre manière de le dire  (r) choisir le sujet, moins de vocabulaire</p>
<p><b>b. Qu'est qui aurait pu aider?</b></p>	<p>(a) apprendre le vocabulaire  (b) être moins stressée // avoir plus de temps de préparation  (e) apprendre  (g) savoir mieux parler en allemand  (h) apprendre mieux le vocabulaire  (o) entraînement  (p) avoir encore plus de vocabulaire // avoir plus de temps de préparation  (q) avoir du temps pour réfléchir  (r) plus de précisions pour une image</p>

## Q. Réponses au questionnaire écrit

<p>1. Lorsque je parle en allemand, je préfère employer...</p>	<p>... des phrases courtes et simples</p>	<p>(u) -</p> <p><b>Vocabulaire &amp; Grammaire</b></p> <p>(g) J'ai de la peine à parler et trouver le vocabulaire pour formuler les phrases.</p> <p>(t) <i>Je pense que je manque de vocabulaire, donc je trouve que c'est mieux de dire des phrases simples, plutôt que des phrases complexes complètement fausses.</i></p> <p>(r) J'ai quelque lacunes de vocabulaire et de grammaire en passant par la conjugaison.</p> <p><b>Fluidité</b></p> <p>(v) <i>Faire des phrases complexes affecterait ma fluidité. Je devrais réfléchir longtemps avant de dire une phrase et dans une discussion, ce serait ennuyant pour la personne à qui je parle.</i></p> <p>(n) C'est plus facile d'être fluide avec des phrases courtes.</p> <p>(e) Les phrases prennent moins de temps à se formuler.</p> <p><b>Difficultés</b></p> <p>(x) <i>J'ai beaucoup de peine à parler avec des phrases complexes.</i></p> <p>(k) J'arrive pas trop à bien formuler des phrases complexes.</p> <p>(j) Je n'ai pas l'habitude de parler en allemand.</p> <p>(i) Je ne parle pas beaucoup allemand dans mon quotidien.</p> <p><b>Simplicité</b></p> <p>(a) Je ne vais pas m'ennuyer à faire des phrases super compliquées si je peux faire de simples phrases.</p> <p>(w) <i>C'est plus facile.</i></p> <p>(c) C'est plus simple.</p> <p>(f) C'est plus simple.</p> <p>(b) C'est plus simple à dire.</p> <p>(o) Je me mélange moins les pinceaux.</p> <p>(s) <i>Comme ça je suis sûre de faire à peu près tout juste car ce sont des phrases que je maîtrise.</i></p> <p>(m) C'est ce que j'arrive à faire, mais j'essaye quand même d'en faire des plus complexes.</p> <p><b>Compréhension</b></p> <p>(h) Il y a moins de risque d'incompréhension.</p> <p>(b) On se fait un peu mieux comprendre.</p> <p>(d) Je suis plus sûre que la phrase est dite correctement.</p>
	<p>... des phrases plus complexes</p>	<p><b>Variété</b></p> <p>(q) ça permet de varier les phrases.</p>

2. Lorsque je parle en allemand, je ...	... fais attention aux fautes	<p>(v) -</p> <p><b>Compréhension</b>  (o) Je suis plus compréhensible.  (q) C'est mieux de faire peu de fautes. Mais bon ce n'est pas grave si on en fait.  (n) Je trouve que les gens qui m'écoutent ont de la peine à me comprendre!  (j) Si je fais des fautes, j'ai peur de ne pas être compris.  (g) Je préfère faire des phrases simples sans fautes que d'essayer d'en faire des complexes et qu'on ne me comprenne pas.</p> <p><b>Grammaire</b>  (i) C'est important la grammaire.</p> <p><b>Perfectionnisme</b>  (t) <i>Si déjà je fais des phrases simples et courtes, c'est quand même mieux de ne faire aucune faute.</i>  (x) <i>C'est important de parler correctement mais c'est dur de ne pas en faire et j'en fais tout de même énormément.</i>  (s) <i>J'aime bien faire juste du premier coup même si je ne le fais pas souvent.</i></p>
	... ne fais pas attention aux fautes	<p><b>Compréhension</b>  (c) les fautes ça arrive donc tant qu'on me comprend je n'ai pas de problème avec les fautes.  (w) <i>L'important c'est de se faire comprendre.</i>  (h) 'der' ou 'den', si l'on parle à quelqu'un il nous comprendra sûrement.  (k) C'est pas très grave si on fait quelques fautes, on arrive quand même à se faire comprendre (je pense).  (r) Tant que l'on me comprend, ce n'est pas grave.  (u) <i>Le plus important est de faire passer le message.</i></p> <p><b>Incompréhension</b>  (e) Si on commence à se corriger à chaque fois, nos phrases deviennent vite incompréhensibles.</p> <p><b>Fluidité</b>  (b) Je ne connais pas par cœur ma grammaire, donc si j'essayais de parler sans fautes ça me prendrait longtemps pour dire une phrase.</p> <p><b>Positif</b>  (d) C'est en faisant des fautes qu'on apprend.  (a) On est là pour apprendre, les fautes ne sont pas graves!  (f) Ce n'est pas grave.  (m) Je me dis qu'il faut essayer. Je fais quand même attention, mais ce n'est pas ma priorité.</p>



3. Lorsque je parle en allemand, je ...	... parle de manière fluide	<p>(a) -  (c) J'arrive bien  (j) Je réfléchis à ce que je vais dire avant de parler.  (q) C'est mieux de parler fluide que de réfléchir toutes les 3 secondes.</p> <p><b>Type de phrases</b>  (t) <i>Je fais des phrases simples, donc c'est plus simple d'enchaîner les phrases facilement.</i></p> <p><b>Compréhension</b>  (i) Si on hésite tout le temps, on ne peut pas bien comprendre ce qu'on dit.</p>
	... je ne parle pas de manière fluide	<p><b>Préparation et difficultés</b>  (n) Je réfléchis aux phrases pendant que je parle, donc je fais des pauses.  (k) Je n'arrive pas à parler fluidement (fautes de grammaire, je dois réfléchir avant de dire quelque chose ...)  (u) <i>Je ne suis pas très à l'aise.</i>  (v) <i>Je ne parle pas allemand à part dans les cours.</i>  (r) Je ne sais pas parler allemand.  (m) J'ai un peu de peine à parler comme ça, sans réfléchir.  (w) <i>Je ne suis pas forte en allemand.</i>  (f) C'est dur.</p> <p><b>Compréhension</b>  (b) Je stresse un peu et m'inquiète de ne pas me faire comprendre.</p> <p><b>Formulation</b>  (e) Je n'arrive pas facilement à formuler mes phrases.</p> <p><b>Vocabulaire</b>  (g) J'hésite dans certains cas et je ne trouve pas les mots pour dire ce que je veux.  (h) Je dois chercher mes mots parfois.  (s) <i>Je réfléchis à chaque mot que je dis.</i>  (x) <i>Je dois beaucoup réfléchir à ce que je vais dire, au vocabulaire, aux déclinaisons, ...</i>  (d) Parfois je ne me souviens pas de certains mots et/ ou je ne suis pas sûre du mot.  (o) Des fois je dois réfléchir pour le vocabulaire.</p> <p><b>Peur des fautes</b>  (v) <i>Je pense que c'est aussi parce que j'ai peur de faire des erreurs.</i>  (b) Je stresse un peu et m'inquiète de faire beaucoup trop de fautes.  (o) Je fais attention aux fautes.</p>

4. Je dis des phrases en allemand ...	<p>... quand je suis sûr qu'elles sont correctes</p>	<p>(c) Je sais parler l'allemand.</p> <p><b>Compréhension</b> (o) Celui avec qui je parle il peut me comprendre</p> <p><b>Perfectionnisme</b> (v) <i>J'aimerais que lorsque je parle allemand je parle correctement même si je sais qu'on progresse dans une langue étrangère en faisant des erreurs.</i> (q) C'est mieux de faire peu de fautes. Mais ce n'est pas grave si on en fait. (x) <i>C'est important de bien s'exprimer même si c'est difficile.</i> (j) Je n'aime pas faire de fautes.</p>
	<p>... même si elles sont peut-être fausses</p>	<p><b>Fluidité</b> (e) Il ne faut pas perdre trop de temps à formuler la phrase.</p> <p><b>Compréhension</b> (h) Si c'est compréhensible ce n'est pas grave. (r) On me comprend. (u) <i>Le plus important est de faire passer le message.</i></p> <p><b>L'erreur n'est pas grave</b> (k) C'est pas très important. (a) On est là pour apprendre, les fautes ne sont pas graves. (b) Je ne dirais rien si je m'inquiétais que mes phrases soient entièrement correctes. (i) On apprend de nos erreurs.</p> <p><b>Positif</b> (d) Il faut essayer et même si c'est faux on pourra faire juste la prochaine fois. (w) <i>On peut toujours se corriger.</i> (g) Je préfère apprendre à les formuler juste pour une prochaine fois. (m) J'ai juste envie d'essayer plutôt que ne rien dire.</p> <p><b>Fatalité</b> (t) <i>Même si j'essaie de faire le moins de fautes possibles, on est jamais sûr à 100% que c'est juste.</i> (n) Je n'arriverai de toute façon pas à dire toutes les phrases correctement, car ce n'est pas ma langue maternelle.</p> <p><b>Obligation</b> (f) Il faut toujours dire quelque chose. (s) <i>Souvent quand je suis sûre qu'elles sont justes mais lorsque j'ai un doute je les dis quand même.</i></p>

5. Lorsque je parle en allemand, je trouve plus important de ...	... parler de manière fluide	<p>(i) -  (r) -  (n) -  (j) -  (b) -  (v) -  (t) -  (e) -  (m) Ce n'est pas très beau de faire pleins d'accrocs et dire "euh..."  (h) Il vaut mieux parler bien que de faire longtemps pour sortir une phrase.  (q) Faire des fautes, tout le monde en fait donc ce n'est moins important. Parler fluide en allemand est le plus important pour moi.</p>
	... parler sans fautes	<p>(k) -  (a) -  (w) -  (x) -  (o) -  (c) Le moins de fautes possibles pour qu'on nous comprenne encore.  (s) <i>J'ai mis "employer des phrase complexes" en 3ème car je pense qu'il peut y avoir plein d'erreurs dans une phrase complexe lorsqu'on ne parle pas souvent la langue.</i>  (u) <i>Le plus important de faire comprendre à l'autre son idée et pas faire croire qu'on sait parler.</i></p> <p><b>Compréhension</b>  (g) Je préfère qu'on me comprenne et ne pas hésiter que d'essayer de faire des phrases complexes souvent incompréhensibles.</p>
	... employer des phrases complexes	<p>(d) -</p> <p><b>Compréhension</b>  (f) Bah, il faut d'abord que l'on se fasse comprendre par le récepteur.</p>

# CURRICULUM VITEA

Cynthia WEGMANN  
Champ-Soleil 4  
1400 Cheseaux-Noréaz  
024 425 06 21  
076 446 22 99  
cyn.wegmann@unifr.ch

Née le 27 avril 1987 à Montreux  
Originaire d'Allemagne et de  
Cheseaux-Noréaz (VD)  
Célibataire



---

## FORMATION

<b>Master</b> of Arts en sciences de l'éducation pour l'enseignement au secondaire I	Université de Fribourg	obtention prévue 09.2012
<b>Bachelor</b> of Arts en allemand, français langue étrangère, et mathématiques	Université de Fribourg	2006-2010
<b>Maturité</b> gymnasiale en option espagnol et sport	Gymnase d'Yverdon	2002-2005

---

## EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES

Remplacements divers	CO du Belluard (Fribourg)	2009-2012
Surveillance	Collège de Gambach (Fribourg)	2008-2009
Cours d'appui d'allemand	Divers endroits	2002-2011

---

## STAGES

Stages de Master I et II	CO du Belluard (Fribourg)	2010-2011
Stage de didactique	CO du Belluard (Fribourg)	01.2009
Stage de sensibilisation	CO d'Estavayer	01.2008
Classe primaire	Ecole d'Yverdon	03.2006
Crèche / Garderie <i>Arche de Noé</i>	Yverdon	02.2006
Hôpital	Yverdon	11-12.2005

---

## AUTRES EXPERIENCES

Monitrice bénévole au groupe de jeunes <i>Schärme</i> , en particulier monitrice aux camps de Pâques et membre du comité	Yverdon	2005-présent
Monitrice de camps d'enfants	Credo, Wilderswil (BE)	2009, 2010, 2011

---

## LANGUES

Bilingue: allemand et français  
Connaissances: anglais (B2 du Standard européen des langues) et espagnol (B1)

---

## HOBBIES

Sport, activités dans la nature, lecture, musique

# **DÉCLARATION SUR L'HONNEUR**

Je déclare sur mon honneur que j'ai accompli mon mémoire de Master seule et sans aide extérieure non autorisée.

Cheseaux-Noréaz,