



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE LENGUAS

**“DIFFICULTÉS DANS LA PRODUCTION ORALE DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU B1+ DE LA
FACULTÉ DE LANGUES BUAP”**

Tesis para obtener el título de

LICENCIADA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA:

ANA LAURA GONZALEZ CONTRERAS

DIRECTOR (A): MTRA. STÉPHANIE MARIE BRIGITTE VOISIN

ASESORES : DRA. MARÍA LILIA LÓPEZ LÓPEZ

MTRA. MARÍA EUGENIA OLIVOS PÉREZ

OCTUBRE, 2025

Table des matières

CHAPITRE I. INTRODUCTION

1.1 Problématique	05
1.2 Délimitation	06
1.3 Objectif général	06
1.4 Objectifs spécifiques	06
1.5 Questions de recherche	06
1.6 Justification	07
1.7 Mots clés	08

CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE

2.1 Antécédents	10
2.2 La communication	13
2.2.1 Conceptualisation	13
2.2.2 Les éléments de la communication	13
2.2.3 Les types de communication	15
2.2.4 La compétence communicative	17
2.2.4.1 Les composantes de la compétence communicative	18
2.2.5 La communication efficace	19
2.3 La production orale	20
2.3.1 Conceptualisation	20
2.3.2 La production orale selon la perspective actionnelle	21
2.3.3 Niveaux de la production orale selon le CECR	22

2.4 Difficultés de la production orale	24
2.4.1 Difficultés émotionnelles et psychologiques	24
2.4.1.1 La timidité	25
2.4.1.2 L'anxiété langagière	25
2.4.1.3 Le trac	27
2.4.1.4 La peur de l'enseignant	27
2.4.2 Difficultés linguistiques	28
2.4.2.1 Le vocabulaire	28
2.4.2.2 Les fautes morphosyntaxiques	28
2.4.2.3 La phonétique et la phonologie	29
2.4.3 Difficultés concernant l'apprentissage personnel	30
2.4.3.1 Le recours à la langue maternelle	30
2.4.3.2 Le facteur socioculturel et familial	30
2.4.3.3 Le manque de connecteurs logiques	31
2.4.3.4 Le manque d'intérêt pour les sujets abordés	31
2.4.4 Difficultés didactiques	31
2.4.4.1 Le manque de contenu socioculturel	31
2.4.4.2 Les méthodes utilisées	32
2.4.4.3 Le temps que l'enseignant parle devant le groupe	33
2.4.4.4 La priorité aux activités écrites	33
2.5 Stratégies de production orale	35
2.5.1 Solutions aux difficultés	35
2.5.1.1 De phonologie et de phonétique	35
2.5.1.2 De conjugaison	35

2.5.1.3 De grammaire	36
2.5.1.4 De vocabulaire	37
2.5.2 Les jeux de rôle et les simulations	37
2.5.3 La métacognition	40
2.5.4 Réfléchir au rôle de l'enseignant	41
2.5.5 Le traitement de l'erreur	45
CHAPITRE III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	
3.1 Méthodologie de recherche choisie	47
3.2 Instruments de recueil des données	49
3.3 Public d'étude	50
3.4 Analyse des résultats	51
CHAPITRE IV. DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	
4.1 Discussion du questionnaire des étudiants	53
4.2 Discussion du questionnaire des enseignantes	81
4.3 Conclusion des questionnaires	103
4.4 Triangulation des données	105
CHAPITRE V. CONCLUSION GÉNÉRALE	
Conclusion générale	111
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	
Références bibliographiques	121
ANNEXES	
Questionnaire appliqué aux étudiants	127
Questionnaire appliqué aux enseignantes	132

CHAPITRE I. INTRODUCTION

1.1 Problématique

Il est bien connu que ce qui différencie l'être humain des autres espèces habitant sur la Terre est sa capacité à s'exprimer oralement, un acte qui est, en même temps, une nécessité. Si ce fait se produit dans la langue maternelle, cette nécessité est donc présente lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cependant, comme l'a bien mentionné Smyan (2018), « Les enseignants et les apprenants envisagent de nombreux problèmes lors de l'enseignement-apprentissage de l'oral » et il cite Pekarek selon laquelle : « Les élèves sont souvent incapables de communiquer de façon efficace dans les interactions spontanées » (p. 328).

Concernant la contextualisation de notre recherche, les étudiants de niveau B1+ de la Licence en Enseignement du Français (LEF) de la Faculté de Langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) ont étudié pendant la période d'automne 2024 « La langue cible VI », qui est le dernier cours général de Français Langue Étrangère (FLE) de la licence. Dans certains cas, ces étudiants ont suivi les matières de leurs deux derniers semestres. En outre, en finissant les six niveaux de langue cible, ils devraient correspondre au profil d'un utilisateur de la langue cible de niveau B2+.

En reliant ce qui a été dit précédemment par Pekarek avec ce qui a été mentionné dans le paragraphe précédent, nous avons l'intention d'analyser les problèmes que pourraient avoir les étudiants de niveau B1+ de la LEF pendant la période d'automne 2024 pour atteindre un profil d'utilisateur de la langue française de niveau B2+ en production orale.

1.2 Délimitation

Notre recherche sera réalisée pendant la période scolaire d'automne 2024 à la Faculté de Langues de la BUAP, plus précisément dans la LEF dans la matière de Langue Cible VI, où nous obtiendrons des informations fournies par les apprenants qui suivent le sixième semestre ; durant ce semestre, les étudiants sont censés atteindre le niveau B2+ après avoir complété leur formation dans cette matière.

Objectifs

1.3 Objectif général

L'objectif général de cette étude est le suivant :

- Identifier les difficultés de production orale des étudiants de niveau B1+ de la LEF.

1.4 Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants :

1. Déterminer de quelle manière les difficultés des étudiants en production orale affectent leur performance dans leur contexte communicatif et leur communication avec les autres.
2. Proposer des pistes de réflexion pour que les étudiants améliorent leurs pratiques de production orale au niveau B1+ du FLE.

1.5 Questions de recherche

Les questions qui guident cette étude sont les suivantes :

1. Quelles sont les difficultés que les étudiants du niveau B1+ du FLE présentent en production orale ?
2. Comment les difficultés des étudiants en production orale affectent-elles leur performance dans leur contexte communicatif et leur communication avec les autres ?

3. Quelles pratiques de production orale pourraient faciliter et assurer la qualité de la production orale des étudiants de niveau B1+ du FLE ?

1.6 Justification

Ce projet est important parce que, comme Gbadegesin (2018) le mentionne, l'oral prédomine sur l'écrit et montre les compétences de l'interlocuteur quelle que soit la langue. Dans l'évaluation des quatre activités langagières communicatives constituées de l'expression orale, la production orale, la production écrite, et l'expression écrite, la production orale est distinguée. Or, l'apprentissage du français est mis en difficulté par certains problèmes linguistiques liés au fait que les apprenants tentent de reproduire la structure et le code oral de leur langue maternelle en français et, bien sûr, le résultat n'est pas probant, l'apprenant finissant par ne pas reproduire ou mal reproduire oralement l'idée.

Ainsi, il est important de développer la production orale dans une langue étrangère afin de pouvoir s'exprimer dans n'importe quel contexte pour que la communication soit efficace et la plus naturelle possible sans donner l'impression qu'il s'agit d'un acte complexe, donc en trouvant des stratégies pour réaliser cet acte communicatif non seulement avec l'intention de produire du discours, encore de le faire correctement.

De cette manière, le présent travail est destiné aux étudiants de la LEF de niveau B1+ de la période d'automne 2024 et aux prochaines générations d'étudiants désireux de présenter leur examen DELF B2, probablement, mais rencontrant des difficultés lors de la production orale.

En effet, on attend d'eux qu'ils puissent correctement et efficacement développer et maîtriser les connaissances en œuvre dans la production orale destinées à être acquises dans leur profil d'utilisateur de la langue française de niveau B2. Sans ajouter qu'il s'agit du profil stipulé par la Faculté pour obtenir le diplôme de la Licence en Enseignement du Français. Finalement, notre projet devrait être d'utilité tant

aux étudiants qu'aux enseignant(e)s pour mener une réflexion personnelle et introspective sur la manière dont ils mettent en pratique la production de la langue cible en classe.

1.7 Mots-clés

Les mots clés de cette recherche sont les suivants :

Production orale

La production orale est une activité où il faut savoir activer une compétence de communication (composante linguistique, discursive, socio-culturelle, référentielle) ; utiliser des stratégies compensatoires (les gestes, les mimiques, les périphrases, les composantes situationnelles...) ; entrer en communication et interaction avec une ou plusieurs personnes ; susciter une rétroaction chez son interlocuteur ; parler à propos d'un sujet ; savoir écouter afin de pouvoir parler à propos du sujet et pouvoir répondre correctement. (Yetiş, 2012, p. 150)

Stratégie

Le concept de stratégie en enseignement fait appel à un agencement des pratiques, des méthodes, des modalités, des activités, des ressources et du temps dans le but de faire apprendre. Cette stratégie est pédagogique si vous considérez l'apprenant comme finalité de votre stratégie. Elle est didactique si vous considérez l'objet de formation comme finalité. (Boudreault, 2018, p.1)

Difficultés linguistiques

Les troubles linguistiques, également appelés troubles du langage, se réfèrent à des difficultés affectant la capacité d'une personne à comprendre ou à produire du langage, incluant problèmes de parole, de syntaxe et de vocabulaire. Ils peuvent avoir des origines variées, telles que des conditions génétiques, des lésions cérébrales, ou un environnement linguistique appauvri. Une identification et une intervention précoces sont essentielles pour atténuer les impacts des troubles linguistiques sur le développement éducatif et social d'un individu. (Hulatt, 2024, p.1)

Contexte de communication

Les circonstances et les conditions dans lesquelles se déroule la communication. Le contexte peut avoir une influence importante sur la communication, du codage du message par l'émetteur à son décodage par le récepteur, en passant par les canaux de transmission. (Espace Soignant, 2019, p.1)

Français Langue Étrangère (FLE)

« C'est la langue française enseignée à des personnes dont ce n'est pas la langue maternelle » (Lopes, s.d., p. 1).

Niveau B2 de Français

B2 correspond à un niveau d'utilisateur indépendant (niveau avancé ou indépendant).

Cela signifie que vous avez les capacités suivantes :

- Comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité.
- Communiquer avec spontanéité et aisance avec un locuteur natif.
- 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.

(République Française, 2024, p.1)

CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE

Parler est, sans aucun doute, une action très importante qui nous permet d'exprimer nos émotions, nos désirs et nos besoins. De plus, cette communication que nous établissons verbalement avec les autres est un acte présent tous les jours et dans toutes les circonstances de la vie quotidienne.

Par ailleurs, dans la salle de classe de langue cible, la production orale fait partie des quatre activités langagières communicatives qui concrétisent et contextualisent ce qui a été appris.

C'est pourquoi ce chapitre vise à définir les concepts de communication et de production orale, ainsi qu'à souligner les principales difficultés auxquelles se heurtent les étudiants lorsqu'ils s'expriment oralement.

Pour conclure, nous mentionnerons quelques stratégies qui pourraient être utiles pour améliorer la production orale.

2.1 Antécédents

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'amélioration de la performance de la production orale chez les apprenants d'une langue étrangère. Dans le cas particulier du FLE, les recherches suivantes sont citées à titre d'exemple :

Baggar (2020) a fait une étude centrée sur des apprenants du cycle secondaire qualifiant, au niveau du tronc commun. Certains de ces apprenants « trouvent des difficultés à s'exprimer en langue française pendant les activités orales. Cela se manifeste à travers des réponses collectées auprès de ces apprenants » (p. 62). Pour cela, elle a réalisé deux instruments différents afin d'obtenir des données : la première, par questionnaire et la deuxième, par observation. À travers les résultats de sa recherche, elle conclut que participer en classe, utiliser la langue cible en dehors de l'institution éducative ainsi qu'être en contact constant avec la langue cible améliorent les compétences de communication orales et écrites. Enfin, elle souligne l'importance d'encourager les apprenants à la parole, de mener une rétroaction dans la salle de

classe et de mettre en place un apprentissage qui privilégie l'interaction et la communication à travers la langue étrangère au lieu de se limiter à transmettre des contenus d'apprentissage.

Par ailleurs, la recherche de Menad (2020) présente une mise au point sur l'identification des raisons pour lesquelles les étudiants de deuxième année de FLE ne parlent pas, malgré les multiples activités proposées afin de faciliter le développement de cette activité langagière. Sa recherche vise à trouver des solutions aux difficultés psychologiques et linguistiques des apprenants. Pour elle, l'oral « doit être plus valorisé en classe pour que les apprenants arrivent à bien maîtriser la langue, puisqu'on ne peut pas maîtriser une langue sans tenir compte de la composante orale » (p. 8). De cette manière, les résultats de son étude, obtenus par une fiche d'observation et par l'application d'un questionnaire aux enseignants de deuxième année du secondaire, ont démontré que l'utilisation des jeux de rôle dans la classe aide les apprenants à développer la confiance en eux-mêmes, à améliorer leur compétence communicative, à être motivés, à s'exprimer librement et à surmonter leur peur de parler devant leurs camarades (Menad, 2020).

Concernant l'étude de Dubois (2017), cette enseignante de FLE, formatrice à l'Alliance Française de Paris Île-de-France et conceptrice de méthode de français, mène une réflexion sur l'importance du développement de l'expression orale des apprenants, la place de l'oral dans les cours, les situations de communication authentiques en classe et la prise de parole. En résumé, pour faciliter l'expression orale des apprenants de FLE, Dubois (2017) recommande que les enseignants favorisent les échanges en français, qu'ils réfléchissent aux activités proposées pour s'assurer qu'elles privilégient la production orale, que celle-ci soit individuelle, en binômes, etc., et qu'il y ait une étape de préparation à la prise de parole. En somme, les enseignants doivent impérativement examiner et évaluer leur pratique d'enseignant pour être en mesure de favoriser l'autonomie des apprenants.

Quant à Nunes (2010), il mentionne que « nous rencontrons beaucoup d'élèves qui ont des difficultés à communiquer en français à l'oral » (p. 1). Se centrant sur les problèmes auxquels se heurtent

les apprenants pour communiquer à l'oral en français, en l'occurrence relatifs à la compétence linguistique, il conclut que l'oral est une activité linguistique qui est présente tous les jours dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue et que les professeurs doivent être critiques concernant sa pratique de l'oral. De plus, il ajoute que les étudiants ont des problèmes pour parler la langue française en raison du manque de pratique à l'école mais aussi dans la société en général et en raison du manque d'intérêt des professeurs pour travailler la compétence orale des élèves pour connaître leur capacité d'expression (Nunes, 2010).

Finalement, la recherche réalisée par Shobeiry et Khakbash (2021) est axée sur la production orale en continu, qui « consiste à s'exprimer d'une manière continue et ininterrompue » (p. 105). Les autrices de cette recherche mènent leur étude en trois étapes : une enquête préalable, la mise en œuvre d'un apprentissage par des stratégies métacognitives et un post-test après application de ces stratégies. Les analyses respectives les ont amenées à la conclusion suivante :

Il faut mettre en valeur le rôle de l'apprenant dans le processus de l'apprentissage de la production orale en continu parce que c'est lui qui apprendre personne ne peut le faire à sa place mais on peut l'orienter vers le choix des stratégies métacognitives efficaces pour lui permettre de mieux apprendre à apprendre cette fameuse compétence. (p. 105)

Ainsi, nous en arrivons à établir que :

1. Malgré les années ou les différentes méthodologies appliquées, de nombreux apprenants ont des difficultés à s'exprimer oralement.
2. Les deux acteurs de l'apprentissage (l'apprenant et l'enseignant) sont également impliqués dans le manque de développement de la compétence communicative et orale.
3. La majorité des études réalisées se centrent sur les élèves qui étudient le français comme deuxième langue ou comme langue étrangère, et sont presque toujours issus d'écoles primaires ou

secondaires. Cependant, nous n'avons pas trouvé d'étude portant sur des élèves qui se préparent à devenir professeurs de français et qui soient à un niveau d'apprentissage intermédiaire ou plus (B1 ou B2), c'est pourquoi nous sommes d'autant plus intéressés par ce thème.

2.2 La communication

2.2.1 Conceptualisation

La communication implique des interactions avec une autre personne afin de transmettre un message. Même s'il est vrai que son principal outil est le langage —une communication verbale où la structuration, la disposition des phrases pour exprimer ce qu'on pense et l'acte concret de parler sont des éléments qui interviennent dans le processus—, il existe d'autres façons de communiquer où la parole n'est pas la ressource principale, autrement dit, à travers une communication non verbale (ou langage du corps), en exprimant des sentiments ou des valeurs et en renforçant la communication verbale, sous la forme de l'écriture, des gestes, du regard, de la posture, de l'intonation, du ton de la voix, du silence, des vêtements, etc. (Mouri, 2021).

Selon Baylon et Mignot (1999), « c'est établir une relation particulière avec autrui dans différents buts, avec différentes motivations » (p. 11).

De son côté, Zinsou (2017) considère que la communication est un processus dans lequel les idées, les sentiments, les opinions et diverses informations sont également pris en compte. De plus, cet acte peut se faire de deux manières : directe (en face à face) ou indirecte (loin de la personne qui reçoit le message).

En résumé, la communication consiste à donner une information à un interlocuteur et cela peut se faire de deux manières : verbale, c'est-à-dire à travers des paroles et des échanges de dialogue, ou non verbale (gestes, postures, vêtements, etc.).

2.2.2 Les éléments de la communication

La phrase suivante : « QUI dit QUOI à QUI avec QUOI et avec QUEL EFFET » fait partie du schéma de Laswell que Zinsou (2017) prend comme base pour décrire en détail les cinq éléments constitutifs de la communication :

- 1) L'émetteur (QUI) : La personne qui concrétise une intention à travers un message. Elle sera, en plus, celle qui commencera la communication.
- 2) Le message (QUOI) : L'information qu'on souhaite transmettre. Elle peut être présentée sous forme de sentiments, d'idées, de mots, de lettres, de gestes, etc. Autrement dit, c'est le système de signes disposés de telle manière qu'ils acquièrent un sens. De plus, il est important qu'il soit intelligible, précis, simple et approprié, pour éviter des problèmes et des confusions dans l'échange communicatif.
- 3) Le récepteur (QUI) : Le destinataire ou les destinataires du message. Il peut adopter différentes postures quant au contenu transmis : échanger des informations, mettre fin à la conversation, être d'accord, douter de ce qui a été dit, etc.
- 4) Le canal (Avec QUOI) : Le moyen par lequel le message transite depuis qu'il est produit jusqu'à ce qu'il soit reçu.
- 5) Même si Zinsou (2017) ne fait pas mention de L'EFFET, on comprend qu'il s'agit, comme il avait été mentionné précédemment, des postures, des réactions, des gestes et des comportements qu'on décide d'adopter face au message, en d'autres termes, le *feedback* que l'interlocuteur produit en réponse à l'information reçue.

Par ailleurs, Mouri (2021) est plus spécifique pour parler de L'EFFET, concept proposé par Zinsou (2017), et lequel il divise en deux concepts : ce qu'il appelle « les signes échangés » —c'est-à-dire la voix, l'intonation, le volume, les expressions faciales, etc.— et « le sens » —ce que le destinataire décode, comprend et interprète du message—.

Finalement, le schéma de communication proposé par Jakobson (1960), linguiste connu pour son explication des fonctions du langage, considère les cinq points du schéma de Laswell (l'émetteur, le récepteur, le message, le canal et l'effet —qu'il appelle « le feedback » —), mais il ajoute le codage, autrement dit le type de langage utilisé dans la communication (Jakobson, cité dans Levasseur, 2020).

Comme conclusion, nous pouvons dire que, même si chaque auteur ajoute un ou deux éléments à la définition de la communication, ils s'accordent tous sur cinq acteurs principaux : l'émetteur (la personne qui transmet un message), le destinataire (qui reçoit le message), le message (l'information transmise), le canal (le moyen par lequel le message a été transmis) et le feedback (la réaction de la personne qui reçoit le message).

2.2.3 Les types de communication

Selon Mouri (2021), il existe cinq types de communication :

- 1) La communication interpersonnelle : se déroule entre deux individus. Pour mesurer la relation entre les deux, on considère la distance ou la proximité, ainsi que la congruence ou l'incongruence entre l'expression verbale et corporelle.
- 2) La communication de groupe : se développe entre les membres d'un groupe qui ont un échange communicatif.
- 3) La communication de masse : transmission d'informations à un nombre important de destinataires grâce aux médias qui contribuent à atteindre cet objectif (journaux, radio, Internet, télévision).
- 4) La communication assistée par ordinateur : utilisation de l'ordinateur pour partager des messages via des courriels, des chats, des forums, etc.
- 5) Les télécommunications : communication à distance à l'aide de moyens technologiques.

Parmi les types de communication définis par Mouri (2021), il est important de préciser la communication interpersonnelle, qui est au cœur de ce travail ; pour cela, Levasseur (2020) mentionne que ce type de communication possède trois modes d'expression :

- 1) La communication paraverbale : Représente 38% d'un message. Ce sont les sons émis par la bouche qui ne nécessitent pas de mots, comme le ton, le volume, le rythme, l'intonation, les clics, les pauses, les gémissements, etc. Ils sont un complément aux mots, puisque tous ces composants mettent l'accent sur les sentiments et les émotions quant à ce qui est exprimé, ce qui peut influencer le sens, l'interprétation et l'intention du message.
- 2) La communication verbale : Ce sont les idées et les intentions exprimées avec des mots à travers l'acte concret de parole. Même si ce mode ne présente pas plus de difficulté, il est spontané et peut exprimer beaucoup de choses en peu de temps. Il ne représente que 7% de l'impact d'un message.
- 3) La communication non verbale : C'est le message transmis par l'émetteur sans utiliser de mots. Il peut s'agir des gestes, du regard, de la mimique, de la distance utilisée avec le destinataire, de la posture du corps ou même des vêtements, des silences, des dessins, des tatouages, etc. C'est un vaste groupe qui pourrait mériter sa propre section, mais nous nous limiterons à dire qu'il a une grande influence sur le destinataire dans la mesure où il représente 55% de l'effet que produit un message.

Finalement, Zinsou (2017) propose six types de communication :

- 1) Communication à sens unique : c'est le message transmis par l'émetteur, sans attendre aucun type de réponse ou de rétroaction du destinataire. Son objectif est d'informer. Des exemples de ce type de communication sont la radio et la télévision.

- 2) Communication à double sens : c'est l'échange de dialogues, d'idées et de réponses entre une ou plusieurs personnes. Il existe une égalité entre l'émetteur et le destinataire, mais cela peut conduire à des malentendus en cas de mauvaise compréhension.
- 3) Communication verticale : type de communication dans laquelle une personne impose son autorité et crée une barrière entre les deux parties. Il n'y a pas d'échange ni de dialogue et cela peut entraîner des problèmes de communication.
- 4) Communication horizontale : communication entre des personnes de la même condition (d'égale à égale) où la participation active, les accords et la rétroaction sont les éléments principaux.

Enfin, il définit également la communication verbale et non verbale, considérées par Levasseur (2020) et définies précédemment.

Pour finir, nous pouvons dire que la communication est divisée en différents types ou catégories, dans ce cas, les différents auteurs cités la classent selon le nombre d'interlocuteurs, selon les modes d'expression et selon l'interaction avec l'interlocuteur de l'échange communicatif.

2.2.4 La compétence communicative

Dahmani et Haliche (2017) soulignent que, depuis la conception de l'approche communicative, la production orale a pris le nom de compétence communicative.

Hymes (cité par Bouguerra, s.d.), définit ce terme comme « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social » (p. 1).

De son côté, Legendre (1993) considère la compétence communicative comme l'ensemble des connaissances et des expériences appliquées dans des situations spécifiques pour la compréhension et la production d'une langue.

Alors que Cuq (2003) estime que la compétence communicative est :

La capacité d'un locuteur de produire et interpréter de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent ; le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leurs adéquations aux normes sociales etc. (p. 48)

En résumé, la compétence communicative est la finalité de tout cours où est immergé l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant ayant la capacité de s'exprimer oralement et par écrit pour établir une communication avec les autres de manière spontanée et dans tout type de situation, de contexte et de rôle, et en mobilisant toutes ses connaissances pour gérer cette pratique en essayant de la rendre aussi efficace et réussie que possible.

2.2.4.1 Les composantes de la compétence communicative.

Coste (1978, cité par Bouguerra, s.d.) mentionne que la communication possède quatre composantes :

- 1) La composante de maîtrise linguistique : les connaissances et l'aptitude en langue étrangère pour formuler des phrases (le lexique, les structures morphosyntaxiques, la phonologie, etc.).
- 2) La composante de maîtrise textuelle : les connaissances et l'aptitude à construire des phrases organisées qui composent ensemble un discours ou un message clair.
- 3) La composante de maîtrise référentielle : les connaissances et l'aptitude à utiliser des stratégies pour s'adresser aux personnes selon la relation interpersonnelle, le rôle, l'intention, le contexte, l'âge, le pays, les coutumes, etc.
- 4) La composante de maîtrise situationnelle : les connaissances et l'aptitude pour prendre des décisions que les usagers de la langue emploient en fonction des facteurs qui affectent une communauté à une époque et dans des circonstances données.

Dahmani et Haliche (2017) ajoutent aussi deux composantes en s'appuyant sur les travaux de Moirand :

- 1) La composante discursive : les différents types de discours pour s'adapter à une situation donnée.
- 2) La composante socioculturelle : la prise en compte des composantes sociales et culturelles d'une communauté pour communiquer.

Parmi ces composantes, Menad (2020) s'accorde sur deux d'entre-elles en reprenant Moirand : la composante linguistique et la composante socioculturelle.

Dans la première composante, elle ajoute :

Cette capacité linguistique nous permet de distinguer la compétence lexicale qui est la capacité et la connaissance d'utiliser le vocabulaire de n'importe quelle langue et la compétence grammaticale qui se manifeste dans la capacité de reconnaître les ressources linguistiques et comment les utiliser. (pp. 30-31)

Mais elle en ajoute deux car, d'un côté, elle considère la composante sociolinguistique et de l'autre la composante pragmatique. La première consiste à utiliser la connaissance que l'on a des règles sociales d'un pays face à tout type de situation (voyage, famille, école, etc.). La seconde renvoie aux stratégies que l'apprenant applique dans une interaction afin de parvenir à une bonne communication et qui implique la structuration correcte et cohérente des phrases ainsi que l'utilisation du discours oral et écrit.

En somme, les composantes de la communication varient selon les auteurs mais, de manière générale, ces composantes prennent en compte la maîtrise de la langue écrite ou orale, autrement dit, la capacité à produire des structures grammaticales correctes et cohérentes, ainsi qu'à savoir comment s'adresser aux personnes dans un certain contexte selon la proximité, le lieu, le pays, les coutumes, l'âge, etc.

2.2.5 La communication efficace

Pour Zinsou (2017), « Le but d'une bonne communication est de faire en sorte que les récepteurs entendent, voient et comprennent le message (idée ou sentiment) qui leur est transmis » (p. 13).

De plus, il mentionne, à titre d'exemple, les facteurs suivants qui, selon lui, sont la clé d'une communication réussie :

L'émetteur doit maîtriser ses émotions, trouver les moments et les lieux adéquats pour communiquer, choisir les mots qui correspondent à ses intentions et à ce qu'il veut dire, transmettre un message captivant et intéressant en prenant en compte les bonnes expressions pour la compréhension du destinataire. De plus, il doit attirer son attention et établir la confiance avec lui, être convaincant et convaincu de ce qu'il dit, être persuasif, prêter attention et, en même temps, savoir écouter.

Par ailleurs, Mouri (2021) ajoute que, pour que la communication soit efficace, il est recommandé que le message transmis soit clair, simple, direct, bien structuré, et qu'il y ait une bonne prononciation ; il est recommandé que, en certaines occasions, le message soit répété pour souligner les points les plus importants de la conversation et qu'il existe une écoute active, c'est-à-dire que l'émetteur et le destinataire montrent de l'intérêt, et qu'il n'y ait pas d'interruption, cela pour démontrer que ce qui est dit a été compris.

Finalement, il existe différentes stratégies que l'émetteur d'une information peut considérer pour que la communication soit efficace, notamment en tenant compte de l'interlocuteur et pour que le message soit clair.

2.3 La production orale

2.3.1 *Conceptualisation*

D'une part, selon Robert (2002), la production orale implique d'employer la sonorité pour produire un discours constitué par des phrases variées grâce à la connaissance orale et écrite qu'une personne possède de la langue parlée.

D'autre part, Menad (2020) contextualise ce terme dans l'école, en mentionnant que les apprenants développent cette capacité qui leur permettra de parler et d'agir. Dans les termes de cet auteur, « cette activité visera toujours la compréhension de l'apprenant et sa propre manière d'interpréter ce qu'il a compris, c'est-à-dire avec ses propres mots » (p. 20).

Par ailleurs, Yetiş (2012) englobe le sens de la production orale de manière simple avec un seul verbe : parler. Néanmoins, elle considère que cette action aide à développer des habiletés pour communiquer avec une ou plusieurs personnes desquelles on reçoit une rétroaction du sujet parlé à la fois qu'on utilise différentes stratégies, telles que l'écoute attentive de l'interlocuteur, les gestes, les pauses, le ton, la distance, etc.

En résumé, la production orale est la maîtrise orale de la langue cible, qui donnera comme résultat l'acte concret de la parole, qui sera elle-même composée de phrases bien structurées, de gestes, de postures, de la compréhension auditive, d'une interprétation, etc., afin de parvenir à communiquer avec une autre personne et, en conséquence, d'obtenir une réaction de la part de l'interlocuteur.

2.3.2 La production orale selon la perspective actionnelle

Selon Belhadj et Zouaoui (2020), la perspective actionnelle est une approche née dans les années 1990, dont l'objectif est de former l'apprenant, considéré comme un acteur social, dans des contextes variés (sociolinguistique, linguistique, pragmatique, culturel, etc.) pour mener des tâches réalistes dans un environnement donné. Pour cela, l'apprenant utilise diverses stratégies et on privilégie simultanément la communication pour que l'apprenant exprime ses capacités.

De cette manière et selon Günday (2016), cette approche classe la production orale en deux catégories :

1. Production orale en interaction (POI) : échange d'idées avec l'interlocuteur lors de l'exécution de la tâche ou d'une conversation. Il est essentiel de produire des phrases cohérentes, de comprendre ce que dit le destinataire et de répondre à ses questions.
2. Production orale en continu (POC) : participer de manière orale constamment. Comme vertus, Tano (2021) considère que « La POC est le domaine de l'immédiateté, de la spontanéité et de la rapidité d'exécution » (p. 56). Et, en même temps, il affirme que ce type de production se présente oralement de façon brève, claire et structurée à travers l'assignation d'un thème pour produire des énoncés en langue étrangère. Shobeiry et Khakbash (2021) mentionnent que, contrairement à la production orale en interaction, considérée comme « une production orale sous forme d'un simple énoncé en réponse à un autre » (p. 108), la production orale en continu est constante, utilise diverses composantes de la langue (linguistique, sociolinguistique, pragmatique et paralinguistique) ainsi que des stratégies pour réaliser les activités constituant la tâche ; elle permet de transmettre alors un message à travers des phrases argumentatives qui, selon ces autrices, donnent de la complexité à ce type de production orale.

En conclusion, la perspective actionnelle est une approche qui cherche à ce que les apprenants communiquent en résolvant une tâche (situation réelle posée) grâce à l'application de diverses stratégies. Cette approche va diviser la production orale en deux dimensions, la production orale en interaction (avoir une conversation avec quelqu'un) et la production orale continue (participer oralement de manière prolongée).

2.3.3 Niveaux de la production orale selon le CECR

Cambridge English (2024), définit le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) comme « une norme internationale permettant de décrire la compétence linguistique. Il est utilisé dans le monde entier pour décrire les compétences en langue des apprenants » (p. 1). Cet ouvrage, publié par le Conseil de l'Europe en 2001, comporte une échelle d'évaluation qui mesure la maîtrise d'une langue, suivant une division en six niveaux, de A1 à C2 (élémentaire à expérimenté), en exprimant les savoir-faire (connaissances pratiques) selon les différentes activités langagières : compréhension écrite (CE), compréhension orale (CO), expression écrite (PE), expression orale (PO), interaction orale (IO) et interaction écrite (IE).

À continuation, nous présentons l'échelle que le CECR établit pour la production orale générale, qui est le thème auquel s'intéresse la présente recherche :

Figure 1

Échelle de la production orale générale

	PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE
C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Note. Descripteurs de la Production Orale du DELF et du DALF. Source : Conseil de l'Europe (2001, p. 49)

En conclusion, plus grande sera la maîtrise de la langue dans la production orale, plus le niveau du discours augmentera, ce qui sera observable par de grandes améliorations dans la fluidité, la richesse du vocabulaire, les détails déjà mentionnés et, surtout, une plus grande complexité dans la structuration des phrases exprimées oralement.

2.4 Difficultés de la production orale

À un moment donné, tous les apprenants d'une langue étrangère se heurtent à des difficultés, quel que soit le niveau linguistique dans lequel ils se situent. C'est pourquoi certaines de ces difficultés sont présentées à continuation.

Il est important de préciser que nous nous basons sur les difficultés de la production orale soulevées par Menad (2020) qui les divise en trois grands groupes : les problèmes psychologiques, les problèmes linguistiques et les problèmes familiaux et sociaux. Pour enrichir notre recherche, nous avons décidé de compléter les deux premiers groupes avec les idées d'autres auteurs qui seront cités et nous avons ajouté deux nouveaux groupes : 1) les difficultés concernant l'apprentissage personnel —liées aux élèves. Dans cette classification, le dernier groupe proposé par Menad (2020) a également été inclus mais comme un problème— et 2) les difficultés didactiques —liées à l'enseignant—.

2.4.1 Difficultés émotionnelles et psychologiques

2.4.1.1 La timidité

Pour Menad (2020), la timidité est un sentiment de méfiance envers soi, généralement ressenti dans des situations nouvelles et devant les autres. Contextualisé dans la salle de classe, cet état peut provoquer aux élèves la peur du jugement, du ridicule et de l'exposition aux autres, et ils considèrent donc que parler français est une tâche presque impossible. Par conséquent, et selon Baggar (2020), les apprenants sont amenés à retomber dans une habitude profondément ancrée : le silence en public. Cependant, ces élèves luttent non seulement contre la peur du jugement, mais encore contre le sentiment d'infériorité qu'ils éprouvent envers les autres, avec des pensées telles que : « Les autres ont plus de connaissances ou comprennent plus vite que moi. » Cependant, pour surmonter cette timidité, Menad (2020) suggère d'avoir une interaction constante avec les autres.

En résumé, la timidité devient un obstacle en raison du manque d'habitude de s'exprimer oralement devant un public.

2.4.1.2 L'anxiété langagière

Bekleyen (2004) mentionne, en premier lieu, que l'anxiété est un sentiment lié à la négativité comme réponse à des situations d'affliction et accompagnée de certains comportements ou expressions psychologiques.

Horwitz, Horwitz et Cope (1986) contextualisent l'anxiété en classe, mentionnant que l'anxiété linguistique est un problème qui se présente quand un élève tente de s'exprimer dans une langue étrangère.

Pour Menad (2020), l'anxiété langagière renvoie à la panique de communiquer en français et de faire des erreurs devant les camarades de classe ou le professeur. Les apprenants qui ont ce type de

trouble évitent de parler pour ne pas affronter les critiques et la honte de la correction et, quand ils pensent à ce type de circonstances, ils ne peuvent pas se concentrer, ce qui compromet en même temps leur compréhension.

D'autre part, MacIntyre et Gardner (1994) conviennent que l'anxiété linguistique est la peur et le stress ressentis par un apprenant lorsqu'il doit parler français, mais ils ajoutent que cela n'inclut pas seulement la production orale, mais aussi la compréhension orale et l'apprentissage en lui-même.

Pour Horwitz, Horwitz et Cope (1986), il existe trois types d'anxiété : 1) la peur de s'exprimer devant les autres ou de ne pas comprendre ce qu'ils disent, 2) l'anxiété de ne pas réussir les examens, 3) la peur d'un jugement négatif face à une évaluation.

Par ailleurs, Young (1990) considère six raisons principales : 1) l'estime de soi, qui va provoquer un certain niveau d'anxiété ; 2) les attitudes envers la langue —besoin d'une bonne prononciation, d'éviter les accents de la langue maternelle, etc.— ; 3) les corrections faites par l'enseignant sans laisser les élèves parler ; 4) la panique face à la réaction des autres apprenants ou à la correction de l'enseignant ; 5) les activités où les élèves doivent parler dans la langue cible —répondre à des questions, faire des présentations, etc.— ; 6) la construction des tests —contenu non vu ou non maîtrisé—.

Finalement, Simons et Decoo (2007) considèrent quatre raisons : 1) le désir des élèves de parler correctement qui provoque la peur de faire des erreurs et d'être corrigés, 2) la limitation des élèves à s'exprimer en français du fait d'un certain manque de maîtrise de la grammaire, du vocabulaire ou de la phonétique, 3) la personnalité de l'élève —la timidité qui l'empêche de parler— et 4) la peur des réactions de l'enseignant face à la participation orale des apprenants.

En conclusion, l'anxiété linguistique est la peur de s'exprimer en français devant d'autres personnes. Ce sentiment peut être causé par divers facteurs, notamment la peur de faire des erreurs, les examens, la propre personnalité de l'apprenant, les réactions possibles de l'enseignant et les attentes envers la langue.

2.4.1.3 Le trac

Selon Menad (2020), le trac est le blocage ressenti par un apprenant avant de s'exprimer devant un public, du fait qu'il est convaincu de ne pas être à la hauteur des attentes de celui-ci. L'élève peut également penser qu'il oubliera quoi faire ou dire, ou qu'il ne possédera pas les compétences nécessaires pour s'exprimer oralement et, pour cette raison, cette activité est hors de sa portée.

En d'autres termes, le trac est un sentiment ressenti par un apprenant avant sa participation orale, lorsque les pensées et les situations possibles concernant l'avenir étant pessimistes, il lui est impossible de parler.

2.4.1.4 La peur de l'enseignant

Baggar (2020) affirme qu'il est nécessaire que les élèves contribuent oralement de manière significative en classe. Cependant, cela ne se produit pas activement car les apprenants ont peur de l'enseignant, ce qui les incite à commettre davantage d'erreurs devant lui.

Enfin, nous pouvons dire que, pour les élèves, l'enseignant représente une figure d'autorité, ce qui, combiné souvent à une personnalité stricte, finit par être un facteur important pour que les apprenants évitent à tout prix de s'exprimer et de recevoir une réaction négative de la part de l'enseignant.

2.4.2 Difficultés linguistiques

2.4.2.1 Le vocabulaire

Baggar (2020) mentionne qu'un autre problème de la production orale est le manque de vocabulaire essentiel, chez la plupart des élèves, et souligne l'importance d'un lexique vaste pour pouvoir s'exprimer à l'écrit comme à l'oral. Un lexique limité, en plus de limiter l'expression des apprenants, les conduit à produire des phrases incomplètes ou dépourvues de sens.

De plus, Rehail et Abu Duhair (2023) s'accordent à dire que le manque de vocabulaire est le signe d'un apprentissage linguistique inconsistant et qui empêchera en même temps le bon déroulement des sujets d'intérêt.

En conclusion, le manque de vocabulaire conditionne la participation des élèves dans la mesure où, même s'ils manifestent un intérêt authentique à s'exprimer, ils le font de manière incomplète ou ils utilisent des mots de leur langue maternelle ou d'un contexte différent.

2.4.2.2 Les fautes morphosyntaxiques

Concernant la morphologie —la branche de la grammaire qui étudie les structures minimales qui composent un mot (morphèmes), ainsi que ses variations—, Menad (2020) mentionne que les apprenants rencontrent souvent des difficultés avec le genre, le nom, la fonction et la conjugaison des verbes.

Quant à la conjugaison, Nunes (2010) affirme que c'est un problème car, au-delà d'une conjugaison, mode ou temps incorrects, les élèves ne savent pas quels verbes utiliser dans un contexte donné ni comment formuler une certaine action en français, ce qui produit des phrases dépourvues de sens. En outre, il ajoute que, lorsqu'il y a une difficulté à écrire correctement un mot en français, cela

augmente le risque de le prononcer mal, car les apprenants s'efforcent de se souvenir de l'orthographe d'un mot comme un outil mental pour parler français.

En ce qui concerne la syntaxe —c'est-à-dire, la branche de la grammaire qui étudie les combinaisons de mots—, Rehail et Abu Duhair (2023) considèrent que les erreurs dans la formulation et l'ordre dans la structure des phrases limitent l'expression de ce que les étudiants veulent mentionner.

En bref, les difficultés morphosyntaxiques sont liées à des déficiences grammaticales : la conjugaison, le genre, le nombre, l'ordre dans lequel les mots sont disposés dans une phrase, etc., qui produisent un discours manquant de cohérence.

2.4.2.3 La phonétique et la phonologie

Rehail et Abu Duhair (2023) soulignent que la pratique insuffisante de la phonétique et de la phonologie fait que les élèves présentent des problèmes d'intonation, de rythme, d'élisions et surtout de prononciation.

Concernant la prononciation, Menad (2020) remarque que cet aspect utilisé dans la pratique est la preuve d'une acquisition réussie d'une langue. En effet, en plus d'une bonne diction, cela implique d'écouter et d'interpréter ce qui est dit. Cependant, le problème surgit lorsque les sons d'une langue sont différents ou inexistants dans une autre. Cette différence représente donc un défi pour les étudiants, qui modifient et reproduisent les sons en fonction de ce qu'ils comprennent.

De son côté, Nunes (2010) pense que la prononciation représente un problème, du fait que l'articulation incorrecte d'un mot peut modifier le sens ou même le temps, ce qui produit une certaine incohérence et fait obstacle à une communication efficace.

De cette manière, nous pouvons dire qu'il existe plusieurs de problèmes liés à la phonétique et à la phonologie. Le plus préoccupant et le plus notable est la prononciation, car elle implique non seulement la production de sons incorrects à l'oral, mais aussi la construction de phrases au sens différent. Par ailleurs, l'intonation, le rythme et les élisions sont également un problème. Néanmoins, nous croyons que ces aspects peuvent être améliorés progressivement.

2.4.3 Difficultés concernant l'apprentissage personnel

2.4.3.1 Le recours à la langue maternelle

Pour Rehail et Abu Duhair (2023), l'utilisation de la traduction littérale par rapport à la langue maternelle ou l'usage de celle-ci pour s'exprimer oralement en français représente un autre problème de la production orale.

Nous ajoutons que les apprenants ne font pas non plus l'effort de trouver un mot équivalent à celui de la langue cible.

2.4.3.2 Le facteur socioculturel et familial

Menad (2020) considère que le contexte familial et social est également un facteur essentiel dans l'apprentissage, dans la mesure où avoir des parents engagés dans l'apprentissage et l'amélioration de la langue garantit une plus grande réussite dans la performance et la sécurité de l'élève pour parler français.

En d'autres termes, les parents représentent un soutien émotionnel important pour les apprenants. Par conséquent, si un apprenant évolue dans un environnement peu propice à son apprentissage ou dans lequel les parents ne sont pas intéressés par sa performance à l'école, il est possible qu'il lui soit difficile de développer ses compétences pour parler en français.

2.4.3.3 Le manque de connecteurs logiques

Selon Rehail et Abu Duhair (2023), l'utilisation peu fréquente de connecteurs logiques empêche les étudiants d'établir une relation ou un ordre correct entre leurs phrases.

Autrement dit, pour que la communication soit efficace, le discours formulé doit être bien structuré au moyen de connecteurs logiques qui aident à créer des liens entre les arguments. Toutefois, les étudiants ne parviennent pas toujours à exploiter cette ressource.

2.4.3.4 Le manque d'intérêt pour les sujets abordés

Baggar (2020) ajoute comme un autre problème le manque d'intérêt pour les sujets abordés en classe, ce qui génère à son tour des difficultés à s'exprimer sur un sujet de faible maîtrise ou requérant un vocabulaire spécifique.

Nous pouvons donc dire que le sujet proposé par les enseignants est un facteur qui conditionne la participation orale des étudiants, car il n'est pas surprenant que nous fassions des recherches approfondies sur les sujets qui nous passionnent. Or, si nous ignorons un thème, il est probable que nous manquerons d'arguments pour le commenter, la dynamique nécessaire pour donner son point de vue s'en trouvant alors affectée.

2.4.4 Difficultés didactiques

2.4.4.1 La manque de contenu socioculturel

Pour Rehail et Abu Duhair (2023), l'intégration minimale de contenu socioculturel dans la classe de FLE produit un écart dans l'expression orale par rapport aux pays francophones.

En substance, outre les aspects linguistiques qui régissent le français, il est essentiel de connaître la culture de cette langue cible afin d'éviter les préjugés, de surmonter la peur de parler une langue avec des sons différents, de pouvoir nous débrouiller dans le contexte réel sans difficultés et de comprendre les expressions courantes pour communiquer comme les natifs.

2.4.4.2 Les méthodes utilisées

Rehail et Abu Duhair (2023) considèrent qu'il existe certains problèmes didactiques et pédagogiques dans la production orale. Comme exemple, ces auteurs mentionnent le manque d'ateliers permettant la pratique, l'amélioration et la maîtrise de la langue, de même que le manque de sujets d'intérêt dans les activités ce qui inhibe leur participation à celles-ci (expliqué précédemment).

De son côté, Nunes (2010) ajoute que les enseignants qui pensent que l'élève perçoit sa participation comme une véritable performance utilisent la méthode directe vu qu'ils se concentrent sur l'explication puis le questionnement, ce qui ne favorise pas la communication. Pour Nunes (2010), les enseignants devraient privilégier une méthode favorisant une interaction fluide entre enseignant-élève, et entre élève-élève. Néanmoins, cet auteur estime que la méthode communicative, où les points de vue et les réponses complètes sont exprimés, n'est pas suffisante, car cela fait partie de la communication et non d'un véritable apprentissage de la communication orale.

Par ailleurs, Laparra (2008) mentionne le manque de formation intensive, alors même que les enseignants doivent développer chez les élèves des compétences verbales, dont la pratique n'est pas suffisante en classe.

En résumé, les problèmes concernant la méthodologie se concentrent sur le manque de pratique : il n'y a pas d'ateliers, il n'y a pas d'intérêt à chercher l'amélioration du français des étudiants (tout reste

en classe) et il n'y a pas de réelle interaction où la production orale soit privilégiée (la dynamique du cours consistant à répondre aux questions que le professeur pose).

2.4.4.3 Le temps que le professeur parle devant la classe

Laparra (2008) affirme que le manque de gestion dans les échanges oraux, c'est-à-dire le temps que le professeur parle devant le groupe, pourrait également être considéré comme une circonstance générant l'irrégulière, l'inégalité et la faible participation orale de tous les élèves.

De plus, Nunes (2010) mentionne qu'il est compréhensible que le professeur vise la transmission des connaissances par le biais de l'exposition du langage standard de la langue cible à travers sa parole et la fluidité de la classe en évitant ainsi les silences gênants. Cependant, il mentionne qu'il ne faut pas oublier que la communication orale représente non seulement un moyen dans l'enseignement mais aussi le but de l'apprentissage et, par conséquent, il est important que les étudiants sachent évoluer correctement dans ce domaine et qu'ils deviennent les principaux acteurs dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

En conclusion, en tant que responsable de la gestion du temps de classe, l'enseignant doit donner à ses apprenants l'opportunité de s'exprimer, en évitant d'être celui qui parle durant toute la classe et en incitant à une interaction significative.

2.4.4.4 La priorité aux activités écrites

Pour Laparra (2008), générer des connaissances linguistiques et orales chez les apprenants est un inconvénient dans la mesure où les connaissances authentiques sont principalement apprises en dehors du contexte scolaire. En conséquence, les enseignants préfèrent travailler avec des activités écrites plutôt qu'orales, puisqu'il est plus facile de mener ce type d'activités en raison de la nature du format.

Selon Laparra (2008), l'enseignant tend à travailler avec des variations linguistiques écrites, peu nombreuses en termes de syntaxe. Au contraire, les variations linguistiques orales sont nombreuses et simultanées. Certaines de ces variations sont constantes et peuvent être anticipées grâce à des aspects comme l'origine sociale ou géographique des étudiants (des variations diatopiques et diastratiques). Cependant, dans les variations diachroniques et diaphasiques, la continuité est plus difficile à suivre. Dans le premier cas, par exemple, demander aux élèves de distinguer les phonèmes du français —qui changent non seulement à cause du système vocal mais aussi du locuteur lui-même— devient un défi et l'enseignant ne peut pas être exigeant en ce qui concerne l'utilisation de certains mots ou structures à l'oral, employés inconsciemment et de manière minimale. Dans le deuxième cas, il est fait référence au discours développé en classe qui produit des variations et au fait de ne pas pouvoir comparer la langue de l'enseignant avec celle des élèves, ou encore la langue apprise en classe avec d'autres écoles ou pays.

Néanmoins, cet auteur affirme qu'il existe un manque de décision de la part des professeurs sur la manière d'enseigner la production orale et la production écrite : activité similaire ou complètement différente.

De son côté, Nunes (2010) mentionne que les enseignants ne savent pas à quelle activité, orale ou écrite, donner la priorité et se demandent s'il est préférable de les enseigner indépendamment ou de les relier. En somme, les élèves ignorent s'il faut adapter l'écrit à l'oral ou inversement.

Finalement, il existe un débat autour de la production orale et de la production écrite : on s'interroge sur la nécessité de les enseigner comme des activités similaires ou de les relier, et sur l'importance de les adapter ou pas à l'oral ou à l'écrit. Ce qui est certain, c'est que, pour les enseignants, il est plus pratique de travailler avec des activités écrites.

2.5 Stratégies de la Production orale

2.5.1 Solutions aux difficultés

2.5.1.1 De phonologie et de phonétique

Pour traiter les problèmes concernant la phonétique, Nunes (2010) souligne qu'il faut appliquer une règle non négociable : parler français, pas la langue maternelle, même si cela signifie que les apprenants commettront des erreurs, car encourager la participation est toujours la meilleure option. En outre, l'auteur suggère que les enseignants consacrent certaines sessions à l'écoute des locuteurs natifs, de manière présentielle (dans la classe) ou didactique (avec des vidéos, des chansons, des interviews, etc.) ; sans oublier que les élèves doivent aussi essayer de s'immerger par eux-mêmes dans la langue à travers des ressources qui encouragent la communication, comme le matériel destiné à l'apprentissage, la radio et la télévision qui, non seulement permettent d'entendre la prononciation, mais aussi de la pratiquer, de s'immerger dans une culture et d'améliorer sa compréhension et sa production orales.

Par ailleurs, Rehail et Abu Duhair (2023) proposent de créer des laboratoires pour pratiquer ces deux options.

En conclusion, pour résoudre les difficultés que les élèves présentent dans la production orale en phonétique et en phonologie, il est nécessaire qu'ils aient un contact direct et constant avec les ressources qui leur permettront d'améliorer leurs compétences et performances dans les deux domaines. De nombreuses ressources sont accessibles, telles que la radio, la télévision, les séries, les chansons, les vidéos, etc., mais le plus important pour avoir une bonne prononciation est de pratiquer et parler la langue cible.

2.5.1.2 De conjugaison

Concernant la conjugaison, Nunes (2010) mentionne qu'il existe de multiples façons de conjuguer un verbe, ce qui est source de confusion chez les élèves. Pour cela, Bescherelle (2006) indique qu'il suffit de se rappeler de la forme du participe passé du verbe, de l'auxiliaire utilisé et de la conjugaison de cet auxiliaire. Cependant, Nunes (2010) affirme que la seule alternative est de comprendre toutes les conjugaisons pour utiliser les verbes correctement.

De plus, Rehail et Abu Duhair (2023) suggèrent de travailler ardemment sur la conjugaison des verbes, car les élèves ont plus de difficultés dans ce domaine et nombreux sont ceux qui ne parviennent pas à les surmonter.

En d'autres termes, pour résoudre les difficultés de la conjugaison qui pourraient se présenter, il est essentiel d'identifier le fonctionnement de chaque verbe et de savoir dans quel cas il s'emploie. La clé est donc la pratique constante.

2.5.1.3 De grammaire

Concernant la grammaire, Nunes (2010) suggère que les professeurs soient d'abord vraiment préparés en français et en grammaire, afin de transmettre ensuite les connaissances de la meilleure façon possible. Il mentionne également que la façon d'enseigner la grammaire doit changer. En effet, la plupart des enseignants utilisent encore la méthode directe : présenter un sujet et poser des questions sans donner aux élèves l'opportunité d'interagir, de réfléchir, de parler et d'exprimer leurs doutes.

Cependant, il met également l'accent sur la responsabilité que l'élève doit assumer dans son propre apprentissage et qui consiste à étudier la grammaire, réviser les leçons, faire des exercices pour pratiquer et être un élève actif en classe.

Concernant l'orthographe, Nunes (2010) indique que les élèves adoptent deux positions : ils la considèrent comme un aspect compliqué ou ils ne sont pas intéressés par la manière correcte d'écrire un mot. Par conséquent, les enseignants sont invités à souligner l'importance d'une bonne orthographe et d'expliquer la prononciation de ces mots, la grammaire étant en fin de compte un outil mental que les élèves utilisent pour communiquer oralement.

Brièvement, nous pouvons dire que pour éviter les problèmes de grammaire, il est important que les enseignants soient les premiers à maîtriser cette compétence afin qu'elle soit enseignée de manière adéquate aux étudiants. Les apprenants doivent également être autonomes pour améliorer et maîtriser cet aspect. Pour le respect de l'orthographe, il faut mettre l'accent sur l'écriture d'un mot ainsi que sur sa prononciation.

2.5.1.4 De vocabulaire

Pour résoudre les problèmes relatifs au lexique, Nunes (2010) propose aux élèves d'aborder la culture de la langue cible par la lecture, d'effectuer la recherche sur le contenu vu dans la salle de classe, d'adopter l'habitude de recourir aux dictionnaires comme moyen de soutien et d'identifier les différents contextes dans lesquels un mot est utilisé.

De cette façon, nous pouvons dire que les outils qui nous permettent d'augmenter notre vocabulaire afin qu'il ne devienne pas une limitation dans la production orale sont fournis par des matériaux authentiques qui, en plus d'enrichir le lexique, nous permettent d'acquérir ou d'approfondir nos connaissances sur des sujets d'actualité et la culture de la langue étrangère.

2.5.2 Les jeux de rôle et les simulations

De son côté, Yetis (2012) mentionne que le jeu est une ressource utile dans le développement de l'expression orale, car le simple fait de mentionner ce mot le relie instantanément à ce qui est hors de la routine et représente un divertissement. De plus, les jeux motivent les élèves à apprendre, les encouragent à gérer leur apprentissage de manière autonome, les invitent à collaborer pour atteindre un objectif commun et suscitent l'intérêt et l'attention. Ils sont pratiques car ils peuvent être joués n'importe où. Ils permettent d'intégrer même les élèves les plus timides et de travailler avec des informations résumées ou des structures grammaticales. Enfin, ils encouragent l'expression orale individuelle et collective, et augmentent le temps pendant lequel chaque individu s'exprime.

Cependant, bien que les jeux exigent la participation verbale active des élèves, il est conseillé de les motiver à générer une participation plus naturelle et spontanée que forcée. C'est pourquoi Yetis (2012) propose d'utiliser deux dynamiques pour encourager l'expression orale en classe :

1) Les activités de jeux de rôle

2) Les simulations

Le jeu de rôles est, en didactique des langues, un événement de communication interactive à deux ou à plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'encourager l'expression spontanée. (Cuq et Gruca, 2003, p. 142)

Yetis (2012) précise que le jeu de rôle est une activité qui doit être réalisée avec préparation dans le cas des débutants, sinon il faut prendre en compte uniquement le rôle à jouer, le contexte et la situation présentée pour produire une participation spontanée.

D'ailleurs, il explique que la simulation, contrairement aux jeux de rôle, est une activité qui peut durer des heures ou même des jours, et qui essaie de générer une situation aussi proche que possible de la réalité, comme s'il s'agissait d'un entraînement avant de passer à un contexte réel, où le rôle représenté n'est pas défini comme dans le cas des jeux de rôles. Cependant, travailler avec la simulation permet de passer à une situation où l'étudiant peut interagir de manière authentique. Debyser (1973) affirme que la simulation : « se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir » (p. 67).

De cette façon, Yetis (2012) mentionne que les apprenants doivent maintenir l'attitude d'un enfant dans les deux activités proposées, c'est-à-dire être enthousiastes, poser des questions, se motiver, être créatifs, spontanés, ne pas avoir peur de faire des erreurs, etc., surtout dans les scénarios imaginatifs, ce qui lui permettra d'accéder à la culture cible sans préjugés ni crainte.

Se présenter devant le groupe comme un personnage défini ou irréel, que ce soit dans les jeux de rôle ou les simulations, soulage l'apprenant, surtout s'il est timide, de sa peur de faire des erreurs, parce qu'il est lié au personnage, sans affecter son « moi » réel, ce qui l'encourage à s'exprimer. Il est recommandé d'apporter des corrections à la fin de la participation orale afin d'éviter que la dynamique soit interrompue.

La seule chose qui pourrait limiter l'apprenant dans sa participation est la difficulté linguistique (le lexique, la syntaxe, la phonétique), mais les jeux de rôle et les simulations facilitent l'apprentissage des élèves à travers la communication, développant inconsciemment cette compétence linguistique pour communiquer avec les autres.

Enfin, le rôle de l'enseignant lors des jeux de rôle et des simulations est davantage celui d'un auditeur que celui d'une autorité, ce qui rassure les apprenants car il n'intervient que lorsque cela est nécessaire, sans s'imposer comme il le ferait dans une classe normale de langue cible.

En résumé, interpréter un personnage établi ou différent de nous-mêmes dans les jeux de rôle et les simulations nous donne la liberté de nous exprimer sans la pression de commettre des erreurs, puisque celles-ci seront associées aux personnages. Ceci est positif car favorisant la production orale, mettant en pratique les compétences acquises (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) et atténuant la peur de l'enseignant du fait que la communication ne se joue pas directement avec lui sinon avec les camarades de classe.

2.5.3 La métacognition

Tardif (1997) mentionne que la métacognition est la compréhension et la régulation de soi et de ses stratégies cognitives.

Selon Shobeiry et Khakbash (2021), ce processus mental est également utilisé dans la salle de classe et que son rôle est important dans la réalisation de tâches de production orale. De cette façon, ces auteurs considèrent six stratégies métacognitives pour développer la production orale :

1) L'anticipation ou la planification : étudier de manière autonome et à l'avance un thème de la classe de langues ou, comme le mentionne Cyr (1998), « prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication » (p. 43). Shobeiry et Khakbash (2021) affirment que lorsque les enseignants anticipent les objectifs et le contenu de la classe, ils favorisent la participation des apprenants.

2) L'attention : selon O'Malley et Chamot (1990), il existe deux types d'attention : dirigée (se concentrer globalement sur une tâche) et sélective (se concentrer de manière spécifique sur une tâche). Par exemple : annoter les données à partir d'un dialogue ou d'une feuille avec des espaces vides pour répondre à une activité de compréhension orale, l'attention étant alors focalisée sur ces ressources.

3) L'autogestion : il s'agit de la prise de conscience des devoirs, des compétences et des rôles des apprenants dans leur processus d'apprentissage qui, au-delà de l'autonomie, impliquent de s'engager dans des situations où la langue cible est utilisée. L'exemple le plus clair est de faire la révision d'anciennes leçons ou de rechercher des contenus d'intérêt de la langue cible.

4) L'autorégulation ou autocontrôle : renvoie à analyser, vérifier et modifier les pratiques utilisées dans une activité où la communication est utilisée.

5) L'identification du problème : il s'agit de remettre en question la raison pour laquelle une activité est réalisée et, une fois comprise, de pouvoir la réaliser efficacement.

6) L'auto-évaluation : c'est le jugement émis par un apprenant sur sa performance dans l'apprentissage de la langue avant, pendant ou après une activité. Cela lui permet de comprendre ses points forts et ses points faibles dans la langue cible et de les corriger.

En conclusion, les stratégies métacognitives proposées par Shobeiry et Khakbash (2021) : étudier un sujet à l'avance, prêter attention à certains éléments, prendre la responsabilité de son propre apprentissage, modifier les pratiques, questionner les activités pour les réaliser et réfléchir sur la performance, sont des outils que les étudiants qui apprennent une langue étrangère peuvent appliquer pour améliorer leur production orale.

2.5.4 Réfléchir au rôle de l'enseignant

Pour Günday (2016), l'aspect le plus important pour favoriser la production orale des élèves est le rôle de l'enseignant de langues en classe, puisque c'est lui qui doit motiver et soutenir les élèves dans leur participation orale, indépendamment du fait qu'elle soit individuelle ou en groupe. De plus, avec la planification des cours, il est responsable de la gestion du temps qu'il consacre aux activités orales, ainsi que de décider à qui il donne la parole.

De la même manière, Rehail et Abu Duhair (2023) recommandent de donner aux élèves le temps de réfléchir à l'activité orale demandée et de la pratiquer, pour faciliter leur expression, de proposer des activités à partir de documents authentiques et d'encourager les activités de pratique de la langue en dehors de la classe.

De son côté, Smyan (2018) est d'accord avec Rehail et Abu Duhair (2023) sur le besoin d'encourager les élèves à parler, mais il met en évidence aussi l'écoute active des autres. Il souligne également que les exercices de questions-réponses ne sont pas aussi efficaces pour développer les compétences linguistiques que donner des points de vue selon la situation proposée et il précise que trois facteurs influencent la communication orale : la compréhension orale, l'interaction et la production orale. Ces facteurs contribuent à l'acquisition des compétences en lecture, puisqu'ils sont étroitement liés à l'acquisition de la langue cible.

Par ailleurs, Nunes (2010) suggère aux professeurs de s'assurer que les élèves ont compris les textes proposés, non pas de manière globale mais spécifique, notamment en ce qui concerne le vocabulaire pour leur permettre de l'employer ensuite dans la production orale. De plus, puisque les devoirs n'impliquent pas régulièrement la pratique de l'oral, il recommande de pratiquer la partie orale en classe et de compléter les acquis par des activités à la maison pour optimiser le temps.

Smyan (2018) mentionne qu'en tant qu'enseignant, il est nécessaire de se poser les questions suivantes pour former des élèves compétents en production orale :

- Est-ce que nous proposons suffisamment d'activités orales ?
- Les activités exigent-elles une véritable "expression orale" ?
- Est-ce que les activités que nous proposons sont suffisamment variées ?
- Auront-ils des choses à dire ?
- Ont-ils les techniques (linguistiques et/ou non linguistiques) pour s'exprimer au cours de cette activité ?
- Est-ce que nous savons attirer l'attention et la prise de parole ?
- Le questionnement que nous posons est-il suffisamment ouvert ?
- Ces questions permettent-elles des réponses multiples ?
- L'activité prévoit-elle des échanges entre les apprenants ?
- Les apprenants parleront-ils plus dans la classe ? (p. 330)

Dans la même perspective, Dubois (2017) mentionne quelques conseils à prendre en compte lors de la conception et de la mise en œuvre des activités :

- Rédiger des consignes claires et complètes (pour accomplir la tâche souhaitée)
- Remettre en question les éléments qui composent les ressources proposées pour la production orale (pour comprendre la tâche et la rendre plus facile aux élèves)
- Varier le format (conversation, appel téléphonique, débat, interview, etc.) et le domaine (professionnel, privé, éducatif, etc.)
- Être sûr du but de l'activité et le mentionner
- S'assurer que les activités aient une approche de situations réelles

- Considérer si l'activité sera réalisée en groupe, en équipe ou en binôme
- Apporter un soutien visuel (pour encourager la créativité)
- Formuler correctement les consignes au groupe
- Demander (s'il reste du temps de préparation) à l'élève de réfléchir à ce qu'il va dire, mais pas de l'écrire
- Changer la localisation des activités et ajouter des éléments de surprise (un téléphone portable, par exemple)
- Donner quelques secondes pour que l'information de la production orale soit traitée
- Éviter de se concentrer sur les erreurs (car cela pourrait inhiber la participation orale des apprenants).

Il est donc nécessaire que l'enseignant encourage ses élèves à parler la langue cible en classe et à éviter d'utiliser leur langue maternelle, afin qu'ils s'habituent à des situations le plus proches possible de la réalité.

En outre, Dubois (2017) affirme que la participation orale des élèves est bénéfique pour leur développement linguistique et pour favoriser la prise de parole en classe, et fait trois suggestions :

1) Réaliser des œuvres théâtrales et artistiques (récitation de poèmes, karaoké, rap) dans la salle de classe, car elles offrent une certaine liberté et, dans le cas du théâtre, l'interprétation d'un personnage permet de surmonter la peur de s'exprimer tel que l'on est. En outre, cette suggestion favorise le travail sur la communication non verbale (la gestuelle, la posture, les mouvements, etc.) et la mémorisation des phrases et/ou expressions.

2) Faire usage des jeux, car cela implique une situation réelle dans laquelle différentes réactions sont exprimées, et sont encouragés les échanges verbaux, la planification de stratégies, etc.

3) Mettre en œuvre des projets, les élèves étant amenés à communiquer pour effectuer plusieurs tâches qui les conduiront à atteindre l'objectif final. De plus, les projets permettent d'aborder un contexte réel et d'utiliser les compétences acquises.

En résumé, la responsabilité de l'enseignant dans le traitement de la production orale en classe est considérable. Parmi plusieurs facteurs, nous pouvons citer la gestion du temps, les activités proposées pour développer cette compétence et leur variété.

2.5.5 Le traitement de l'erreur

Tano (2021) mentionne que les erreurs ne doivent pas être considérées négativement dans l'apprentissage d'une langue étrangère, du fait qu'elles révèlent les progrès des élèves et les difficultés à résoudre qui, une fois mises en évidence, peuvent recevoir une remédiation.

En donnant un suivi positif aux erreurs, celles-ci, en plus de bénéficier aux apprenants qui rencontrent de plus grandes difficultés, constituent une source de motivation qui les incite à s'impliquer davantage dans l'apprentissage de la langue cible.

Cependant, Tano (2021) souligne qu'il est nécessaire non seulement de contempler et de corriger l'erreur, mais aussi de l'expliquer et d'en donner une rétroaction pour que l'apprentissage soit significatif. Pour cela, il suggère aux enseignants de faire en sorte que les élèves perçoivent cet acte comme un soutien et non comme une réprimande, augmentant ainsi la confiance des élèves et, par conséquent, leur niveau linguistique.

Enfin, Tano (2021) conclut que les erreurs ne sont pas seulement linguistiques (vocabulaire, prononciation, structure) et sociolinguistiques (langage adapté à la situation), mais aussi pragmatiques (fluidité, flexibilité, gestion du public) et paralinguistiques (communication non verbale). La prosodie,

c'est-à-dire la prononciation et l'accentuation du discours adéquates, est également un sujet important à travailler pour renforcer les compétences linguistiques.

En d'autres termes, les erreurs commises par les apprenants en classe sont naturelles et le signe de leur progrès d'apprentissage et elles ne doivent pas être considérées comme négatives. Au-delà de montrer des lacunes linguistiques, elles sont des révélations et une invitation à améliorer et à renforcer l'apprentissage. En outre, il est nécessaire d'éliminer l'idée qu'être corrigé est un acte visant à mettre en évidence l'élève ou à lui nuire. La correction doit donc être considérée comme un moyen d'orientation dont le but est le progrès linguistique et ceci passe aussi bien par une identification de l'erreur que par une proposition d'explication, ce qui générera un apprentissage beaucoup plus significatif.

CHAPITRE III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Grâce au contenu du chapitre précédent, nous pouvons être conscients des difficultés que les apprenants éprouvent dans la production orale en français comme deuxième langue. Néanmoins, il est nécessaire de définir les difficultés particulières dans la production orale en français que présentent les étudiants de B1+ de la Faculté de Langues de la BUAP, pendant la période d'automne 2024. Pour obtenir ces informations, nous avons décidé d'élaborer deux questionnaires appliqués aux étudiants et aux professeures de ce niveau de langue.

De cette manière, le présent chapitre vise à expliquer le processus suivi au cours de notre recherche, en trois parties : la méthodologie de recherche choisie, les instruments utilisés pour le recueil des données (les deux questionnaires appliqués) et l'échantillon de notre étude.

3.1 La méthodologie choisie

D'après Campos (2010), le cadre méthodologique précise toutes les actions techniques réalisées dans une recherche.

À partir de ces mots, nous pouvons commencer par préciser que notre recherche correspond à une approche mixte.

Hernández-Sampieri et Mendoza (2018), mentionnent que l'approche mixte de la recherche « implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema » (p. 610).

Pour cela, il est nécessaire de comprendre les deux termes : d'une part, concernant l'approche quantitative, Belaidi (2022) affirme :

Une étude quantitative sert à prouver ou démontrer des faits en quantifiant un phénomène. Les résultats sont souvent exprimés sous forme de données chiffrées (statistiques). Cette méthode peut par exemple être menée à l'aide :

- D'un sondage (réponse à une question).
- D'un questionnaire (réponses à plusieurs questions).

Les résultats d'une étude quantitative s'expriment en données chiffrées et permettent de calculer des moyennes, compter la fréquence d'une certaine réponse, diviser les données en pourcentages, etc. Le plus souvent, on retrouve les résultats d'études quantitatives sous forme de tableaux statistiques ou de graphiques. (p.71)

D'autre part, en ce qui concerne l'approche qualitative, Belaidi (2022) dit :

La recherche qualitative génère des données non numériques. On recueille et analyse les données mesurables. Ce type de recherche consiste à faire de l'observation participante, de l'ethnographie, de la recherche-action, ou simplement à mener des entretiens ouverts, en allant au contact des acteurs puis construire une approche théorique à partir de ce contact. (p. 115)

En outre, étant donné que les données ne peuvent être représentées par des chiffres, leur analyse nécessite une interprétation.

De cette façon, nous pouvons affirmer que notre recherche est mixte car les données ont été collectées à travers des questions fermées (informations pouvant être mesurables) et des questions ouvertes dont les réponses nécessitent une analyse et une interprétation pour comprendre les difficultés présentées par les étudiants de la LEF du niveau B1+ (de la période d'automne 2024) de la Faculté des Langues de la BUAP concernant la production orale.

3.2 Les instruments de recueil des données.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour travailler avec la technique de l'enquête à travers le questionnaire. Selon Tamim (2020), « Le questionnaire comme méthode d'investigation a le mérite de favoriser le recueil des données, des représentations, et des pratiques des informateurs vis-à-vis d'une question de recherche » (p. 53).

De cette façon, nous pouvons dire que le questionnaire proposé aux étudiants et le questionnaire proposé aux enseignantes dans notre recherche ont deux objectifs principaux : le premier est d'obtenir des informations de première main de ces personnes impliquées dans les pratiques, concernant les difficultés de la production orale et les stratégies à prendre en compte pour développer cette compétence. Le deuxième objectif est de connaître les deux perspectives (des enseignantes et des apprenants) à travers les réponses obtenues des instruments appliqués pour savoir à quel point elles diffèrent ou coïncident.

Concernant la description des instruments, le questionnaire des étudiants est divisé en deux dimensions : 1) des questions générales sur la production orale, c'est-à-dire des questions correspondant à la pratique du français, aux difficultés que les étudiants présentent dans cette langue et aux stratégies qu'ils utilisent pour résoudre ces difficultés, 2) la méthodologie de leur enseignante.

De plus, le questionnaire des enseignantes propose une seule dimension qui comprend des questions portant sur la pratique du français des étudiants, sur les difficultés que les étudiants présentent en classe de langue cible VI, les stratégies que les enseignantes utilisent dans la production orale et la méthodologie qu'ils emploient dans cette compétence linguistique (comme dans le cas des étudiants).

Le questionnaire destiné aux étudiants est composé de 27 items, dont 15 questions fermées et 12 ouvertes, tandis que le questionnaire destiné aux enseignantes est composé de 22 items, dont 13 questions sont fermées et neuf ouvertes.

Quant à l'élaboration des questionnaires, afin d'économiser des ressources matérielles, papier surtout, et pour des raisons pratiques, nous avons décidé de les élaborer de manière numérique.

Après l'approbation des deux instruments proposés, pendant la semaine du 18 au 22 novembre 2024 nous avons contacté les deux enseignantes responsables de chaque groupe pour leur demander un espace dans leur classe pour l'application des instruments.

Comme les étudiants provenaient de deux groupes différents, l'une des enseignantes nous a convoquée 20 minutes avant la fin de sa classe, le 22 novembre. Arrivée à l'heure convenue, nous avons constaté que les élèves n'avaient pas été prévenus parce que, à ce moment-là, l'enseignante a mentionné l'activité à faire. Cependant, l'application du questionnaire s'est déroulée sans incident.

Dans le cas de l'autre groupe, avant l'application du questionnaire, l'enseignante responsable nous a donné l'opportunité d'observer une classe entière et cette observation a duré environ 1 heure 40 minutes. Cela nous a permis d'avoir une vision plus globale de la dynamique de sa classe et d'être plus en mesure de mieux interpréter les réponses des élèves.

Néanmoins, l'enseignante a décidé de partager le lien du questionnaire avec les étudiants afin qu'ils puissent le compléter en prenant le temps nécessaire. De cette manière, leurs réponses ont été envoyées de la semaine du 25 au 29 novembre.

En ce qui concerne le questionnaire destiné aux enseignantes, il a été partagé par le biais d'un lien et complété respectivement le 21 et le 27 novembre.

Dans les ANNEXES, nous présentons les questionnaires proposés pour la présente recherche appliqués aux étudiants et aux enseignantes.

3.3 Le public d'étude

L'échantillon de cette étude est intentionnel car les sujets couvrent les caractéristiques d'intérêt de la recherche :

Il y a eu la participation de neuf étudiants de niveau B1+ de la LEF de la période d'automne 2024, correspondant à la Langue Cible VI.

Cinq de ces élèves faisaient partie d'un groupe composé d'un garçon et de quatre filles. Ces élèves se sont montrés respectueux et coopératifs pour répondre au questionnaire, même si celui-ci a été appliqué sans une notification préalable, à l'exception de la permission demandée à l'enseignante pour nous fournir un espace dans sa classe afin d'appliquer l'instrument. Donc, tous les élèves de ce groupe ont contribué à la cause.

Dans le cas de l'autre groupe, bien qu'il s'agisse d'un groupe plus nombreux que le précédent (13 élèves), seulement quatre personnes ont participé : un garçon et trois filles, en raison de la décision de l'enseignante de partager le lien pour qu'ils y répondent en dehors des cours.

Par conséquent, ce groupe était moins collaboratif.

À la fois, les deux enseignantes ont contribué en remplissant le questionnaire qui leur était adressé de manière numérique en temps opportun avec engagement et conscience...

3.4 Analyse des résultats

Après avoir recueilli les données grâce aux enquêtes répondues par les étudiants et par les deux enseignantes de Langue Cible VI de la période d'automne 2024 afin de comprendre quelles sont les difficultés de production orale des étudiants de niveau B1+ de la LEF, nous avons procédé avec la discussion et l'interprétation des résultats en fonction de la nature des questions :

Dans le cas des questions fermées, nous avons repris les graphiques générés automatiquement par Google Forms pour faire la discussion ultérieurement de ces questions en tenant en compte les réponses et le pourcentage obtenu respectivement.

En ce qui concerne les questions ouvertes, nous avons décidé de présenter l'information sous forme de tableaux. Pour cela, nous avons d'abord regroupé pour chaque question, les réponses similaires,

formant ainsi une seule catégorie conservant l'essence de ce qui a été dit. Ensuite, nous avons ajouté pour chaque tableau une colonne avec le nombre d'élèves ou d'enseignants qui ont répondu et dans une autre colonne nous avons ajouté la catégorie (et dans certains cas, nous avons ajoutée une troisième colonne pour faciliter la compréhension des questions avec une posture), ce qui nous a permis de simplifier les réponses des interrogés et de développer ainsi la discussion des questions correspondantes.

CHAPITRE IV. DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Après avoir décrit dans le chapitre précédent la méthodologie, les instruments et le public choisis pour réaliser la collecte des données de notre recherche, ce chapitre a pour objectif de présenter la discussion et l'interprétation des informations fournies par le questionnaire appliqué aux étudiants de niveau B1+ de la Faculté de Langues de la BUAP, et par le questionnaire appliqué aux deux professeures de Langue Cible VI (correspondant à ce niveau de langue). Après, nous présentons une conclusion qui résume les informations obtenues à partir des deux interprétations. Enfin, nous réalisons la triangulation des données en nous basant sur les résultats de notre recherche et sur les travaux d'investigation des autres auteurs mentionnés tout au long de ce document.

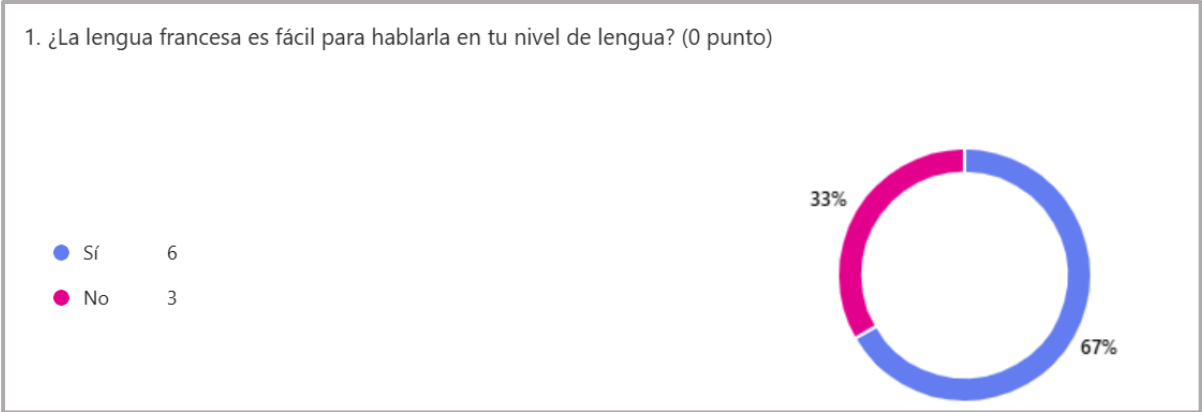
Avant de développer cette partie de la recherche, il nous semble important de clarifier un point : puisque dans le cadre méthodologique nous avons pu nous rendre compte que le public étudié représentait la moitié de ce qui était attendu dans notre échantillon (neuf sur 18), nous ne pouvons pas généraliser les difficultés que les étudiants d'une génération entière (dans ce cas correspondant à l'Automne 2024) présentent dans leur production orale.

4.1 Discussion du questionnaire des étudiants

À continuation, nous présentons les réponses au questionnaire appliqué aux étudiants sous forme de graphiques et de tableaux (selon la nature de la question —fermée ou ouverte—) avec leur discussion et interprétation respectives :

Figure 2

Représentation de la facilité des étudiants à parler français



Note. La figure montre à travers des pourcentages la facilite des étudiants à parler français. Source : Données de Google Forms (2024).

D'après le graphique ci-dessus, nous pouvons observer que la majorité des étudiants (six sur neuf) considèrent que parler français à leur niveau de langue, c'est-à-dire B1+, est une activité facile, ce qui représente 67%, tandis que trois étudiants (33%) considèrent qu'il n'est pas facile de parler français au niveau de langue où ils se trouvent.

Tableau 1

Raisons pour lesquelles il est facile ou non de parler français au niveau de langue des étudiants (B1+)

POSTURE DES ÉTUDIANTS	N° D'ÉTUDIANTS	RAISONS
« C'est facile de parler français à ce niveau de langue »	3	Dû à la pratique
	2	Dû au vocabulaire et aux structures plus complexes
	1	Dû au format (facilité de compréhension à comparaison de la production écrite)
« C'est facile de parler français à ce niveau de langue »	2	Dû aux connaissances plus avancées
	1	Dû au manque de vocabulaire

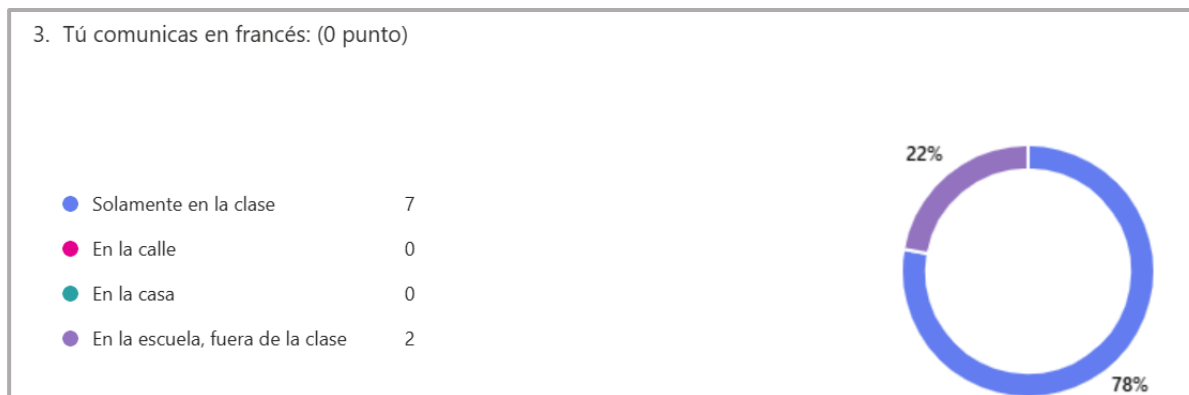
Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, pour la majorité des élèves (trois), parler français est facile grâce à la pratique habituelle de la langue. Deux étudiants pensent que c'est parce qu'ils possèdent les outils nécessaires — vocabulaire et complexité dans la structuration des phrases— et un étudiant estime que communiquer oralement en français est plus facile et plus compréhensible qu'à l'écrit. Cependant, deux étudiants estiment que parler français est difficile en raison de la complexité de la langue à leur niveau, tandis qu'un étudiant attribue cette difficulté à un manque de vocabulaire.

À partir des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que, pour la majorité des étudiants, parler français à leur niveau (B1+) est facile grâce à la pratique de la langue. Cela nous amène à réfléchir à l'importance d'être en contact avec le français pour favoriser le développement et la maîtrise de cette activité langagière. Par ailleurs, un vocabulaire riche ou des structures plus complexes sont des outils qui aident les étudiants à s'exprimer à l'oral et à éviter les limitations dans leur participation orale. Néanmoins, ces mêmes outils et la vaste connaissance de la langue que les étudiants possèdent peuvent représenter un inconvénient pour certains d'eux, car l'abondance d'informations peut provoquer de la confusion pour parler, notamment concernant le choix de phrases plus élaborées ou leur structuration, ce qui, pour certains étudiants, rend le français complexe à leur niveau de langue.

Figure 3

Représentation des lieux où les étudiants communiquent en français



Note. La figure exprime en chiffres les lieux où les étudiants communiquent en français. Source : Données de Google Forms (2024).

Selon le graphique ci-dessus, deux étudiants (22%) mentionnent communiquer en français à l'université ou en dehors de la classe, tandis que la majorité des étudiants (sept) admettent communiquer en français uniquement dans la salle de classe, ce qui représente 78%.

Comme le montrent les informations obtenues, d'une part, la majorité des étudiants communiquent en français uniquement dans la salle de classe, ce qui représente pour ces élèves 10 heures de contact avec la langue française par semaine. D'autre part, deux élèves communiquent en français en dehors de la salle de classe, ce qui peut vouloir dire qu'ils sont en contact avec le français dans une autre matière à la faculté. Cependant, dans le contexte réel, le français est uniquement parlé à la faculté par les élèves qui étudient la LEF et, en dehors, la langue utilisée est l'espagnol car il est difficile pour les élèves de parler français dans la rue ou à la maison. Néanmoins, il est important que les étudiants aient un contact avec le français au-delà de l'heure de classe, et cela pourrait se faire en dehors de l'université voire à la maison.

Figure 4

Représentation des personnes avec lesquelles les élèves parlent/pratiquent le français



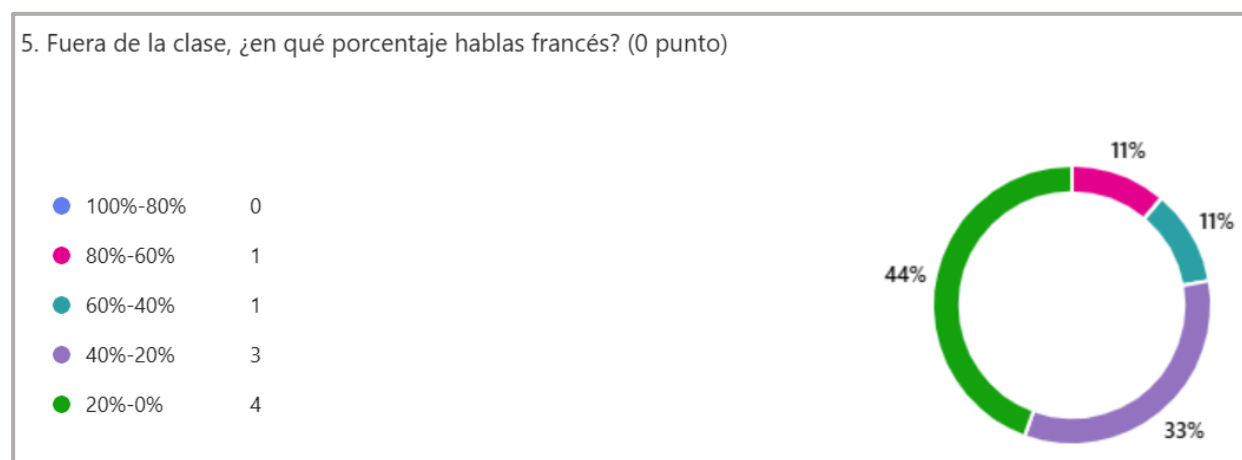
Note. La figure montre à travers des pourcentages les personnes avec lesquelles les élèves parlent/pratiquent le français. Source : Données de Google Forms (2024).

Six élèves (67%) déclarent pratiquer leur français avec l'enseignante, deux élèves (22%) avec leurs camarades de classe et un élève (11%) avec ses amis.

Grâce à ces données, nous pouvons confirmer que la plupart des étudiants parlent ou pratiquent la langue française avec leur enseignante. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, cela peut être effectué à travers les questions que les enseignantes posent aux élèves, ce qui représenterait la principale façon dont ils s'expriment oralement. L'interaction avec leurs camarades de classe est la deuxième réponse (dans certaines interactions) et elle est très rare avec leurs amis, qui sont les personnes avec lesquelles ils passent le plus de temps et parlent, leurs interactions avec eux se faisant dans leur langue maternelle. Il n'y a donc pas d'usage courant spontané de l'interaction en langue française.

Figure 5

Représentation du pourcentage d'étudiants parlant français en dehors de la classe



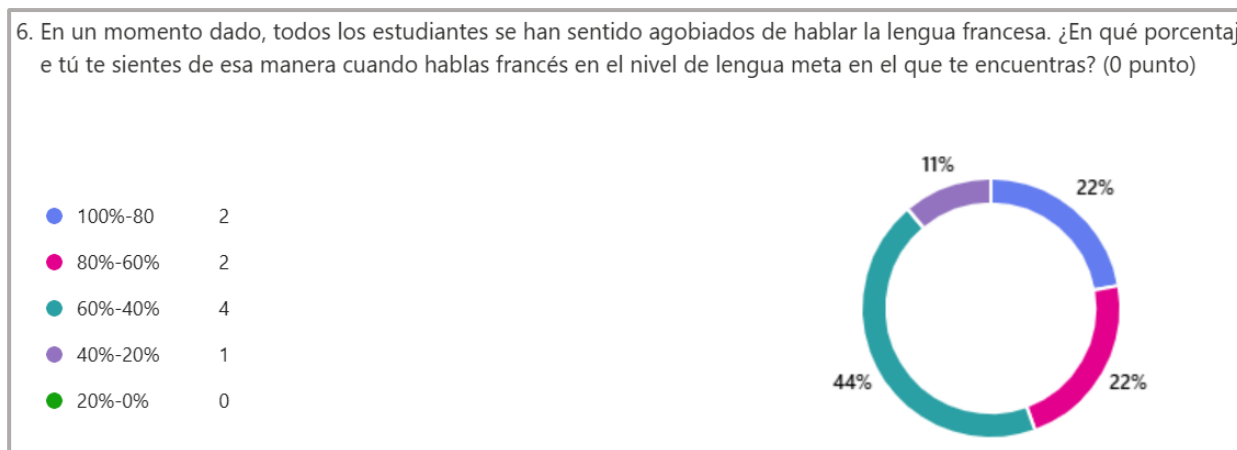
Note. La figure présente le pourcentage d'étudiants parlant français en dehors de la classe. Source : Données de Google Forms (2024).

Près de la moitié des étudiants (quatre, ce qui représente 44 %) affirment parler français entre 0 % et 20 % en dehors de la classe ; trois étudiants (33 %) mentionnent qu'ils parlent cette langue entre 20 % et 40 % en dehors de la classe, tandis qu'un étudiant mentionne parler français entre 40 % et 60 %, et un autre déclare parler français entre 60 % et 80 %.

Ces informations permettent d'interpréter que la majorité des étudiants ne parlent pas français en dehors de la classe de Langue Cible VI (français), les autres le font très peu en français et, dans de rares cas, ils le parlent, mais pas complètement.

Figure 6

Représentation du pourcentage dans lequel les étudiants se sentent dépassés quand ils parlent français à leur niveau de langue (B1+)



Note. La figure montre le pourcentage dans lequel les étudiants se sentent dépassés quand ils parlent français à leur niveau de langue (B1+). Source : Données de Google Forms (2024).

Quatre étudiants (44%) disent se sentir dépassés entre 40% et 60%, deux étudiants (22%) se sentent de cette manière entre 60% et 80%, deux autres (22%) se sentent ainsi entre 80% et 100% et un étudiant (11%) éprouve ce sentiment entre 20% et 40%.

Cette information nous amène à constater que près de la moitié des étudiants se sentent dépassés lorsqu'ils s'expriment en français, alors que la majorité le ressent à certaines occasions et à des degrés divers. Il nous semble que cela dépend de la situation orale dans laquelle se déroulent les productions orales : des questions-réponses, des examens, des présentations, des opinions, etc., et que cela est également influencé par l'humeur de l'étudiant, la pression qu'il ressent ou comment il perçoit l'environnement au moment de la prise de parole.

Tableau 2

Raisons pour lesquelles les étudiants se sentent dépassés

N° D'ÉTUDIANTS	RAISONS POUR LESQUELLES LES ÉTUDIANTS SE SENTENT DÉPASSÉS
5	Exprimer un point de vue
2	Penser en espagnol au moment de parler français
1	Manque de vocabulaire
1	L'examen de production orale

Note. Données prises de Google Forms (2024).

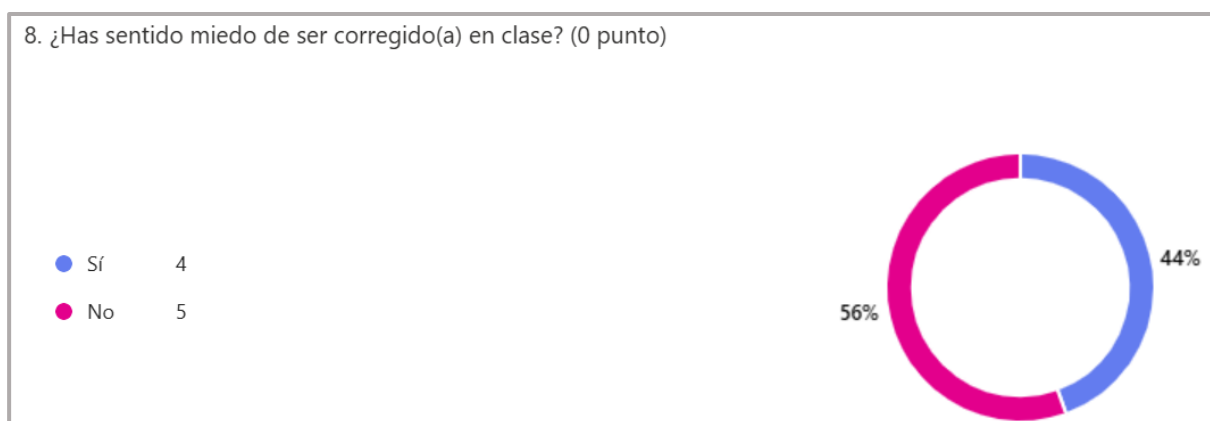
Cinq étudiants déclarent qu'ils se sentent dépassés lorsqu'ils exposent leur point de vue ; deux éprouvent ce sentiment parce qu'ils pensent en espagnol quand ils parlent français. Un autre exprime ce ressenti en raison d'un manque de vocabulaire et un autre lors de l'examen de production orale.

D'après les données recueillies, nous affirmons que la plupart des étudiants se sentent dépassés lorsqu'ils exposent leur point de vue. Nous supposons que cela reflète un manque de confiance en soi face aux autres, par peur du jugement, de se tromper ou d'être corrigé. Concernant les étudiants qui pensent en espagnol quand ils parlent français, nous croyons que leur accablement est lié au fait qu'ils pensent dans les deux langues simultanément et que, même si cela leur semble être un outil qui les aide à s'exprimer, cela peut en réalité les amener à commettre davantage d'erreurs en raison des différences entre les deux langues. D'autre part, nous considérons que les étudiants qui ressentent de l'accablement en raison du manque de vocabulaire ont une participation orale qui se limite à ce qu'ils connaissent, en coupant leurs phrases ou en utilisant des mots qui ne sont pas corrects dans le contexte. Enfin, en ce qui concerne les étudiants qui se sentent démunis lors de l'examen qui évalue cette activité langagière, nous

pensons que cela est dû à la pression d'obtenir une bonne note, et que c'est cela qui définit et dicte en partie leur parcours scolaire.

Figure 7

Représentation du pourcentage dans lequel les étudiants ont peur d'être corrigés en classe

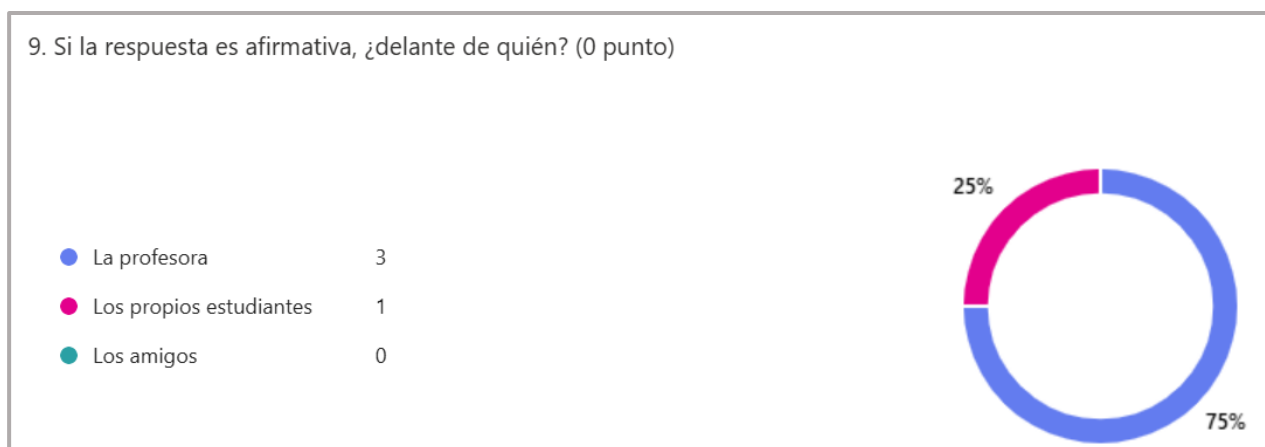


Note. La figure exprime le pourcentage dans lequel les étudiants ont peur d'être corrigés en classe. Source : Données de Google Forms (2024).

D'après le graphique ci-dessus, nous pouvons observer que la majorité des étudiants (cinq, ce qui représente 56%) considèrent qu'ils n'ont pas peur d'être corrigés en classe, tandis que le reste (quatre étudiants, c'est-à-dire, 44%) affirme le contraire.

Figure 8

Représentation des personnes devant lesquelles les étudiants ont peur d'être corrigés



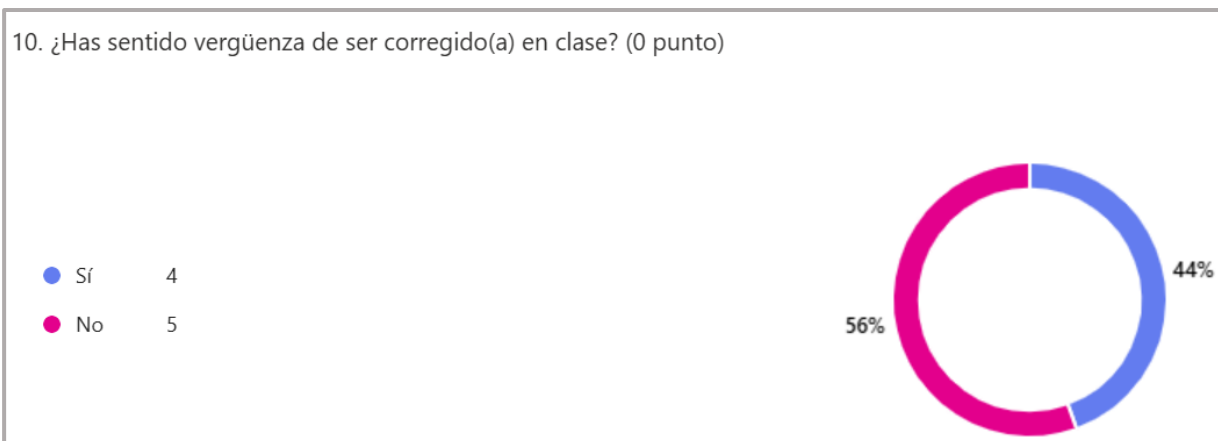
Note. La figure indique en chiffres les personnes devant lesquelles les étudiants ont peur d'être corrigés. Source : Données de Google Forms (2024).

En nous basant sur le graphique précédent, nous pouvons nous rendre compte que, sur les quatre étudiants qui expriment leur peur d'être corrigés, trois (c'est-à-dire, 75%) disent que c'est devant leur enseignante, tandis que l'étudiant restant (25%) mentionne avoir éprouvé ce sentiment devant ses camarades de classe.

En nous appuyant sur ces données, nous pouvons interpréter que les enseignantes jouent un rôle important dans la correction des erreurs orales, car les étudiants ont peur de leur réaction face à leurs erreurs ou bien ils sont intimidés par leur autorité. Par ailleurs, si les étudiants craignent d'être corrigés devant leurs camarades, c'est généralement par la peur d'être jugés.

Figure 9

Représentation du pourcentage dans lequel les étudiants ont honte d'être corrigés en classe

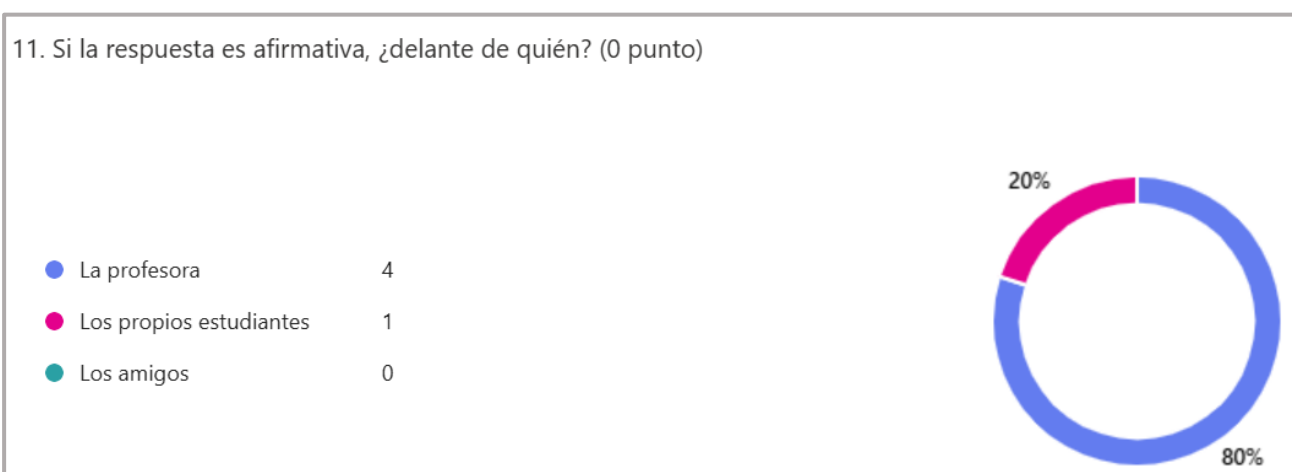


Note. La figure présente le pourcentage dans lequel les étudiants ont honte d’être corrigés en classe. Source : Données de Google Forms (2024).

Selon le graphique ci-dessus, nous pouvons observer que la majorité des étudiants (cinq, ce qui représente 56%) déclarent qu'ils n'ont pas honte d'être corrigés en classe, alors que le reste (quatre étudiants, c'est-à-dire, 44%) mentionne le contraire.

Figure 10

Représentation des personnes devant lesquelles les étudiants ont honte d'être corrigés



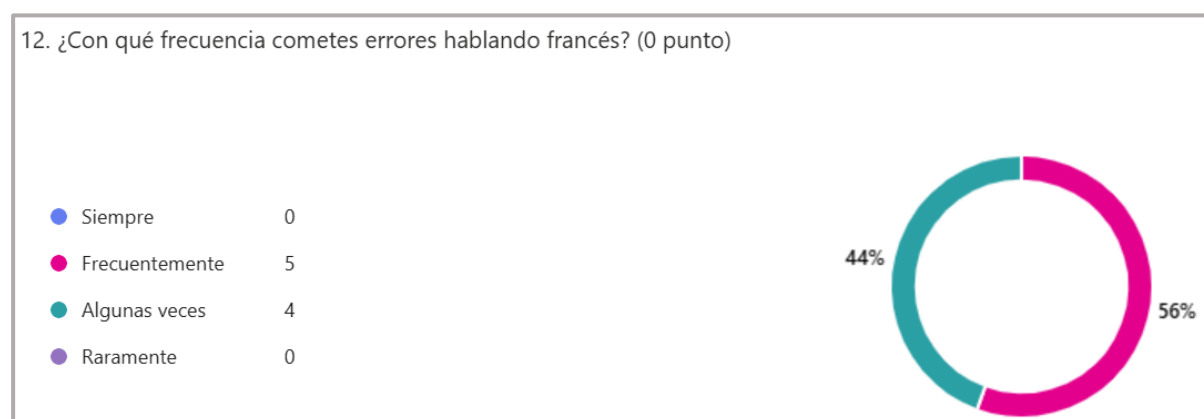
Note. La figure exprime à travers des chiffres les personnes devant lesquelles les étudiants ont honte d'être corrigés. Source : Données de Google Forms (2024).

D'après le graphique ci-dessus, nous pouvons observer que, concernant les quatre étudiants qui affirment avoir la honte d'être corrigés, trois (c'est-à-dire, 75%) disent que c'est devant leur enseignante, tandis que l'étudiant restant (25%) mentionne avoir ressenti ce sentiment devant ses camarades de classe.

Grâce à cette information, nous confirmons que les étudiants ressentent de la honte quand ils sont corrigés devant leur enseignante. Nous interprétons cela comme un signe de leur auto-jugement où l'erreur n'est pas acceptable car ils ne peuvent pas commettre d'erreurs après avoir appris l'essentiel sur un sujet. Quant à la honte ressentie par les étudiants lorsqu'ils sont corrigés devant leurs camarades, nous croyons qu'elle est due à l'anxiété face aux moqueries potentielles.

Figure 11

Représentation de la fréquence des erreurs lorsque les étudiants parlent français



Note. La figure présente en pourcentages la fréquence des erreurs lorsque les étudiants parlent français. Source : Données de Google Forms (2024).

Selon le graphique ci-dessus, la majorité des étudiants (cinq, ce qui représente 56%) admettent qu'ils font fréquemment des erreurs lorsqu'ils parlent français, tandis que le reste des étudiants (quatre, ce qui représente 44%) mentionnent qu'ils font parfois des erreurs lorsqu'ils parlent cette langue.

À travers les résultats obtenus, nous constatons que l'erreur est un phénomène courant en classe.

Tableau 3

Difficultés des étudiants en grammaire lors de la formulation de leurs phrases à l'oral

N° D'ÉTUDIANTS	DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS EN GRAMMAIRE
4	La conjugaison des verbes
1	L'utilisation des pronoms COD et COI
1	L'utilisation du discours indirect
1	L'ordre de la phrase
2	NOTE : Ces étudiants ont réservé leur réponse

Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, la majorité des étudiants (quatre) ont des difficultés de grammaire, spécifiquement par rapport à la conjugaison des verbes, un étudiant présente des difficultés concernant l'utilisation des pronoms COD et COI, un autre concernant le discours indirect et un autre en ce qui concerne l'ordre de la phrase. Enfin, deux étudiants ont décidé de ne pas répondre.

Ces données nous permettent d'interpréter que les étudiants présentent fréquemment des difficultés en grammaire quant à la conjugaison des verbes. À notre avis, ce problème est dû à un manque de pratique intensive et de compréhension du fonctionnement de chaque temps verbal. Dans le cas des problèmes pour exprimer des sujets spécifiques comme le COD et le COI, le discours indirect et l'ordre de la phrase, il nous semble important de bien comprendre l'explication conceptuelle de ces sujets afin de pouvoir produire des phrases écrites et orales correctes.

Tableau 4

Cas dans lesquels les étudiants utilisent des mots en espagnol pour parler français

N°D'ÉTUDIANTS	CAS DANS LESQUELS LES ÉTUDIANTS UTILISENT DES MOTS EN ESPAGNOL POUR PARLER FRANÇAIS
5	Ne pas savoir comment dire les mots en français
2	Douter de la prononciation d'un mot
2	Toujours

Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, nous pouvons observer que cinq étudiants utilisent des mots en espagnol quand ils ne savent pas comment dire certains mots en français, deux personnes lorsqu'elles ne sont pas sûres de la prononciation en français et deux autres personnes disent qu'elles le font constamment.

Selon les données fournies, nous affirmons que les étudiants qui utilisent des mots en espagnol quand ils ne savent pas comment les dire en français sont limités dans leur participation orale. En outre, ces lacunes produisent un mélange de langues qui, appliqué dans une situation réelle de communication avec un francophone natif, ne fonctionnerait pas. Par ailleurs, concernant les étudiants qui utilisent l'espagnol lorsqu'ils ne sont pas sûrs de la prononciation d'un mot en français, nous pouvons affirmer qu'il

existe un manque certain d'intégration des mots français dans leur vocabulaire. Or, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, il est nécessaire qu'ils aient une meilleure et plus fréquente approche de la culture de la langue cible à travers la lecture, des vidéos, des actualités, etc. pour enrichir leurs expressions. Enfin, concernant les étudiants qui utilisent toujours des mots en espagnol sans mentionner un cas particulier, nous pouvons dire que cela reflète un manque d'engagement à s'exprimer en français, et que la stratégie qu'ils devraient adopter consisterait à chercher des équivalents dans la langue cible et à essayer de les produire.

Tableau 5

Principales difficultés que les étudiants identifient à leur niveau de langue (B1+) lorsqu'ils s'expriment oralement en français

N° D'ÉTUDIANTS	PRINCIPALES DIFFICULTÉS QUANT AU NIVEAU DE LANGUE DES ÉTUDIANTS
4	Le manque du vocabulaire
2	La conjugaison des temps verbaux
2	Le manque d'étude
1	Le manque d'espaces pour pratiquer le français

Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, nous observons que quatre étudiants déclarent que la principale difficulté identifiée relative à leur niveau de langue (B1+) pour s'exprimer oralement en français est le manque du vocabulaire, deux mentionnent que c'est la conjugaison des temps des verbes, deux autres que c'est le manque d'étude et un étudiant l'attribue au manque d'espaces pour pratiquer le français.

Grâce aux informations obtenues, nous pouvons dire qu'en raison de l'accumulation du vocabulaire que les étudiants ont appris et selon leur niveau de langue (B1+), ils rencontrent des difficultés sur ce point parce que la connaissance du lexique a été progressivement perdue. Concernant la conjugaison des verbes, nous considérons que cela pose un problème aux étudiants car il n'y a pas de pratique régulière et ils ne sont pas encouragés à utiliser des structures plus complexes que les structures de base selon leur niveau de langue. Ces deux points sont donc clés pour surmonter cette difficulté. Quant au manque d'étude, nous ne pouvons que souligner qu'il fait partie de la pratique, et que, s'il n'y a pas l'engagement requis pour étudier ce qui est vu en classe, les élèves éprouvent des difficultés à s'exprimer puisque les connaissances ne sont pas actualisées. Finalement, en ce qui concerne la problématique du manque d'espaces pour pratiquer la langue, nous pensons que cela est dû, comme le mentionnent également les étudiants, au fait que la salle de classe est souvent le seul lieu de pratique de la production orale et que, malgré cela, beaucoup d'entre eux n'osent pas parler. Cette observation peut signifier un point essentiel pour les inciter à parler.

Tableau 6

Stratégies utilisées par les étudiants pour parler français

N° D'ÉTUDIANTS	STRATÉGIES UTILISÉES PAR LES ÉTUDIANTS POUR PARLER FRANÇAIS
2	Regarder des séries et des films en français
2	Écouter des podcasts et de la musique française
2	Essayer de parler en français
2	Faire une révision de la conjugaison des verbes
1	Chercher du vocabulaire

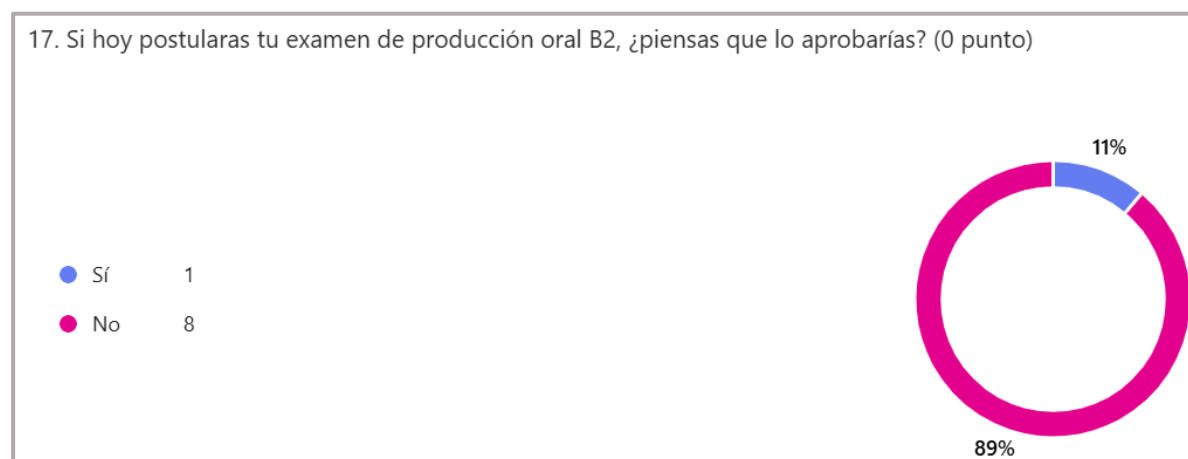
Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, nous voyons que, pour parler français, deux étudiants s'aident en regardant des séries et des films dans cette langue, deux écoutent des podcasts et de la musique française, deux essaient de parler français, deux autres font une révision de la conjugaison des verbes et un étudiant affirme qu'il cherche du vocabulaire.

Avec les données fournies, nous pouvons dire que les stratégies mentionnées sont tout aussi importantes les unes que les autres pour le développement de la production orale des étudiants, et que les stratégies d'apprentissage qui sont appliquées régulièrement à la maison devraient l'être également dans la mise en œuvre de stratégies d'enseignement en classe.

Figure 12

Représentation des étudiants qui réussiraient la production orale du DELF B2 s'ils faisaient leur examen aujourd'hui



Note. La figure indique le pourcentage d’étudiants qui réussiraient la production orale du DELF B2 s’ils faisaient leur examen aujourd’hui (selon ce qu'ils considèrent). Source : Données de Google Forms (2024).

D'après le graphique ci-dessus, nous observons que la majorité des étudiants (huit, soit 89%) considèrent qu'ils ne réussiraient pas leur examen de production orale du DELF B2+ s'ils le faisaient aujourd'hui, tandis qu'un étudiant (11%) pense le contraire.

Tableau 7

Raisons pour lesquelles les étudiants réussiraient ou non leur examen de production orale DELF B2

POSTURE	N° D'ÉTUDIANTS	RAISONS
« Oui, je réussirais l'examen de production orale DELF B2 »	1	Être déterminé
« Non, je ne réussirais pas l'examen de production orale DELF B2 »	4	Ne pas considérer avoir le niveau
	2	Le manque de vocabulaire
	2	Le manque de pratique pour faire l'examen

Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, un étudiant affirme qu’il réussirait l'examen grâce à sa détermination. Par ailleurs, quatre étudiants pensent le contraire parce qu'ils considèrent qu'ils n'ont pas le niveau B2, deux du fait de leur manque de vocabulaire et deux autres par le manque de pratique pour passer l'examen de production orale du DELF B2.

Ces informations nous montrent que la plupart des étudiants pensent qu'ils ne réussiraient pas leur examen car ils estiment ne pas avoir le niveau requis, ce qui reflète leur manque de confiance en eux-mêmes, même s'ils disposent des outils nécessaires pour se défendre (vocabulaire, structures, verbes, etc.). Concernant le manque de vocabulaire, comme cela a été mentionné à plusieurs reprises, cela limite la production orale des étudiants ; il est donc essentiel qu'ils aient une approche constante de la langue cible. Enfin, en ce qui concerne le manque de pratique de l'examen, nous estimons qu'il est important que les étudiants soient informés du déroulement de l'examen de production orale DELF B2, qu'ils utilisent des connecteurs logiques, qu'ils se documentent sur les sujets d'actualité, qu'ils aient leur propre position sur ces sujets et qu'ils sachent comment relier leurs idées pour avoir une performance satisfaisante.

Tableau 8

Stratégies que les étudiants pensent que les enseignantes devraient appliquer pour améliorer la production orale

N° D'ÉTUDIANTS	STRATÉGIES À APPLIQUER PAR LES ENSEIGNANTES POUR AMÉLIORER LA PRODUCTION ORALE
2	Faire plus d'interactions orales
2	Proposer des activités avec des sujets divers et d'intérêt
2	Faire communiquer complètement français
1	Employer le discours dialectique
1	Faire des jeux de rôle
1	Faire pratiquer la langue dès les premiers semestres

Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, nous pouvons observer que, pour que les étudiants améliorent leur production orale, deux étudiants croient que les enseignantes doivent proposer davantage d'interactions orales, deux qu'elles doivent proposer des activités avec des sujets divers et d'intérêt, deux qu'elles doivent faire toutes les activités en français, un qu'elles doivent utiliser le discours dialectique, un qu'elles doivent faire des jeux de rôle en classe et un autre pense qu'elles doivent faire pratiquer la langue française dès les premiers semestres.

À partir de l'information obtenue, nous pouvons mentionner que, si les stratégies d'apprentissage nous semblent importantes, les stratégies d'enseignement que les étudiants suggèrent pour améliorer la production orale sont tout aussi importantes. Nous ne pouvons donc sous-estimer aucune d'entre elles, mais nous souhaitons souligner qu'il devrait y avoir une variation de celles-ci pour travailler la production orale car le facteur surprise crée une attitude différente chez l'étudiant, généralement positive par rapport à l'activité proposée.

Tableau 9

Manière dont les difficultés d'expression orale des étudiants affectent leur performance et leur communication avec les autres

N° D'ÉTUDIANTS	COMMENT LES DIFFICULTÉS AFFECTENT LA PERFORMANCE ET LA COMMUNICATION DES ÉTUDIANTS
4	Ne pas communiquer bien ce qu'on veut dire
2	Limiter ce qu'on veut dire
2	Oui
1	Ne pas vouloir participer à nouveau

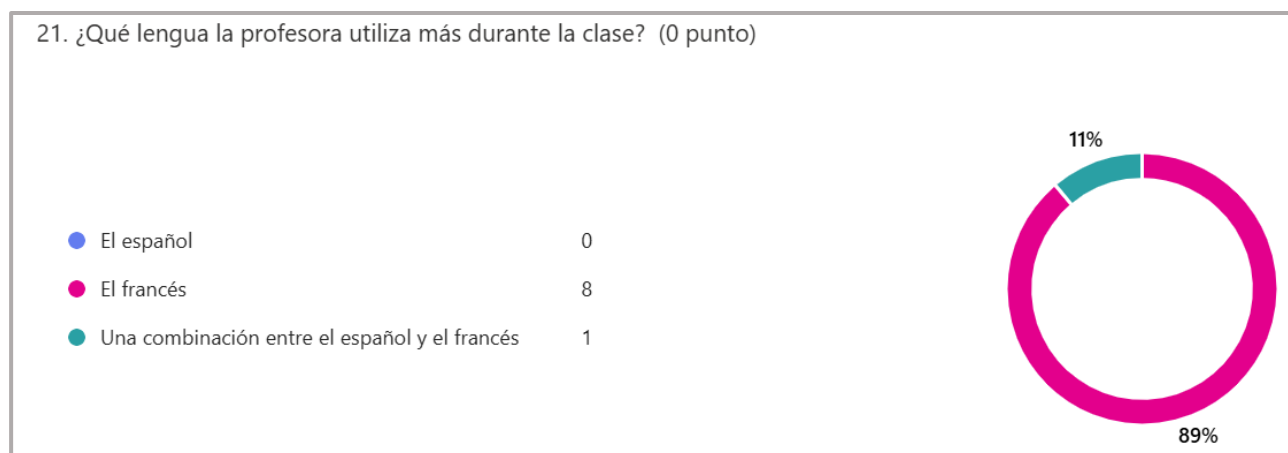
Note. Données prises de Google Forms (2024).

Comme le montre le tableau ci-dessus, quatre étudiants indiquent que leurs difficultés de production orale affectent leur performance et leur communication car ils ne peuvent exprimer précisément ce qu'ils veulent dire. Par ailleurs, deux étudiants mettent en évidence une limitation de ce qu'ils veulent dire, deux déclarent « oui », et un autre mentionne que les difficultés de production orale qu'il présente provoquent qu'il ne veuille pas participer.

Grâce à ces informations, nous affirmons que la communication et la performance des étudiants sont affectées par un manque de communication efficace dû à l'absence d'un message bien structuré et cela provoque que les étudiants ne se fassent pas comprendre comme ils le voudraient. D'autre part, les étudiants souhaiteraient s'exprimer mais ils n'ont pas le vocabulaire nécessaire pour le faire, ce qui limite leur production orale, non seulement en classe mais aussi en dehors. Quant aux étudiants qui ne veulent pas participer à nouveau, il nous semble qu'il s'agit d'une sorte d'autosabotage fondé sur leur certitude que tout ce qu'ils diront sera erroné. Enfin, concernant les étudiants qui répondent « oui », nous supposons qu'ils ont considéré qu'il s'agissait d'une question fermée, affirmant ainsi que leurs difficultés d'expression orale affectent leur performance et leur communication avec les autres, mais sans être spécifiques.

Figure 13

Représentation de la langue que l'enseignante utilise le plus en classe



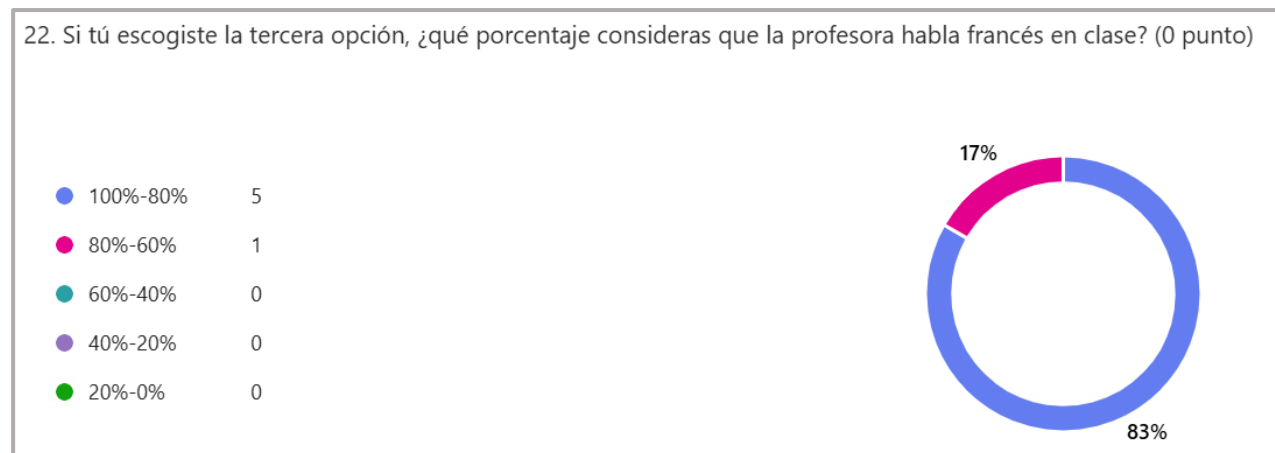
Note. La figure montre à travers des chiffres la langue que l'enseignante utilise le plus en classe selon les étudiants. Source : Données de Google Forms (2024).

Avec le graphique ci-dessus, nous observons que 89% (huit étudiants) affirment que l'enseignante utilise plus le français que l'espagnol pendant la classe, tandis qu'un étudiant (11%) considère que l'enseignante utilise une combinaison d'espagnol et de français.

Avec ces données, nous constatons que les enseignantes parlent français dans la classe de Langue Cible VI correspondant au niveau B1+. Cela veut dire qu'elles utilisent entièrement la langue française, donnant l'exemple aux étudiants de ce qu'ils devraient faire en classe, en cherchant en même temps à faire prendre conscience aux étudiants de la nécessité de s'exprimer en français. Au contraire, on peut penser qu'en entendant l'enseignante parler espagnol, ils auront envie de répondre dans cette même langue.

Figure 14

Représentation du pourcentage d'usage du français en classe par l'enseignante selon les étudiants



Note. La figure montre à travers des pourcentages l'usage du français en classe par l'enseignante selon les étudiants. Source : Données de Google Forms (2024).

D'après le graphique ci-dessus, nous observons que cinq étudiants (83%) considèrent que l'enseignante parle français en classe entre 80% et 100%, alors qu'un étudiant (17%) pense qu'elle le parle entre 60% et 80%.

Selon les informations fournies, nous déduisons que certains étudiants n'ont pas complètement compris les instructions de la question. Ainsi, en nous guidant sur les noms des réponses fournies à la question précédente du questionnaire, l'étudiant qui a répondu à la troisième option estime que l'enseignante parle entre 60% et 80% du français, où nous interprétons donc que les 20% restants correspondent à l'espagnol que l'enseignante utilise pour expliquer des sujets que les étudiants ne comprennent pas du tout, même après avoir cherché des équivalents en français.

Tableau 10

Exemples dans lesquels les enseignantes parlent en espagnol

N°D'ÉTUDIANTS	EXEMPLES DANS LESQUELS LES ENSEIGNANTES PARLENT EN ESPAGNOL
4	Quand le sens est difficile à comprendre en français
4	Quand il y a un manque de compréhension de ce que l'enseignante veut dire
1	Elle ne le fait presque pas

Note. Données prises de Google Forms (2024).

Le tableau ci-dessus montre que quatre étudiants déclarent que l'enseignante parle en espagnol lorsque le sens de ces propos est difficile à comprendre en français, quatre autres étudiants commentent que l'enseignante le fait quand ils ne comprennent pas ce qu'elle veut dire, et un étudiant mentionne que l'enseignante ne parle pas presque jamais en espagnol.

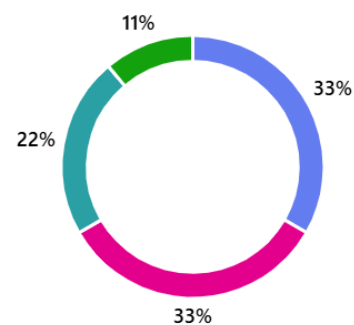
À partir de l'information obtenue, nous interprétons que les étudiants éprouvent le besoin d'exprimer les concepts dans leur langue maternelle pour en faciliter la compréhension, surtout face à la complexité que suppose d'en chercher une explication ou d'en trouver un équivalent. Par ailleurs, nous supposons que l'enseignante utilise l'espagnol quand elle veut mettre l'accent sur les instructions ou pour clarifier un point en évitant ainsi les malentendus tout en faisant en sorte que la classe se déroule sans présenter de difficultés supplémentaires.

Figure 15

Représentation des activités que l'enseignante réalise pour pratiquer la production orale en classe

24. Para practicar la producción oral, la profesora: (0 punto)

● Hace muchas preguntas	3
● Solicita hacer diálogos en francés (juegos de rol)	3
● Hace simulaciones de exámenes de DELF B2	2
● Solicita hacer exposiciones orales	0
● Otro	1



Note. La figure indique en chiffres les activités que l'enseignante réalise pour pratiquer la production orale en classe. Source : Données de Google Forms (2024).

D'après le graphique ci-dessus, nous observons que, pour pratiquer la production orale en classe, trois étudiants (33%) mentionnent que l'enseignante pose beaucoup de questions, trois autres étudiants (33%) disent qu'elle fait faire des dialogues en français (jeux de rôle), deux étudiants (22%) affirment qu'elle fait des simulations d'examen type DELF B2 et un autre (11%) a sélectionné une autre option.

Sur la base des données recueillies et des apports théoriques recensés, il nous semble que la dynamique questions-réponses privilégie la méthode directe et que, pour certains enseignants, elle représente le seul moyen de faire participer les étudiants et de les amener à compléter leurs réponses pour avoir une production orale beaucoup plus complète. Concernant l'utilisation de jeux de rôle, cette activité représente une grande opportunité pour les étudiants d'interagir avec leurs camarades de classe sans éprouver la peur de faire des erreurs et en échangeant des rétroactions sur leur performance lors de cette activité. Enfin, faire des simulations d'examens DELF B2 est un bon moyen de sensibiliser les

étudiants à ce type d'évaluations afin qu'ils aient connaissance de leur fonctionnement et puissent ainsi réduire l'anxiété liée au manque de pratique face à ce type de situations.

Tableau 11

Autres façons pour l'enseignante de faire pratiquer aux étudiants la production orale en classe

N° D'ÉTUDIANTS	AUTRES FAÇONS POUR L'ENSEIGNANTE DE FAIRE PRATIQUER AUX ÉTUDIANTS LA PRODUCTION ORALE EN CLASSE
1	Formulation d'activités de discussion en binôme ou en équipe de trois

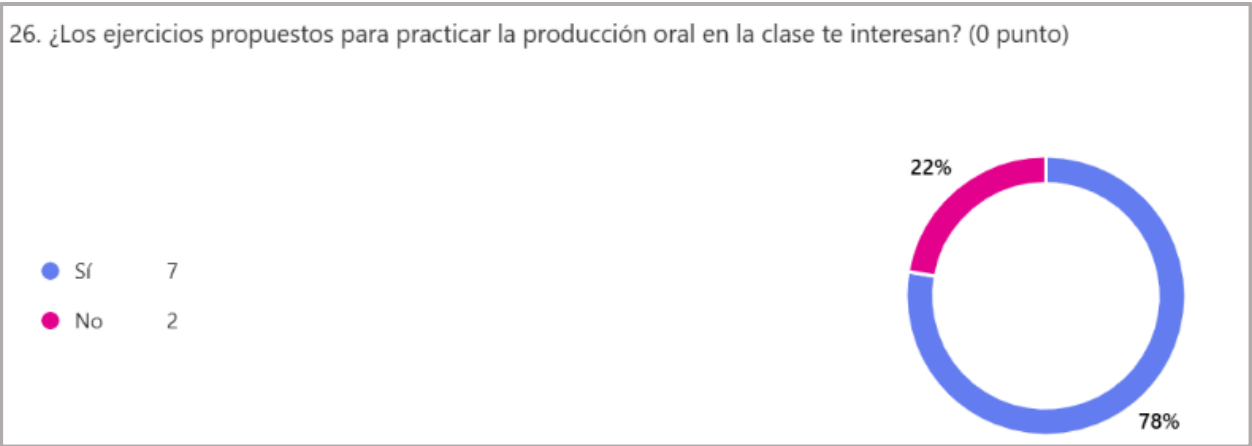
Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, nous observons qu'un étudiant pense qu'une autre façon pour l'enseignante de faire pratiquer la production orale aux élèves en classe est la mise en place de dynamiques de discussion en binômes ou en équipes de trois.

Cette information nous laisse à penser que l'enseignante propose ce type d'exercice qui, à notre avis, est similaire aux jeux de rôle, du fait que l'interaction entre pairs permet la rétroaction mutuelle et, surtout, une communication qui évite le stress lié à la figure de l'enseignante.

Figure 16

Représentation de l'intérêt des étudiants envers les exercices proposés par l'enseignante pour pratiquer la production orale en classe



Note. La figure exprime à travers des pourcentages l’intérêt des étudiants envers les exercices proposés par l’enseignante pour pratiquer la production orale en classe. Source : Données de Google Forms (2024).

D'après le graphique ci-dessus, nous observons que la majorité des étudiants (sept), soit 78%, se disent intéressés par les exercices proposés par l'enseignante pour pratiquer la production orale en classe, tandis que deux étudiants (22%) mentionnent le contraire.

Tableau 12

Raisons pour lesquelles les étudiants trouvent intéressants ou non les exercices proposés par l'enseignante pour pratiquer la production orale en classe

POSTURE	N° D'ÉTUDIANTS	RAISON
« Oui, les exercices proposés par l'enseignante pour pratiquer la production orale en classe sont intéressants »	2	La connaissance de nouveaux mots ou de nouvelles expressions
	2	La pratique constante
	2	Les sujets sont d'actualité

	1	L'amélioration dans la langue cible
« Non, les exercices proposés par l'enseignante pour pratiquer la production orale en classe ne sont pas intéressants »	2	Le manque d'intérêt ou de connaissance par rapport aux thèmes proposés

Note. Données prises de Google Forms (2024).

Comme le montre le tableau ci-dessus, deux étudiants pensent que les exercices proposés par l'enseignante pour pratiquer la production orale sont intéressants en raison de la connaissance de nouveaux mots ou de nouvelles expressions, deux étudiants en raison de la pratique constante qu'ils génèrent, deux autres du fait qu'ils abordent des sujets d'actualité, et un étudiant estime qu'ils aident à améliorer le niveau de maîtrise de la langue cible. En revanche, deux étudiants considèrent que les exercices proposés par l'enseignante pour pratiquer la production orale en classe ne sont pas intéressants quant aux thèmes choisis ou qu'eux-mêmes n'ont pas de connaissance sur ces thèmes.

D'après les données fournies, nous déduisons que les étudiants trouvent intéressantes les activités qui leur apportent de nouveaux mots ou de nouvelles expressions car, en plus de les aider à élargir leur lexique, elles représentent un soutien important pour qu'ils puissent s'exprimer oralement et plus librement, sans ressentir trop de limitations dans leur production orale et en exprimant ce qu'ils veulent vraiment dire. Concernant la pratique constante, celle-ci est fondamentale pour habituer les étudiants à s'exprimer et à maîtriser progressivement leur compétence communicative. Quant aux sujets d'actualité, selon nous, ils constituent un support important pour attirer l'attention des étudiants, notamment parce que ces derniers sont censés être informés sur ces sujets. Cependant, cela ne se produit pas souvent en raison du manque d'intérêt des étudiants pour certains thèmes. C'est pourquoi, comme

nous l'avons mentionné précédemment, il est essentiel de souligner aux étudiants l'importance d'avoir une position sur diverses thématiques d'actualité.

4.2 Discussion du questionnaire des enseignantes

À continuation, nous présentons les réponses du questionnaire appliqué aux enseignantes sous forme de graphiques et de tableaux (selon la nature de la question) avec leur discussion et leur interprétation respectives :

Tableau 13

Points de vue des enseignantes sur la pratique orale des étudiants de B1+ de la LEF

N° D'ENSEIGNANTES	POINT DE VUE SUR LA PRATIQUE ORALE DES ÉTUDIANTS DE B1+ DE LA LEF
1	C'est une activité importante qui mérite d'être prioritaire
1	Les étudiants ne pratiquent pas suffisamment cette compétence

Note. Données prises de Google Forms (2024).

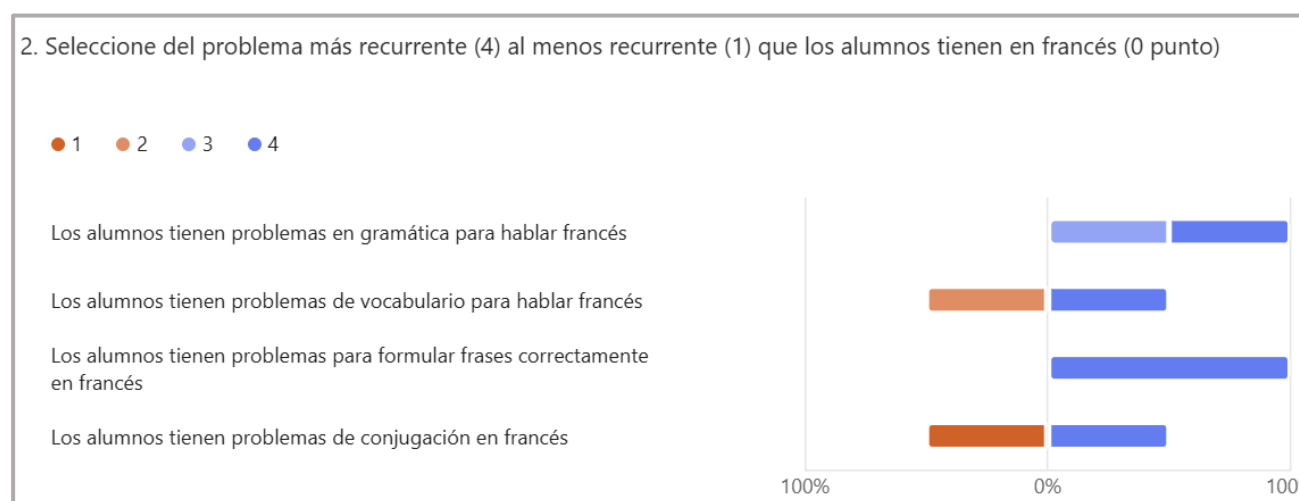
D'après le tableau ci-dessus, nous observons qu'une enseignante estime que la pratique orale chez les étudiants est une activité importante qui mérite d'être prioritaire, tandis que l'autre enseignante mentionne que les étudiants ne pratiquent pas suffisamment cette activité langagière.

Grâce aux informations obtenues, nous pouvons dire que la première enseignante privilégie cette activité avec ses élèves, tandis que l'autre enseignante est très réaliste quant à la situation des étudiants

concernant cette activité. Par conséquent, nous pensons que la deuxième réponse aborde le problème alors que la première montre une partie de la solution.

Figure 17

Représentation des problèmes, du plus récurrent au moins récurrent, auxquels sont confrontés les étudiants en français



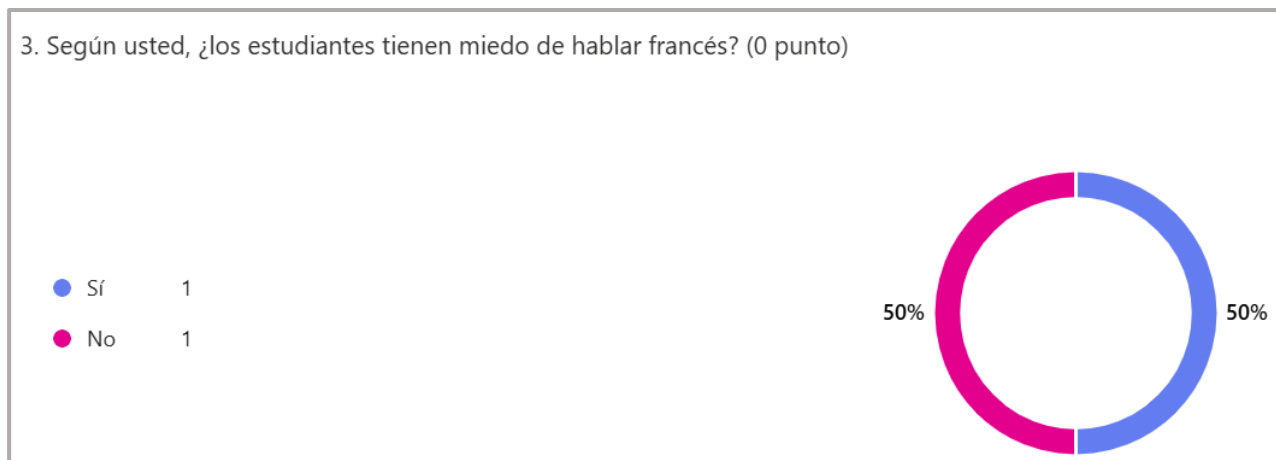
Note. La figure montre les problèmes, du plus récurrent au moins récurrent, auxquels sont confrontés les étudiants selon les enseignantes. Source : Données de Google Forms (2024).

Avec le graphique ci-dessus, nous voyons que la première enseignante mentionne que le problème le plus récurrent chez les étudiants en français est lié à la formulation de phrases, suivi de la grammaire, du manque de vocabulaire et de la conjugaison des verbes, alors que la deuxième enseignante affirme que ces quatre points sont également récurrents.

D'après les données recueillies, nous pouvons dire que formuler des phrases correctes est l'aspect le plus difficile pour les étudiants, car il existe dans ce domaine une certaine différence avec la langue maternelle et, pour parler français, les étudiants ont tendance à recourir à la traduction littérale. Concernant la grammaire, nous considérons dans ce point les accords de genre et de nombre, des connaissances qui ne sont pas bien établies et qui doivent être travaillées par la pratique orale constante tant orale qu'écrite. En ce qui concerne le manque de vocabulaire, il n'est pas considéré comme un problème grave, car les étudiants possèdent des bases suffisantes pour s'exprimer sans que cela soit un facteur limitant (malgré le caractère élémentaire des phrases). Enfin, le problème que constitue la conjugaison des verbes est le problème le moins récurrent, car les terminaisons entre les temps sont généralement similaires. Cependant, en considérant la note attribuée par la deuxième enseignante aux différentes difficultés en français qu'ont les étudiants, il nous semble qu'il s'agit de problématiques qui ne cessent d'affecter la communication dans son efficacité et qu'il faut donc leur donner la même importance.

Figure 18

Point de vue des enseignantes sur la peur de s'exprimer en français des étudiants

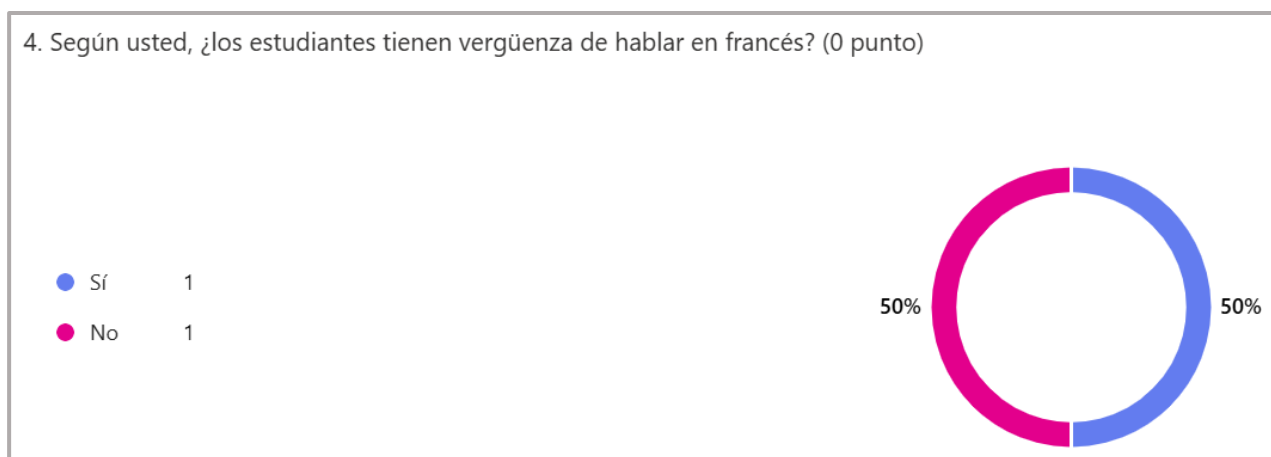


Note. La figure présente le point de vue des enseignantes sur la peur de s'exprimer en français des étudiants. Source : Données de Google Forms (2024).

Comme nous pouvons l'observer dans le graphique ci-dessus, une enseignante pense que les étudiants ont peur de parler français, alors que l'autre enseignante a un avis opposé.

Figure 19

Point de vue des enseignantes sur une éventuelle honte des étudiants lorsqu'ils parlent français

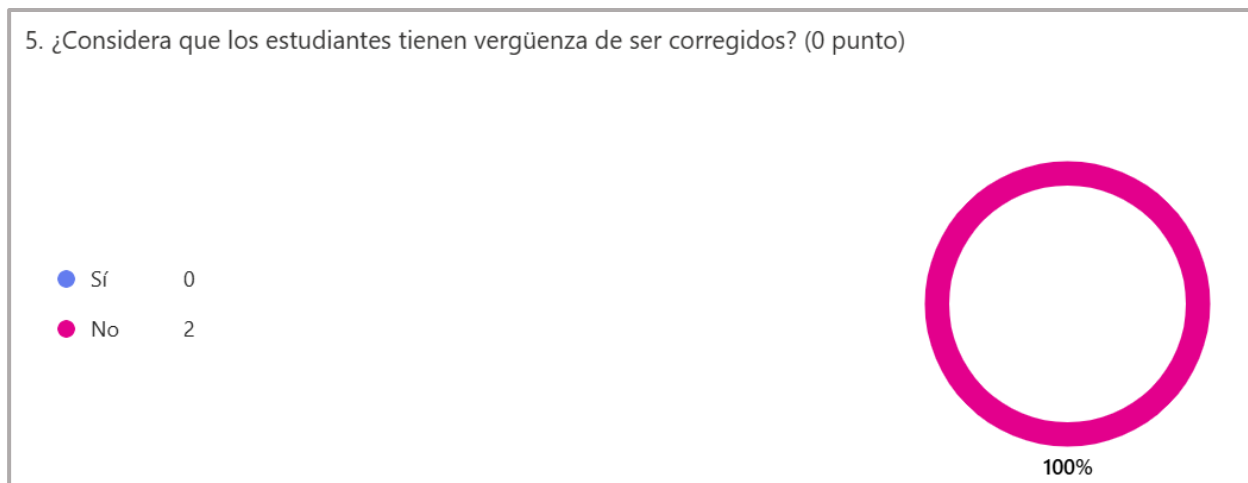


Note. La figure indique le point de vue des enseignantes sur une éventuelle honte des étudiants lorsqu'ils parlent français. Source : Données de Google Forms (2024).

En nous basant sur le graphique précédent, nous nous rendons compte qu'une enseignante affirme que les étudiants ont honte de parler français, alors que l'autre enseignante considère qu'ils n'éprouvent pas ce sentiment.

Figure 20

Point de vue des enseignantes sur une éventuelle honte des étudiants à être corrigés

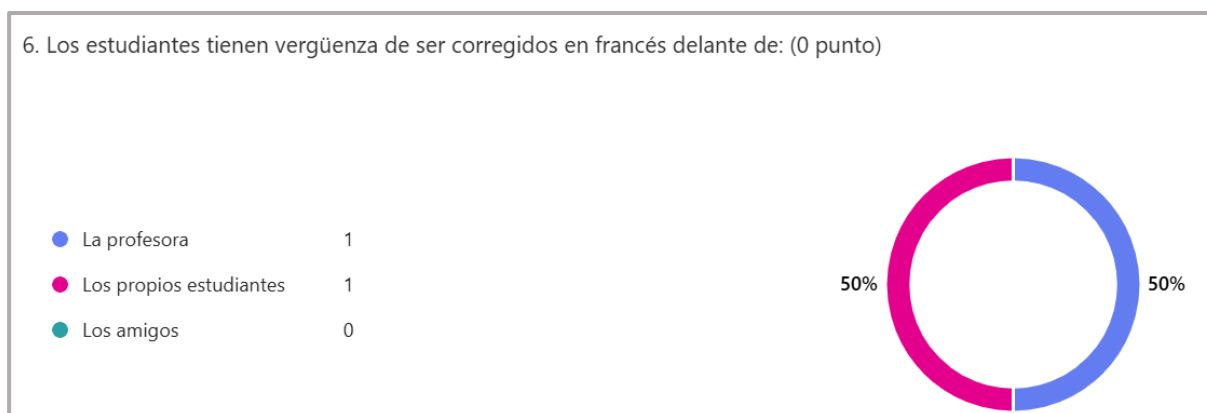


Note. La figure montre le point de vue des enseignantes sur une éventuelle honte des étudiants à être corrigés. Source : Données de Google Forms (2024).

Selon le graphique ci-dessus, nous voyons que les deux enseignantes considèrent que les élèves n'ont pas honte d'être corrigés en classe.

Figure 21

Point de vue des enseignantes sur le fait que les étudiants aient honte d'être corrigés devant certaines personnes



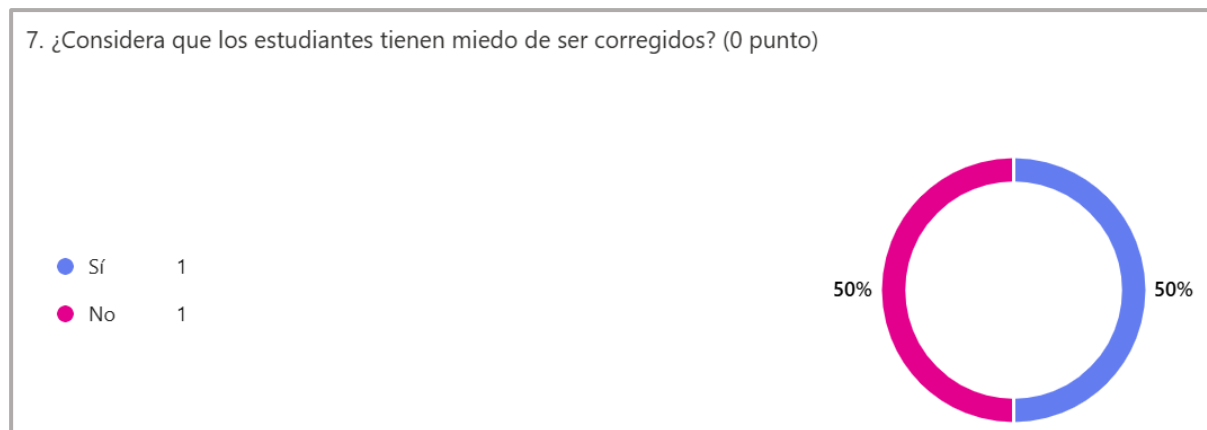
Note. La figure indique le point de vue des enseignantes sur le fait que les étudiants aient honte d'être corrigés devant certaines personnes. Source : Données de Google Forms (2024).

Comme le montre le graphique ci-dessus, une enseignante admet que les étudiants ont honte d'être corrigés en français devant elle, alors que l'autre enseignante estime que les élèves éprouvent cette honte quand ils sont corrigés devant leurs camarades.

Selon les informations fournies, nous interprétons qu'il y a une contradiction quant à la réponse à la question précédente et celle-ci. Nous ignorons si cela était inconscient ou dû à la question dans laquelle les enseignantes devaient choisir une réponse obligatoire. Cependant, la honte ressentie par les étudiants, qu'elle apparaisse liée à la figure de l'enseignante ou des camarades de classe, est liée au jugement qu'ils pensent que les autres ont envers eux, c'est-à-dire que la solution est de voir l'erreur comme un phénomène naturel dans le processus d'apprentissage, et non comme une punition ou une signalisation.

Figure 22

Point de vue des enseignantes sur le fait que les étudiants aient peur d'être corrigés ou non

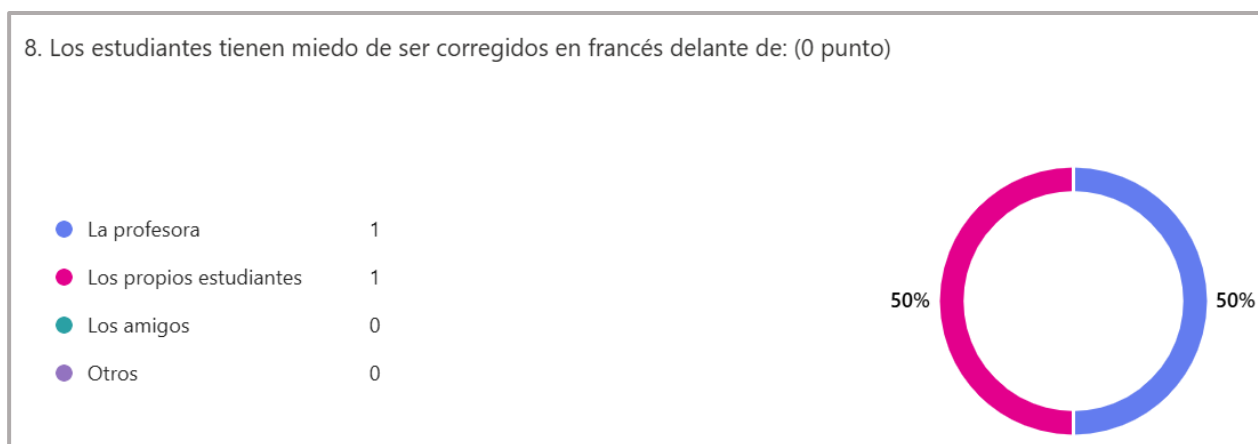


Note. La figure montre le point de vue des enseignantes sur le fait que les étudiants aient peur d'être corrigés ou non. Source : Données de Google Forms (2024).

D'après le graphique ci-dessus, nous observons qu'une enseignante affirme que les étudiants ont peur d'être corrigés, tandis que l'autre enseignante croit le contraire.

Figure 23

Point de vue des enseignantes sur le fait que les étudiants aient peur d'être corrigés en français devant certaines personnes



Note. La figure montre le point de vue des enseignantes sur le fait que les étudiants aient peur d’être corrigés en français devant certaines personnes. Source : Données de Google Forms (2024).

Le graphique ci-dessus montre qu'une enseignante considère que les élèves ont peur d'être corrigés en français devant l'enseignante elle-même, tandis que l'autre enseignante estime qu'ils ont peur d'être corrigés devant d'autres étudiants.

Grâce à cette information, nous constatons, d'une part, que les étudiants d'une classe peuvent se sentir intimidés par la figure d'autorité que représente l'enseignante pour eux, et d'autre part, que les étudiants de l'autre classe ne se sentent pas intimidés par ce que représente en soi la présence de leurs camarades, mais plutôt par ce qu'ils pourraient penser : des jugements ou des moqueries.

Tableau 14

Cas dans lesquels les enseignantes pensent que les étudiants sont influencés par leur langue maternelle pour parler français

N° D'ENSEIGNANTES	CAS DANS LESQUEL(S) LES ÉTUDIANTS SONT INFLUENCÉS PAR LEUR LANGUE MATERNELLE POUR PARLER FRANÇAIS
1	Chaque fois qu'ils s'expriment
1	Quand ils manquent de vocabulaire et le remplacent ainsi que dans certaines expressions grammaticales

Note. Données prises de Google Forms (2024).

Le tableau ci-dessus montre qu'une enseignante pense que les étudiants sont influencés par leur langue maternelle (l'espagnol) chaque fois qu'ils s'expriment, alors que la deuxième enseignante mentionne que ce phénomène se produit lorsque les étudiants manquent de vocabulaire et le remplacent par un mot espagnol, ainsi que dans certaines expressions grammaticales.

Sur la base des informations fournies, nous interprétons que l'interférence de la langue maternelle lorsque les étudiants s'expriment en français est normale en classe, même à leur niveau linguistique. Cependant, la pratique régulière vise à réduire cette situation.

Tableau 15

Stratégies que l'enseignante applique quand les étudiants ont des difficultés à l'oral

N° D'ENSEIGNANTES	STRATÉGIES APPLIQUÉES QUAND LES ÉTUDIANTS ONT DES DIFFICULTÉS À L'ORAL
1	L'interaction avec ses pairs, les aider à résoudre leurs doutes, réutiliser des structures ou du vocabulaire spécifique, corriger les erreurs devant toute la classe, faire un examen de production orale type DELF B2 individuel à mi-semestre et donner une rétroaction aux étudiants, les aider à organiser leurs idées et des exemples à travers des schémas avant de s'exprimer
1	L'interaction entre pairs pour surmonter la peur et inciter tous les étudiants à participer

Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, nous observons que, lorsque les étudiants ont des difficultés à parler, d'une part, la première enseignante applique comme stratégies : l'interaction entre pairs, l'aide à la résolution de leurs doutes, la réutilisation des structures ou du vocabulaire spécifique, la corriger des erreurs devant toute la classe, l'application d'un examen de production orale type DELF B2 individuel à mi-semester et la rétroaction correspondante, l'aide pour organiser leurs idées et leurs exemples à travers des schémas avant de s'exprimer. D'autre part, la deuxième enseignante affirme qu'elle favorise l'interaction entre pairs pour surmonter la peur et invite tous les étudiants à participer.

À partir de l'information obtenue, nous affirmons que ce que les deux enseignantes ont en commun est la recherche de l'interaction entre leurs élèves afin de surmonter leur peur de parler. Nous considérons donc que les activités menées avec ce type de stratégies favorisent l'interaction orale des élèves et la fluidité de la classe, sans que les enseignantes soient les porteuses de connaissances, mais plutôt des guides d'apprentissage. Par ailleurs, concernant les points non abordés dans les questions précédentes, nous croyons que la correction des erreurs devant tout le groupe ne vise pas à affecter émotionnellement l'étudiant mais plutôt à générer une rétroaction collective sur les erreurs que pourrait faire n'importe quel étudiant. Finalement, aider les étudiants à organiser leurs idées et leurs exemples avec des schémas est un moyen efficace pour structurer son discours car cela permet de souligner l'importance d'employer des connecteurs logiques et de visualiser les relations entre les idées, en particulier pour les étudiants qui ont des difficultés avec ces aspects de la production orale.

Tableau 16

Actions qui sont nécessaires pour que la pratique de l'oral dans la LEF soit une réalité en classe

N° D'ENSEIGNANTES	ACTIONS QUI SONT NÉCESSAIRES SELON LES ENSEIGNANTES POUR QUE LA PRATIQUE DE L'ORAL DANS LA LEF SOIT UNE RÉALITÉ EN CLASSE
1	Consacrer du temps à la production et à l'interaction orales lors de chaque classe ; expliquer aux étudiants l'importance de communiquer en français ; proposer des activités favorisant la production orale ; soutenir, guider et corriger la production orale
1	Consacrer plus de temps à l'expression orale

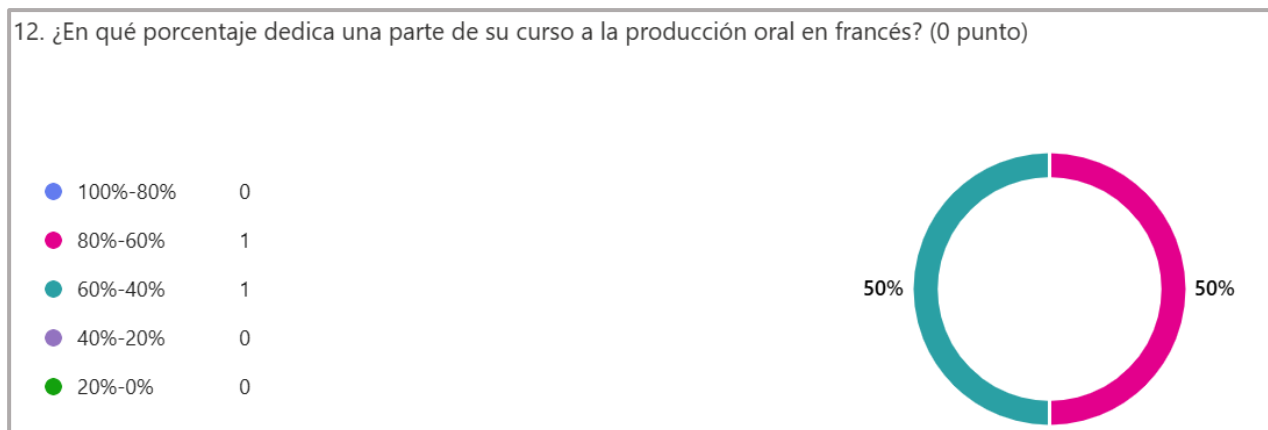
Note. Données prises de Google Forms (2024).

Le tableau ci-dessus nous permet d'observer que, pour que la pratique orale dans le cadre de la LEF soit une réalité en classe, une enseignante pense qu'il faut consacrer du temps à la production et à l'interaction orales lors de chaque classe, expliquer aussi aux étudiants l'importance de communiquer en français, proposer des activités favorisant la production orale, ainsi que soutenir, guider et corriger la production orale. L'autre enseignante estime qu'il est essentiel de consacrer plus de temps à l'expression orale.

Sur la base des informations fournies, nous pouvons dire que la production orale n'est pas seulement une activité d'apprentissage, mais aussi un objectif de l'apprentissage de la langue elle-même. De telle sorte qu'avec les réponses des enseignantes, nous estimons que le temps consacré à la production orale en classe est insuffisant, parce qu'il faut travailler aussi les autres activités langagières. Néanmoins, le français est toujours présent dans la communication... En bref, il incombe non seulement aux enseignantes, mais aussi aux étudiants de trouver des stratégies qui favorisent le travail sur cette activité langagière en dehors de la salle de classe.

Figure 24

Pourcentage de leur cours que les enseignantes consacrent à la production orale en français



Note. La figure exprime le pourcentage de leur cours que les enseignantes consacrent à la production orale en français. Source : Données de Google Forms (2024).

Selon le graphique ci-dessus, nous pouvons observer qu'une enseignante déclare consacrer entre 60% et 80% de son cours à la production orale en français, tandis que l'autre enseignante mentionne lui consacrer entre 40% et 60%.

Avec les informations fournies, nous interprétons que la production orale occupe une part considérable dans les cours des enseignantes. Cependant, comme nous l'avons mentionné précédemment, le temps consacré à cette activité en classe demeure insuffisant. Il est donc d'autant plus nécessaire d'assurer l'engagement des étudiants à participer en classe et à continuer à travailler chez eux avec les difficultés qu'ils rencontrent, afin d'améliorer leur maîtrise de la langue.

Tableau 17

Exemples d'exercices de production orale que les enseignantes utilisent dans leurs cours

N° D'ENSEIGNANTES	EXEMPLES D'EXERCICES DE PRODUCTION ORALE UTILISÉS DANS LE COURS
1	Interaction en binômes pour après s'exprimer devant le groupe, organiser des débats en équipe, simuler des dialogues, présenter des documents écrits et interpréter des images ou des infographies
1	Jeux de rôle, interaction en binômes

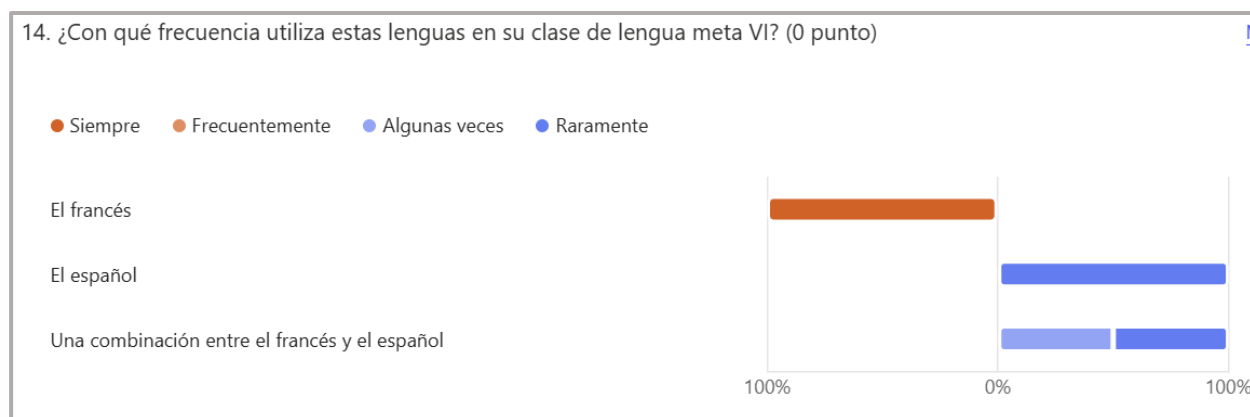
Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, nous observons que, comme exemples d'exercices de production orale utilisés en classe, la première enseignante cite l'interaction en binômes pour après s'exprimer devant le groupe, organiser des débats en équipe, simuler des dialogues, présenter des documents écrits et interpréter des images ou des infographies ; la deuxième enseignante cite comme exemples les jeux de rôle et l'interaction en binômes.

Selon les informations obtenues, nous pouvons dire que la première enseignante varie les activités en termes de format et de nombre de participants, ce qui est essentiel pour éviter la monotonie en classe et maintenir la motivation des étudiants. Quant à la deuxième enseignante, elle privilégie les échanges communicatifs en binôme dans le but que l'étudiant prenne confiance en lui-même pour parler. Nous soulignons que l'interaction enseignante-étudiant n'est mentionnée dans aucun des deux cas, ce qui place l'étudiant comme acteur principal de l'apprentissage.

Figure 25

Fréquence à laquelle l'enseignante utilise l'espagnol, le français et une combinaison de français et d'espagnol dans sa classe de langue cible VI



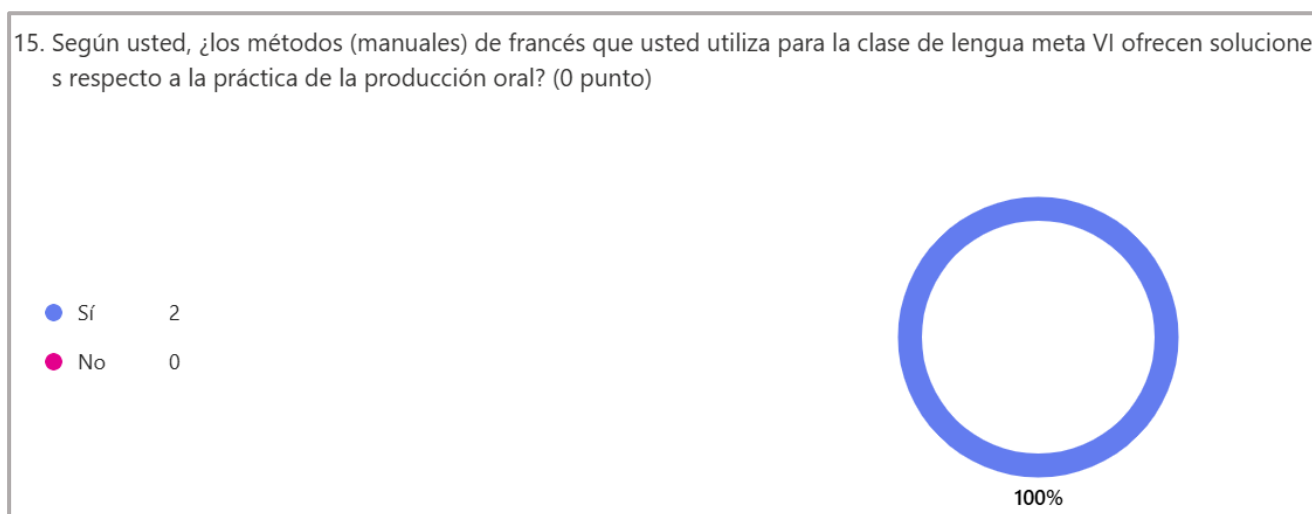
Note. La figure signale en pourcentages la fréquence à laquelle l’enseignante utilise l’espagnol, le français et une combinaison de français et d’espagnol dans sa classe de langue cible VI. Source : Données de Google Forms (2024).

Comme le montre le graphique ci-dessus, la première enseignante indique que, dans sa classe de Langue Cible VI, elle utilise toujours le français, rarement l'espagnol et rarement une combinaison des deux langues. La deuxième enseignante affirme la même chose, sauf dans le dernier cas où elle utilise parfois une combinaison d'espagnol et de français.

À partir des données recueillies, nous pouvons mentionner que les enseignantes privilégient la langue cible (le français) sur la langue maternelle des étudiants (l'espagnol), afin qu'ils cherchent à s'exprimer presque exclusivement en français, surtout à leur niveau de langue (B1+), parce que, comme cela a été mentionné auparavant, lorsque les étudiants entendent les enseignants parler leur langue maternelle, ils ont tendance à vouloir répondre dans la même langue. Cependant, l'utilisation de l'espagnol est nécessaire occasionnellement pour clarifier certaines consignes ou pour faciliter la compréhension de certaines expressions ou mots en français.

Figure 26

Point de vue des enseignantes sur les manuels de français pour la pratique de la production orale



Note. La figure montre le point de vue des enseignantes sur les manuels de français pour la pratique de la production orale. Source : Données de Google Forms (2024).

Comme nous pouvons l'observer dans le graphique ci-dessus, les deux enseignantes déclarent que les manuels de français qu'elles utilisent pour la classe de Langue Cible VI offrent des solutions concernant la pratique de la production orale.

Tableau 18

Raisons pour lesquelles les enseignantes affirment que les manuels de français qu'elles utilisent pour la classe de Langue Cible VI offrent ou non des solutions concernant la pratique de la production orale

POSTURE	N° D'ENSEIGNANTES	RAISONS
« Oui, les manuels de français utilisés pour la classe de Langue Cible VI offrent des solutions concernant la pratique de la production orale »	2	Parce qu'elles proposent des activités variées de production et d'interaction orale

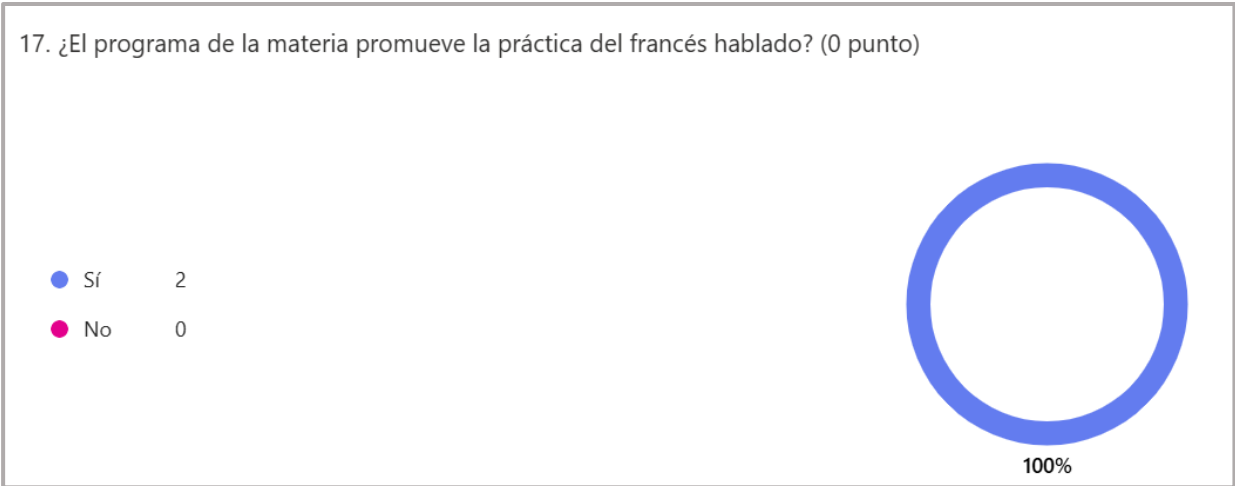
Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, nous observons que les deux enseignantes pensent que les manuels de français offrent des solutions à la pratique de la production orale car ils proposent des activités variées de production et d'interaction orales.

Grâce aux données fournies par les enseignantes, nous interprétons que les manuels de français sont un bon support pour développer la production orale en classe, notamment parce qu'y sont proposées des activités de production orale variées. Il faut toutefois adapter ces activités au contexte des étudiants en fonction des ressources disponibles, des intérêts des étudiants, des objectifs du cours, du temps imparti, etc.

Figure 27

Point de vue des enseignantes sur la place de la pratique du français parlé dans le programme de la matière



Note. La figure indique le point de vue des enseignantes sur la place de la pratique du français parlé dans le programme de la matière. Source : Données de Google Forms (2024).

Le graphique ci-dessus montre que les deux enseignantes mentionnent que le programme de la matière favorise la pratique du français parlé.

Tableau 19

Raisons pour lesquelles les enseignantes considèrent que le programme de la matière favorise la pratique du français parlé

POSTURE	N° D'ENSEIGNANTES	RAISONS
« Oui, le programme de la matière favorise la pratique du français parlé »	2	De nombreux objectifs des activités proposées sont l’expression orale

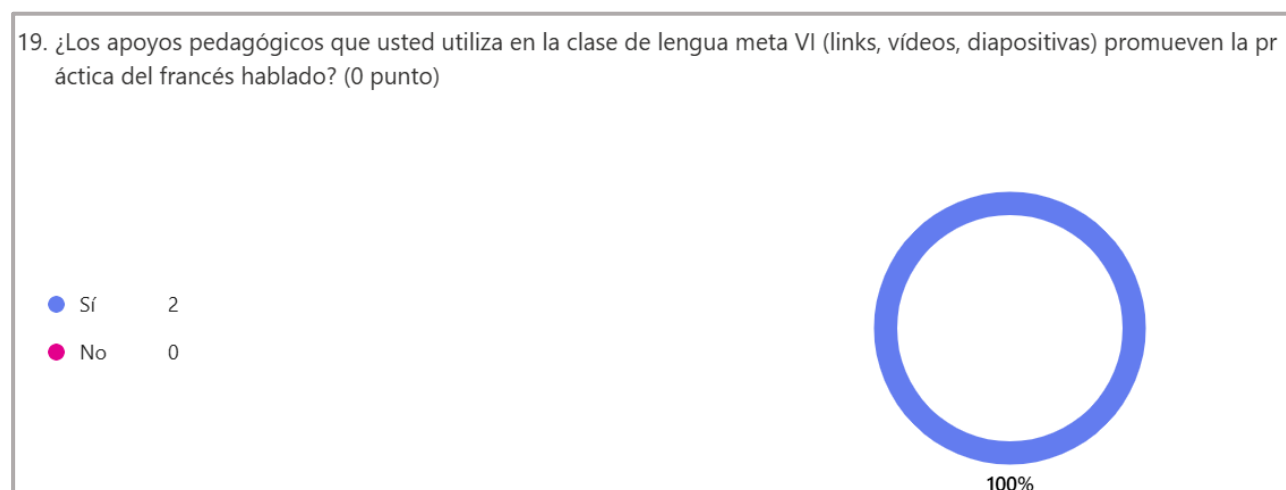
Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, nous voyons que les deux enseignantes de Langue Cible VI considèrent que le programme de la matière favorise la pratique du français car un grand nombre des activités proposées dans ce programme visent l'expression orale.

Sur la base de cette information, il est clair que le programme de la matière favorise l'expression orale dans de nombreuses activités proposées. Cependant, de notre point de vue, les enseignantes mettent en œuvre leurs propres méthodologies et stratégies pour atteindre ces objectifs grâce aux activités mises en place. Néanmoins, l'attitude des étudiants est un facteur qui influence la réussite ou l'échec de ces objectifs, car ils manifestent souvent peu d'intérêt à participer aux activités visant à développer et à améliorer la production orale.

Figure 28

Point de vue des enseignantes sur les supports pédagogiques et leur lien avec la pratique du français parlé



Note. La figure montre le point de vue des enseignantes sur les supports pédagogiques et leur lien avec la pratique du français. Source : Données de Google Forms (2024).

En nous basant sur le graphique précédent, nous observons que les deux enseignantes déclarent que les supports pédagogiques qu'elles utilisent dans la classe de Langue Cible VI (liens, vidéos, diapositives) favorisent la pratique du français parlé.

Tableau 20

Raisons pour lesquelles les enseignantes considèrent que les supports pédagogiques qu'elles utilisent dans la classe de Langue Cible VI (liens, vidéos, diapositives) favorisent la pratique du français parlé

POSTURE	N° D'ENSEIGNANTES	RAISONS
« Oui, les supports pédagogiques utilisés dans la classe de Langue Cible VI (liens, vidéos, diapositives) favorisent la pratique du français parlé »	2	Les supports pédagogiques utilisés rendent la classe plus dynamique

Note. Données prises de Google Forms (2024).

D'après le tableau ci-dessus, nous voyons que les deux enseignantes considèrent que les supports qu'elles utilisent en classe de Langue Cible VI favorisent la pratique de la langue orale car ils rendent la classe beaucoup plus dynamique.

Grâce à l'information fournie, nous croyons que le fait que les étudiants aient un autre support que le livre (matériel qu'ils occupent souvent) est un excellent outil qui suscite leur curiosité, leur intérêt et leur motivation.

Tableau 21

La meilleure façon pour l'enseignante de donner une valeur / une note à la production orale dans un cours de la LEF

N° D'ENSEIGNANTES	LA MEILLEUR FAÇON DE DONNER UNE VALEUR/ UNE NOTE À LA PRODUCTION ORALE SELON LES ENSEIGNANTES
1	Avec des activités de production orale qui évaluent cette activité et en utilisant une rubrique spécifique
1	En se basant sur les objectifs de l'exercice, en évaluant si l'étudiant a réussi à communiquer et en lui donnant une rétroaction

Note. Données prises de Google Forms (2024).

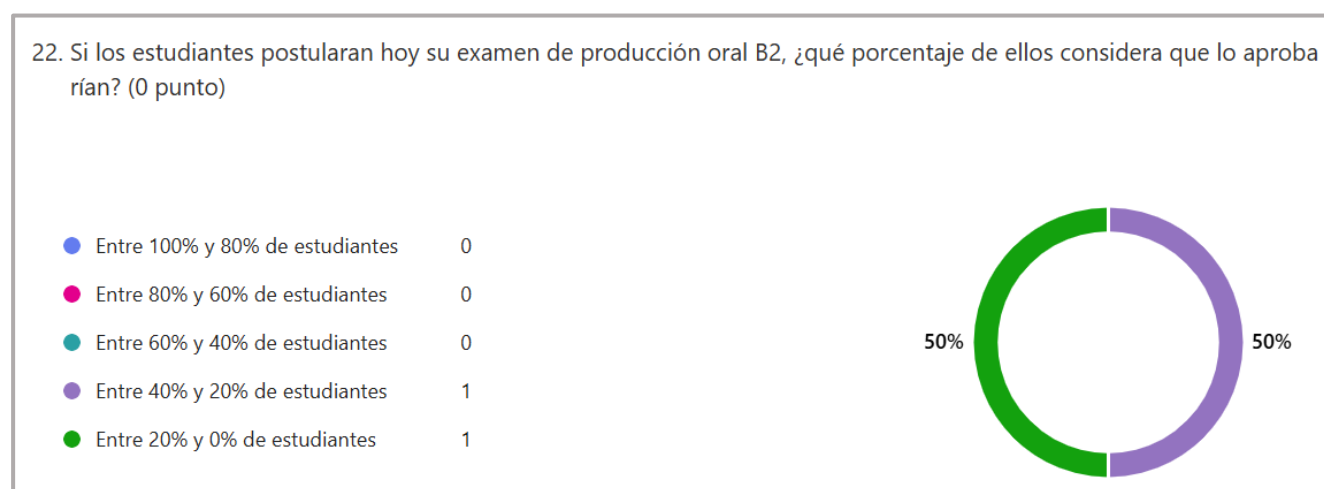
Le tableau ci-dessus montre que, pour l'une des enseignantes, la meilleure façon de donner une valeur / une note à la production orale dans un cours de la LEF passe par des activités de production orale qui évaluent cette activité et en utilisant une rubrique spécifique. La deuxième enseignante pense que cela se fait en se basant sur les objectifs de l'exercice, en évaluant si l'étudiant a réussi à communiquer et en lui donnant une rétroaction.

Avec les données obtenues, il ressort que la manière différente dont les enseignantes évaluent les étudiants vise finalement le même objectif : déterminer le niveau de compétence de l'étudiant par

rapport à sa production orale, en s'attachant à des critères établis et en diminuant un peu la subjectivité que suppose l'évaluation de cette activité.

Figure 29

Représentation du pourcentage d'étudiants qui réussiraient leur examen DELF B2 s'ils le passaient aujourd'hui.



Note. La figure exprime le pourcentage d'étudiants qui réussiraient leur examen DELF B2 s'ils le passaient aujourd'hui. Source : Données de Google Forms (2024).

Comme nous pouvons l'observer dans le graphique ci-dessus, si les étudiants passaient leur examen DELF B2 aujourd'hui, une enseignante estime qu'entre 20 % et 40 % des étudiants le réussiraient, tandis que l'autre enseignante pense qu'entre 0 % et 20 % des étudiants le réussiraient.

Grâce aux données fournies par les enseignantes, nous pouvons interpréter que le pronostic est peu encourageant et révèle que les étudiants ne sont pas suffisamment préparés pour réussir un examen de ce type, alors que l'idéal serait qu'entre 80% et 100% des étudiants réussissent cet examen. Nous considérons donc qu'il est essentiel de mettre en place des activités liées à l'examen DELF B2 de production orale et que les étudiants s'engagent sérieusement à travailler sur cet aspect, surtout parce que le certificat du niveau B2 est associé, pour beaucoup d'étudiants, à l'obtention du diplôme de licence.

4.3 Conclusion des questionnaires

D'après les résultats des questionnaires appliqués aux étudiants de Langue Cible VI, nous pouvons conclure que, pour la plupart d'entre eux, la production orale en français à leur niveau (B1+) est apparemment facile grâce à la pratique habituelle de la langue. Néanmoins, les informations fournies nous permettent de mentionner que la majorité des étudiants parlent et/ou pratiquent le français en classe avec leur enseignante plus qu'avec leurs camarades et que, en dehors des cours, ils le font rarement. Par conséquent, les étudiants ont des problèmes dans leur production orale sur des aspects psychologiques (se sentir dépassés quand ils expriment leur point de vue ou avoir honte d'être corrigés devant leur professeur) et linguistiques (les difficultés à conjuguer les verbes ou à acquérir du vocabulaire), ce qui affecte leur communication parce qu'ils ne parviennent pas à exprimer ce qu'ils voudraient transmettre. De plus, s'ils passaient leur examen aujourd'hui, la plupart affirme qu'ils ne le réussiraient pas, car ils estiment ne pas avoir le niveau requis.

Pour améliorer cette activité, les étudiants utilisent comme stratégies d'apprentissage à parts presque égales : regarder des séries et des films en français, écouter des podcasts et de la musique

française, essayer de parler en français, réviser les conjugaisons verbales et chercher du vocabulaire. Concernant les stratégies d'enseignement, ils aimeraient avoir plus d'interactions orales, que les enseignants (en général) proposent des activités avec des sujets divers et d'intérêt, qu'ils communiquent tout en français, qu'ils utilisent le discours dialectique, qu'ils fassent plus de jeux de rôle et que le français soit pratiqué presque obligatoirement dès les premiers semestres.

Finalement, en ce qui concerne la méthodologie des enseignantes, les étudiants mentionnent qu'elles parlent français en classe et qu'elles s'expriment en espagnol quand le sens de quelque chose est difficile à comprendre en français pour eux. Pour la pratique de la langue, ils mentionnent qu'ils répondent à des questions ou que les enseignantes leur demandent de faire des dialogues en français, ainsi que des activités à discuter en binômes ou en équipes. De manière générale, ces activités intéressent les étudiants car elles leur permettent de connaître de nouveaux mots ou expressions.

Pour le questionnaire appliqué aux enseignantes de Langue Cible VI, elles estiment que la production orale est une activité à laquelle il faut donner la priorité. Cependant, il n'y a pas assez de pratique de la part des étudiants et ils présentent donc des problèmes, particulièrement en ce qui concerne la construction des phrases. Elles pensent également que les étudiants ont peur et honte d'être corrigés devant elles et leurs camarades de classe. De plus, si les élèves passaient aujourd'hui l'examen DELF B2, elles estiment que seul un très petit nombre d'entre eux le réussirait.

Pour aider les étudiants à surmonter leurs difficultés, la principale stratégie utilisée par les enseignantes est l'interaction entre pairs, mais elles appliquent d'autres activités pour développer la production orale, telles que des jeux de rôle, des débats, des simulations et des présentations d'images ou d'infographies, ou encore des productions orales qu'elles évaluent selon des critères établis.

D'après les données recueillies, le français est la principale langue de communication en classe utilisée par les enseignantes. De plus, elles considèrent que les méthodes, les programmes et les supports pédagogiques favorisent la pratique de la production orale car ils offrent des activités variées, qui rendent la classe plus dynamique, et renforçant principalement la production orale.

Enfin, pour que la pratique de l'oral soit une réalité en classe, les enseignantes considèrent qu'il est nécessaire de consacrer plus de temps à cette activité à laquelle elles consacrent en moyenne la moitié du temps de leur classe.

4.4 Triangulation de données

Pour conclure le cadre de « La discussion et l'interprétation des résultats », nous présentons ci-dessous la triangulation des données les plus significatives à souligner de notre recherche et qui, à notre avis, sont similaires aux résultats des travaux de recherche de certains auteurs cités tout au long de ce document :

Tout d'abord, comme nous avons mentionné dans la section *Antécédents*, l'étude de Baggar (2020) se focalise sur les difficultés orales de certains apprenants du cycle secondaire qualifiant de deux sections (la littéraire et la scientifique) de la commune de Tagounite, des étudiants qui apprennent différemment.

Avec l'enquête par questionnaire comme instrument, nous observons que 70% des élèves de la section littéraire et 55% des élèves de la section scientifique ont choisi « le manque de vocabulaire » comme le principal inconvénient pour s'exprimer oralement. En ce qui concerne notre recherche, quatre

élèves sur neuf (soit 44.4%) sont d'accord sur la même option. Par conséquent, bien que les résultats de la section littéraire, de la section scientifique et de nos recherches varient légèrement entre tous, nous pouvons affirmer avec certitude que la majorité des élèves (quel que soit le groupe) partagent la réponse à cette question.

Nous tenons toutefois à souligner que les deux recherches s'accordent aussi sur l'idée que les enseignants devraient diversifier leurs supports pédagogiques afin d'améliorer l'expression orale. Baggar (2020), cite à titre d'exemple les chansons, les exposés oraux, les films à caractère pédagogique et les images, tandis que nous suggérons de varier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage que les enseignants et les élèves emploient et recommandent (regarder des séries et des films en français, écouter des podcasts, essayer de parler en français, avoir plus d'interactions orales, faire des activités dynamiques, etc.) évitant ainsi la monotonie dans la salle de classe.

En ce qui concerne la recherche de Menad (2020), également mentionnée dans les *Antécédents*, celle-ci vise à identifier les difficultés de la production orale d'apprenants de 2ème année secondaire et à proposer des solutions pour perfectionner leur expression orale. Une fiche d'observation et un questionnaire appliqué à des enseignants de ce niveau scolaire sont les instruments qui permettent à Menad (2020) de conclure que les élèves présentent deux principaux types de difficultés dans leur production orale : psychologiques (telles que la honte, la timidité, la phobie et le trac) et linguistiques (la conjugaison des verbes et le manque de vocabulaire).

Sur cette base, nous assurons que ce même phénomène se manifeste également dans notre travail, puisque les étudiants se sentent dépassés lorsqu'ils doivent exprimer leur point de vue ou ils ont honte d'être corrigés devant leur enseignant (aspects psychologiques) ; et ils présentent des difficultés à

conjuguer des verbes ou à s'exprimer en raison du manque de vocabulaire (aspects linguistiques), ce qui, dans les deux recherches, affecte la communication et l'interaction avec les autres.

À propos de Dahmani et Haliche (2017), elles sont intéressées aux pratiques orales des étudiants de 3ème année du département français de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Pour atteindre ce but, elles décident d'appliquer un questionnaire aux enseignants et aux étudiants de 3ème année en recueillant simultanément quelques recommandations des deux groupes afin d'améliorer l'expression orale en français des apprenants.

Parmi les suggestions des enseignants, ils mentionnent l'importance à privilégier l'oral tandis que les élèves suggèrent d'avoir davantage d'interactions orales par le biais de jeux de rôle et la pratique régulière de cette compétence communicative afin de s'habituer à parler français, des aspects partagés par les enseignantes et les étudiants de notre étude. Néanmoins, il nous semble significatif de mettre en évidence que les professeurs de la recherche de Dahmani et Haliche (2017) recherchent également le dynamisme en classe en proposant des activités telles que : la motivation, l'écoute active ; des activités amusantes, intéressantes et variées ; ainsi que le développement de la créativité et de l'imagination. De leur côté, les enseignantes de notre recherche se concentrent sur l'objectif lui-même et ils suggèrent d'expliquer aux étudiants l'importance de communiquer en français ; de proposer des activités favorisant la production orale ; et de soutenir, guider et corriger la production orale. Par ailleurs, les élèves de l'étude de Dahmani et Haliche (2017) proposent des points ayant un caractère et un impact psychologique sur eux, comme que les professeurs les mettent à l'aise, qu'ils ne se gênent pas quand les étudiants commettent des erreurs et qu'ils s'engagent à les écouter attentivement. En revanche, les étudiants de notre recherche suggèrent que les enseignants (en général) proposent des activités qui les motivent et les intéressent.

En ce qui concerne Belhadj et Zouaoui (2020), leur mémoire de Master aborde les facteurs qui empêchent la bonne communication orale chez les élèves de 5ème année primaire d'une école algérienne malgré l'apprentissage de 3 ans de la langue française. Pour déterminer ces difficultés, les auteurs se sont appuyés sur un questionnaire de 10 questions réalisé aux enseignants de ce groupe d'élèves. Leurs conclusions révèlent que l'on continue à donner une plus grande importance à l'écriture en comparaison de l'oral ainsi qu'aux méthodes d'enseignement traditionnelles.

Ce questionnaire nous permet également de dire que, contrairement à Nunes (2010) dont nous parlerons dans un instant (où il est catégoriquement indiqué que les enseignants estiment que le programme n'encourage pas la pratique du français), ou à Dahmani et Haliche (2017) qui mentionnent que les enseignants ont la liberté de planifier leur contenu, les résultats obtenus dans le travail de Belhadj et Zouaoui sont les plus proches des nôtres : 54,4% des enseignants trouvent que le programme utilisé propose des activités diverses et motivantes, alors que les deux enseignantes (100%) ayant répondu à notre questionnaire sont d'accord avec cette affirmation, car de nombreux objectifs des activités proposées dans le programme visent l'expression orale. Cette différence notable peut être due à plusieurs causes, que nous attribuons notamment au contexte et au programme utilisé dans les deux recherches.

De même, nous confirmons que l'étude de Belhadj et Zouaoui (2020) se rapproche de nos résultats concernant le niveau oral des élèves, puisque dans le premier cas, 9,09% des enseignants déclarent que l'expression orale des élèves reflète leur niveau de maîtrise du français. Dans notre cas, une enseignante croit que si les étudiants passaient leur examen de production oral DELF B2 aujourd'hui, seulement entre 0% et 20% d'entre eux le réussiraient (c'est-à-dire que ce pourcentage démontrerait qu'ils possèdent un niveau de compétence orale adéquat), tandis que pour l'autre enseignante il serait entre 20 à 40% des étudiants. Nous considérons donc que la moyenne arithmétique dans notre étude est 20%, en conséquence la différence entre les deux résultats des questionnaires est inférieure à 11%.

Enfin, concernant Nunes (2010), ses recherches sont axées sur les problèmes rencontrés dans la pratique du français chez des élèves de 9ème et 10ème année du lycée Abilio Duarte de Palmarejo. Afin de connaître ces difficultés, d'offrir une réflexion et de proposer quelques recommandations concernant la pratique du français, il utilise l'observation et un questionnaire (appliqué aux élèves) comme instruments de collecte des données.

Cependant, puisque nous avons adapté notre questionnaire à partir de l'instrument de Nunes (2010), nous aimerions nous concentrer particulièrement sur les résultats de son enquête qui, selon nous, concordent avec ceux de notre questionnaire. Par conséquent, ces résultats sont cités ci-après sous forme de liste :

- En relation avec les lieux où les étudiants communiquent en français, dans l'étude de Nunes (2010), 100 élèves (c'est-à-dire tout l'échantillon de son travail) ont indiqué communiquer en français dans la salle de classe, néanmoins, comme ils pouvaient choisir plus d'une option, 131 réponses ont été recueillies, donc, l'équivalent de 100 élèves parlant français dans la salle de classe correspond à 76,3%, un résultat significativement proche du nôtre (78%). Cela signifie que les étudiants sont nécessairement amenés à employer le français dans la salle de classe qui est le seul endroit où ils peuvent avoir un échange oral en pairs et des rétroactions sur leur pratique orale.
- Dans la recherche de Nunes (2010), 75% des étudiants confirment qu'ils parlent français avec leur professeur ; dans notre cas, 67% des étudiants partagent cette opinion. Cela signifie que la plupart des élèves ont des interactions orales et qu'ils pratiquent davantage le français avec leur enseignant, ce qui, de notre point de vue, pourrait être à travers la dynamique de questions-réponses.

- 82% des élèves dans le travail de Nunes (2010) affirment que le français est la langue que les enseignants emploient le plus en classe, alors que dans notre recherche le résultat est 89%. Le français est donc la langue la plus couramment utilisée par les enseignants en classe, qui utilisent la langue maternelle ou une seconde langue uniquement lorsque les élèves ne comprennent pas certains points en français.
- Dans l'enquête appliquée par Nunes (2010), 77% des élèves confirment que les exercices proposés sont de leur intérêt, tandis que dans notre recherche le résultat est 78% (c'est-à-dire que la différence entre les deux recherches est presque nulle). Cela nous amène à assurer que ce phénomène peut être influencé par la motivation personnelle et par la motivation transmise par l'enseignant.
- Sur les idées générales, les deux recherches s'accordent sur les points suivants :
 - Les étudiants ont honte d'être corrigés.
 - Les enseignants considèrent que l'expression orale doit être une compétence prioritaire ; toutefois, de nombreuses difficultés persistent dans ce domaine.
 - Les enseignants assurent qu'ils consacrent une partie de leur cours à l'expression orale.

Enfin, avec la similitude des idées et l'approximation des résultats obtenus dans notre recherche par rapport aux auteurs mentionnés (Baggar, 2020 ; Menad, 2020 ; Dahmani et Haliche, 2017 ; Belhadj et Zouaoui, 2020 ; et Nunes ; 2010), nous espérons apporter une plus grande validité, richesse et vision à notre mémoire.

CHAPITRE V. CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail de recherche a été effectué dans le but d'analyser les difficultés de production orale que pourraient avoir les étudiants de Langue Cible VI de la Licence en Enseignement du Français de la BUAP pendant la période d'automne 2024 et ainsi proposer des pistes de réflexion pour que les enseignant(e)s et surtout les étudiants améliorent leurs pratiques de production orale au niveau B1+ du FLE.

C'est ainsi que, dans le cadre théorique, nous avons développé les principaux concepts de notre recherche : la communication, la production orale, les difficultés de la production orale et les stratégies de la production orale, non sans d'abord présenter quelques antécédents de notre thème de recherche.

Dans le cadre méthodologique, nous avons élaboré deux questionnaires —l'un d'eux appliqué aux étudiants et l'autre appliqué à leurs enseignantes— pour comprendre les pratiques, les difficultés et les stratégies de production orale particulières que les étudiants de Langue Cible VI de la LEF mettent en œuvre.

C'est à cette étape de notre mémoire dans laquelle nous rencontrons deux principales limitations :

D'une part, nous disposions de très peu de temps pour réaliser l'application des questionnaires puisque les étudiants se trouvaient entre leur avant avant-dernière et leur avant-dernière semaine de cours du semestre d'Automne 2024.

D'autre part, neuf étudiants sur 18 ont répondu au questionnaire qui leur était adressé, ce qui a représenté la moitié du public d'étude attendu.

Pour résoudre le premier inconvénient, l'une des enseignantes a fait répondre ses élèves au questionnaire quelques minutes avant de passer à la classe suivante, tandis que la seconde enseignante a demandé à ses élèves de répondre au questionnaire en dehors de la salle de classe afin d'économiser du temps et de leur permettre de répondre avec conscience et avec tranquillité depuis chez eux.

Quant à la deuxième problématique présentée, elle est dérivée en partie par la décision de la seconde enseignante mentionnée. Nous avons insisté pendant plusieurs jours sur l'importance de collaborer à notre travail de recherche, néanmoins, il n'y avait pas grand-chose à faire pour obtenir la participation de tous les étudiants parce que ce n'était pas une activité « obligatoire » et puisque cette participation n'a pas été comme nous avons prévu, nous soulignons simplement et à nouveau qu'il est fondamental de ne pas généraliser les difficultés de production orale que présente la génération d'étudiants ayant suivi la matière de Langue Cible VI pendant la période d'automne 2024.

Malgré ces difficultés, grâce à ces instruments (les deux questionnaires), nous avons pu connaître les perspectives des deux parties impliquées dans le processus d'enseignement-apprentissage concernant cette activité langagière communicative. De plus, les résultats obtenus nous permettent de répondre aux trois questions de notre travail de recherche :

Concernant notre première question (Quelles sont les difficultés que les étudiants du niveau B1+ du FLE présentent en production orale ?), la plupart d'entre eux affirment que parler français à leur niveau de langue est facile car c'est une activité qu'ils pratiquent quotidiennement et parce qu'ils disposent des outils nécessaires pour le faire, comme le vocabulaire ou les structures complexes. Cependant, c'est précisément dans ces mêmes points que résident leurs principales difficultés, c'est-à-dire dans l'acquisition du vocabulaire et dans l'ordre correct des phrases, à quoi s'ajoutent la conjugaison des verbes

et les difficultés psychologiques - comme le sentiment d'être dépassé lorsqu'ils doivent donner leur point de vue ou la peur et la honte d'être corrigés devant leur enseignante et leurs camarades de classe.

En outre, il nous semble important de souligner une autre problématique dans cette même section : tant les étudiants que les enseignantes de Langue Cible VI soulignent que, si les étudiants passaient aujourd'hui l'examen DELF B2+, un très petit nombre de ces derniers le réussiraient.

Toutes ces difficultés auxquelles se heurtent les étudiants de la LEF en production orale nous amènent à la deuxième question (Comment les difficultés des étudiants en production orale affectent leur performance dans leur contexte communicatif et leur communication avec les autres ?). Ainsi, ils affirment que leur communication est affectée par le fait qu'ils ne peuvent pas transmettre un message aussi efficacement qu'ils le voudraient à cause d'une mauvaise structuration des phrases ou parce qu'ils sont limités par leur manque de vocabulaire. En outre, certains étudiants considèrent que leur performance en production orale est amoindrie par le découragement lié aux erreurs, ce qui les amène à penser que tout ce qu'ils diront sera incorrect et à éviter ainsi de participer à l'oral.

Concernant notre troisième question (Quelles pratiques de production orale pourraient faciliter et assurer la qualité de la production orale des étudiants de niveau B1+ du FLE ?) et pour résoudre ce qui a été abordé dans les deux questions précédentes, les stratégies que les étudiants mettent en œuvre pour faire face à leurs difficultés sont : regarder des séries et des films en français, écouter des podcasts et de la musique française, essayer de parler en français, faire une révision de la conjugaison des verbes et chercher du vocabulaire. Ils proposent également que les enseignantes organisent plus d'interactions orales, qu'elles proposent des activités avec des sujets divers et d'intérêt, qu'elles fassent uniquement usage du français en classe, qu'elles emploient le discours dialectique, qu'elles fassent des jeux de rôle et qu'elles fassent pratiquer la langue française dès les premiers semestres.

De leur côté, les enseignantes appliquent les stratégies suivantes : l'interaction avec ses pairs, aider les étudiants à résoudre leurs doutes, les amener à réutiliser des structures ou du vocabulaire spécifique, corriger les erreurs devant toute la classe, faire un examen de production orale type DELF B2 individuel à mi-semestre et donner une rétroaction aux étudiants, les aider à organiser idées et exemples à travers des schémas avant de s'exprimer et d'inciter tous les étudiants à participer. Par ailleurs, pour que la pratique de l'oral soit une réalité, les enseignantes estiment qu'il faut consacrer plus de temps à la production orale.

À partir de toutes ces réponses, nous pouvons conclure que la production orale du français est une activité présente dans la salle de classe tous les jours, car c'est le moyen par lequel l'enseignante communique avec ses étudiants et vice versa. Cependant, tous les apprenants ne sont pas encouragés à parler et le temps consacré à cette activité langagière est insuffisant. Par conséquent, pour résoudre les difficultés des étudiants, nous invitons les enseignant(e)s à intégrer dans leurs activités de production orale les stratégies que les étudiants emploient pour faire face à leurs difficultés et les stratégies d'enseignement qu'ils proposent et qu'ils n'osent souvent pas exprimer à voix haute.

Nous invitons aussi les étudiants à mettre en œuvre quatre points : 1) s'engager ardemment dans la classe, puisque cet espace physique est le lieu où ils peuvent le plus développer leur expression orale et être corrigés par les spécialistes de la langue française (les enseignants), non pas pour être montrés du doigt mais pour recevoir une rétroaction sur leur performance ; 2) à varier les stratégies d'apprentissage qu'ils appliquent (comme les enseignants devraient varier les activités de production orale) afin d'éviter la monotonie ; 3) ne pas considérer cette activité langagière comme un défi presque impossible à relever mais comme un moyen par lequel nous apprenons constamment ; et finalement, 4) à maintenir l'attitude d'un enfant, c'est-à-dire, d'un être curieux, sans jugement, sans peur des critiques, imaginatif, créatif et

spontané, puisque la majorité de nos peurs sont mentales et ce qu'il faut pour les surmonter c'est travailler sur elles.

Finalement, au cours de la période qui nous a pris pour réaliser cette mémoire, de nouvelles études ont été publiées concernant les difficultés rencontrées dans la production orale du FLE. Dans le cadre de notre vaste recherche, nous aimerions citer cinq d'entre eux :

Nezzar (2024) a axé sa recherche sur les élèves et les enseignants de 1ère année secondaire de trois écoles différentes de la wilaya de Batna (en Algérie).

Pour cet auteur, l'un des principaux problèmes de la maîtrise du français en tant que langue étrangère est de bien communiquer dans cette langue, difficulté aggravée par le manque de motivation des élèves lorsqu'ils doivent s'exprimer oralement.

Pour comprendre en détail ces phénomènes, son cadre méthodologique est divisé en trois parties : 1) l'analyse du manuel utilisé par les enseignants (Français 1 A.S.) afin de connaître les contenus et les objectifs des activités orales ; 2) l'application d'une enquête de 10 questions adressée aux enseignants pour comprendre la situation de l'enseignement-apprentissage du français dans le contexte posé au début ; et 3) la mise en œuvre des activités orales en classe, qui ont été extraites du manuel.

Les résultats obtenus dans ces trois parties de l'étude ont révélé que pour les enseignants il est essentiel de travailler avec des activités orales en classe, néanmoins, les élèves sont incapables de s'exprimer en français et au-delà d'une carence, ce problème est lié à un manque de motivation, sauf s'il s'agit d'activités impliquant des jeux de rôle et le dialogue question-réponse.

De cette manière, Nezzar (2024) propose aux enseignants d'inclure dans leurs classes des pièces de théâtre, des jeux de rôle, de rompre la monotonie avec des activités diverses, de donner la parole aux élèves dans les activités de groupe pour faire une révision de leur performance individuelle afin qu'ils se sentent en confiance, de poser des questions ouvertes, de reconnaître en termes positifs la participation orale des élèves (« merci », « très bien », etc.), d'être sûr(e) que les activités soient axées sur des expériences personnelles et non sur des sujets culturels que les élèves ne maîtrisent pas toujours. Enfin, il souligne que le rôle, la personnalité et les corrections de l'enseignant sont des facteurs déterminants pour que les élèves se sentent motivés à parler et que les activités choisies influencent également la participation orale des élèves, elles doivent donc être simples mais dynamiques.

Quant à Adila et Ghada (2023), ils signalent d'abord que : « l'expression orale est un savoir-faire à enseigner et pas un savoir théorique » (p. 14). De plus, ils considèrent que l'idéal est que les élèves s'expriment en français dans chaque classe où la production orale est impliquée, mais cela est compliqué à cause de divers facteurs : le système éducatif, le niveau linguistique des élèves, leur environnement social et le français lui-même en tant que langue étrangère.

Malgré les facteurs mentionnés, ces auteurs se concentrent spécifiquement sur les difficultés psychologiques, linguistiques et pédagogiques dans la production orale auxquelles sont confrontés les élèves d'un groupe de 4ème année primaire de l'école « Bouazza L'Amri » (en Algérie), qu'ils ont identifié grâce aux deux instruments employés pour leur recherche : des observations permettant d'analyser la production orale des élèves et des enregistrements audio d'activités où le jeu de rôle et l'expression libre sont utilisés.

Ainsi, à partir des actions répétées et observées dans les deux instruments, Adila et Ghada (2023) proposent, entre autres, les recommandations suivantes pour améliorer la compétence communicative

des élèves : des jeux de rôle focalisés sur des situations réelles, des jeux linguistiques comme outil lexical, la lecture comme moyen pour surmonter la peur de la prononciation et pour enrichir le vocabulaire, pratiquer l'expression orale en petits groupes pour que les élèves se sentent en confiance au moment de participer individuellement, faire des activités en dehors de la classe (comme visiter un musée) pour intégrer le français dans un contexte réel, faire des compliments qui motivent l'élève à parler, créer un environnement bienveillant, être patient(e) et ; adapter les activités en fonction de l'âge, du niveau et de la compréhension de l'apprenant.

Adila et Ghada (2023) concluent en mentionnant que : « En fournissant des opportunités d'immersion, des activités ludiques et interactives, ainsi qu'un soutien pédagogique adapté, il est possible de stimuler leur production orale et de favoriser leur confiance en eux ». (p. 70).

Pour sa part, Korsec (2024) propose l'emploi de jeux de société aux étudiants italophones de l'Université militaire de Turin au niveau débutant de FLE comme une ressource pour développer leurs compétences communicatives de manière spontanée, naturelle et libre en utilisant le jeu comme une circonstance qui se produit également dans le contexte réel.

À partir des résultats des observations réalisées dans les dynamiques de la classe du FLE où il les jeux de société ont été employés, elle affirme que ces derniers ont de multiples avantages pour la production orale des étudiants, parce qu'ils mettent à l'épreuve les stratégies de communication et les connaissances linguistiques acquises, ils suscitent l'intérêt, ils maintiennent les participants actifs (non seulement en se montrant compétitifs, mais aussi en générant des productions orales avec beaucoup d'information, où au-delà de la réflexion consciente sur la langue, ils cherchent à se faire comprendre aux autres), ils génèrent un sentiment de satisfaction chez les élèves en leur montrant qu'ils sont capables de s'exprimer malgré les difficultés ou les erreurs qu'ils peuvent rencontrer, ils produisent un véritable désir

de participer, ils créent une atmosphère agréable dans laquelle on n'a pas l'impression d'être jugé(e), ils enrichissent le lexique, ils se prêtent à la rétroaction de groupe et ils encouragent la coopération de tous. De leur côté, les enseignants ont la tâche importante de proposer des activités variées qui intéressent les élèves et de ne pas consacrer trop de temps aux corrections grammaticales afin de préserver l'ambiance ludique.

Pour conclure son travail de recherche, Korsec (2024) envisage la possibilité d'organiser une soirée incluant des jeux de société et la présence de francophones natifs afin de privilégier le développement des compétences communicatives en langue étrangère plutôt que l'utilisation de la langue maternelle.

Concernant l'étude de Bougoffa (2024), cette autrice présente sa mémoire centrée sur les causes des difficultés orales d'élèves de 3ème année moyenne du CEM Nettari Mohammed à Taibat, Touggourt.

À ce but, elle propose deux instruments de recherche : un questionnaire appliqué aux enseignants de ce niveau pour connaître leur perspective sur les problèmes oraux rencontrés par les élèves et des observations pour comprendre le comportement des étudiants dans la classe de FLE.

Les résultats ont confirmé que ces problèmes étaient liés, entre autres, au milieu social, aux méthodes d'enseignement, au trac, au manque de pratique de la langue étrangère, à la mauvaise prononciation et conjugaison, à l'utilisation de supports non adaptés aux besoins des élèves et au temps insuffisant consacré à la production orale. En conséquence, Bougoffa (2024), suggère de privilégier et de renforcer cette compétence ; de se concentrer activement sur le vocabulaire, la phonétique, la linguistique et la structure des phrases à chaque séance ; d'encourager l'élève à s'exprimer oralement ; de proposer des matériels et des supports efficaces, simples et adaptés selon le niveau linguistique ; de

réaliser des activités en groupe ; d'écouter fréquemment du français et de bien établir les objectifs de l'apprentissage du FLE.

Pour finir, Roufaïda (2025) a rédigé un article sur l'apprentissage de l'expression orale en 1^{ère} année de la Licence en Français à l'Université Tizi-Ouzou (en Algérie).

Grâce à l'entretien semi-direct appliqué à 10 étudiants, cette autrice souligne que l'exposition orale est l'une des activités utilisées dans la salle de classe du FLE afin de pratiquer et développer la production orale, de cette façon les élèves sont confrontés principalement à des difficultés linguistiques (le manque de vocabulaire et des lacunes dans la syntaxe et la prononciation) et psychologiques (la peur, le stress, le manque de confiance en soi, l'anxiété et l'insécurité linguistique). Dans le but d'améliorer cette exposition orale, elle invite les élèves à faire des recherches approfondies pour bien soutenir leurs présentations orales ; à lire à haute voix et devant un miroir pour améliorer leur confiance en soi, l'articulation et la prononciation ; à travailler sur leur gestualité (car c'est un facteur qui joue un rôle important dans la transmission de messages) ; à préparer leur présentation orale à l'avance pour qu'elle soit réussie ; à enrichir leur vocabulaire et à faire une auto-évaluation pour réfléchir sur leur performance en expression orale dans la classe de FLE.

Ces études nous permettent de conclure qu'obtenir que les élèves s'expriment correctement, naturellement, fluidement et qu'ils maîtrisent le français est une priorité dans la salle de classe du FLE puisque cette compétence orale facilite non seulement l'interaction entre élèves et enseignants dans la langue cible, mais constitue également l'objectif même de toute classe de langue étrangère.

Par ailleurs, les difficultés rencontrées par chaque auteur varient selon les objectifs, les réponses dans les instruments appliqués et le contexte de chaque recherche, cependant, de manière générale les

problèmes peuvent être classés en trois catégories : linguistiques (la prononciation, la conjugaison, le vocabulaire, la structure des phrases), psychologiques (la manque de motivation, la peur, le trac, le stress, le manque de confiance en soi, l'anxiété linguistique) et pédagogiques (les méthodes d'enseignement employées, l'utilisation de supports non adaptés aux besoins des élèves et le manque de temps consacré à la production orale).

Ainsi, les auteurs s'accordent à dire que les jeux de rôle, les jeux de société, la lecture active, la diversification des activités pour rompre la monotonie, l'enrichissement du vocabulaire, les compliments lors la participation orale, la sélection d'activités efficaces et adaptées, la réalisation d'activités en petits groupes pour évaluer la performance individuelle, ainsi que la priorité à la production orale dans la salle de classe sont des facteurs importants pour surmonter ces difficultés.

Pour conclure la présente mémoire, nous voudrions souligner que nous restons ouvertes aux apports, aux suggestions, aux connaissances et aux recherches d'auteurs intéressés par le même sujet que nous : l'amélioration de la production orale de FLE dans la salle de classe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adila, B. et Ghada, F. (2023). Les difficultés de la production orale en français au cycle primaire: cas des élèves de 4ème année. École: Bouazza Lamri. [Mémoire pour l'obtention du Master en Sciences du Langage]. Dossier numérique. <https://share.google/59O2sFy0MCYayvfZQ>
- Baggar, Y. (2020). La production de l'oral en classe de français : quels obstacles pour les apprenants du niveau tronc commun du cycle secondaire qualifiant ? *Didaskein : Revue Internationale des Sciences du Langage*, 1(2), 62-80. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/150871>
- Baylon, C. et Mignot, X. (1999). *La communication*. Nathan.
- Bekleyen, N. (2004). Foreign language anxiety. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 27-39.
- Belaidi, A. (2022). *Méthodologie de recherche*. [Support pédagogique comme exigence partielle à la candidature de professorat, École Nationale Supérieure de Management]. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. <https://share.google/SeYXKzRBTcufwcAb7>
- Belhadj, A. et Zouaoui, A. (2020). *Les difficultés de la production de l'oral*. [Mémoire pour l'obtention de Master, Université Ahmed Draya -Adrar]. Thèses. Algérie. <https://theses-algerie.com/3930742809010508/memoire-de-master/universite-ahmed-draia-adrar/les-difficultes-de-la-production-de-lorale>
- Bescherelle. (2006). *Bescherelle la conjugaison pour tous (tous les verbes de la langue française, les tableaux types, les règles d'accord, les règles d'emploi)*. Hatier.
- Boudreault, H. (2018). *Didactique professionnelle*. DIDAPRO. <https://share.google/dqScqwdp2uKMUFZJT>

Bougoffa, M. (2024). Les difficultés de l'oral au cycle moyen: Cas des élèves de 3ème année du CEM Nettari Mohammed à Taibat, Touggourt. [Mémoire pour l'obtention du Master en Sciences du Langage].

Dossier numérique. <https://share.google/QqmMgKAwNxP9QcwnL>

Bouguerra, T. (s.d.). *Cours de méthodologie (rattrapage)*. Scribd. <https://es.scribd.com/doc/156683322/Cours-de-Methodologie-T-bouguerra-La-Competence-de-Communication>

Cambridge English. (2024). *Focus sur les normes linguistiques internationales : le CECRL*. Cambridge University Press & Assessment. <https://www.cambridgeenglish.org/fr/exams-and-tests/cefr/>

Campos, G. (2010). *Introducción al arte de la investigación científica*. Porrúa.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Commun de Références pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Cuq, J.-P. (Ed.) (2003). La compétence communicative. Dans *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.

Dahmani, S. et Haliche, K. (2017). *Enseignement de l'expression orale et les pratiques orales des étudiants de troisième année LMD du département de français de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou*. [Mémoire pour l'obtention du Master, Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou]. Dossier numérique.

[https://dspace.ummo.dz/bitstream/handle/ummo/14742/Mas.%20Fr.%20414.pdf?sequence=](https://dspace.ummo.dz/bitstream/handle/ummo/14742/Mas.%20Fr.%20414.pdf?sequence=1)

Debyser, F. (1973). La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. *Le français dans le Monde*, 100, 63-68.

Dubois, A-L. (2017). Favoriser l'expression orale en classe de Français Langue Étrangère : des modalités aux activités. *Synergies France*, (11), 149-158.

https://gerflint.fr/Base/France11/anne_lyse_dubois.pdf

Espace Soignant. (2019, le 3 août). *Les contextes de communication*.

<https://www.espacesoignant.com/soignant/soins-relationnels/contextes->

[decommunication#:~:text=D%C3%A9finition,par%20les%20canaux%20de%20transmissions](https://www.espacesoignant.com/soignant/soins-relationnels/contextes-decommunication#:~:text=D%C3%A9finition,par%20les%20canaux%20de%20transmissions)

Gbadegesin, O. (2018). La Problématique De La Production Orale En Français Chez Les Étudiants De Français De L'université D'état D'Ekiti. *IOSR Journal of Applied Geology and Geophysics (IOSR-JAGG)*, 6(3), 45-50. [G0603034550.pdf](#)

Günday, R. (2016). La compétence de la production orale dans la méthode perspective actionnelle.

Istanbul Journal of Innovation in Education, 2(3-2), 15-30. ResearchGate.

[https://www.researchgate.net/publication/333311882 LA COMPETENCE DE LA PRODUCTION](https://www.researchgate.net/publication/333311882_LA_COMPETENCE_DE_LA_PRODUCTION)

[ORALE DANS LA METHODE PERSPECTIVE ACTIONNELLE](https://www.researchgate.net/publication/333311882_LA_COMPETENCE_DE_LA_PRODUCTION_ORALE_DANS_LA_METHODE_PERSPECTIVE_ACTIONNELLE)

Hernández-Sampieri, R. et Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. et Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Hulatt, L. (2024). *Troubles linguistiques*. StudySmarter. <https://share.google/HxKv2QA52Gd9rqJ16>

- Korsec, E. (2024). Les stratégies de communication orale développées par des apprenants italophones débutants lors des jeux de société. [Mémoire pour l'obtention du Master, Université Sorbonne Nouvelle UFR Littérature, Linguistique, Didactique]. Dossier numérique. <https://share.google/Wahnn6yxUrHWTRQtS>
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*, 137-138, 117-134. [L'oral, un enseignement impossible ?](#)
- Legendre, R. (1993). La compétence communicative. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation*. [Accueil](#)
- Levasseur, L. (2020). *Le schéma de communication*. Car sur vous. <https://capsurvous.com/le-schema-de-communication/#:~:text=L'origine%20du%20sch%C3%A9ma%20de,fonctions%20%C3%A9motives%2C%20conative%20et%20r%C3%A9f%C3%A9rentielle>.
- Lopes, M-J. (s.d.). *Le français langue étrangère (FLE) en quelques questions*. Alliance Française. https://www.fle.fr/IMG/pdf/qu_est-ce_que_le_fle_.pdf
- MacIntyre, P.D. et Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 47(2), 265-287.
- Menad, B. (2020). *Les difficultés de la production orale en classe de FLE : cas des apprenants de deuxième année secondaire*. [Mémoire pour l'obtention du Master, Université d'Abdelhamid Ibn Badis-Mostaganem]. Dossier numérique. [République Algérienne Démocratique et Populaire1.pdf](#)
- Mouri, F. (2021). *La communication*. Université des Frères Mentouri. <https://fac.umc.edu.dz/snv/faculte/BA/2020/COMMUNICATION.pdf>
- Nezzar, S. (2024). Remédiation aux difficultés de la production orale en français langue étrangère: Cas des étudiants de 1ère année secondaire. [Mémoire pour l'obtention du Doctorat, Université d'Oum El Bouaghi]. Dossier numérique. <https://share.google/DrC7WOjPbtONRzCTw>

- Nunes, D. (2010). *Les difficultés des élèves à communiquer en français à l'oral, en classe de 9^{ème} et deuxième au lycée Abilio Duarte de Palmarejo : Réalités et Perspectives*. [Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Maîtrise en Études Français, Université de CAP VERT]. Dossier numérique. <https://core.ac.uk/download/pdf/38680934.pdf>
- O'Malley, J. et Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Rehail, H. et Abu Duhair, F. (2023). Les difficultés de l'expression orale chez les étudiants de Master en classe de FLE (Étude de cas). *Pratiques et Didactique*, 1(2), 43-76. [Les difficultés de l'expression orale chez les étudiants de Master en classe de FLE \(Etude de cas\) | ASJP](#)
- République Française. (2024). *A1, A2, B1, B2, C1, C2 : à quoi correspondent ces niveaux de langue ?* Service Public. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34739>
- Robert, J.-P. (2002). La production orale. Dans *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Collection l'essentiel.
- Roufaïda, Z. (2025). L'apprentissage de l'expression de l'oral en contexte universitaire algérien: Difficultés et Perspectives. *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, 3(2), 198-216. <https://share.google/ZSnZ5wwHsKKXhRral>
- Shobeiry, L. et Khakbash, A. (2021). La production orale en continu : enjeux et solutions pour les apprenants du FLE. *Revue des Études de la Langue Française*, 13(2), 105-130. <https://doi.org/10.22108/relf.2022.134516.1195>
- Simons, M. et Decoo, W. (2007). Comment vaincre l'anxiété en classe de langue. *Le Français dans le Monde*, 352, 40-42.

- Smyan, K. (2018). La compétence orale dans l'apprentissage du français. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 25(1), 321-331. <http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.25.1.2018.12>
- Tamim, A. (2020). Le questionnaire et l'entretien comme instruments de recherche dans les sciences humaines et sociales. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 1(1), 52-57.
- Tano, M. (2021). Analyse typologique des erreurs de production orale en continu en langue étrangère à l'université. *Études en didactique des Langues : Hal Open Sciences*, 36, 55-78. <https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04011347/document>
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques.
- Yetiş, V. A. (2012). La production orale en langue étrangère : Vaincre l'anxiété. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 145-166. https://www.researchgate.net/publication/318884072_La_production_orale_en_langue_etrangere_Vaincre_l'anxiete
- Young, D.J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Zinsou, E. (2017). *Leçon 1 : Définition et différents types de communication*. Université Félix Houphouët-Boigny. <https://www.gpe-afrique.com/moodledata/filedir/e9/44/e9442696a68351ce171132347235080784fa9f27>

ANNEXES

Questionnaire appliqué aux étudiants

[LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL B1+ DE FLE: Rellenar formulario](#)

LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL B1+ DE FLE

El objetivo principal del presente cuestionario es recabar datos relacionados a las dificultades que los estudiantes del nivel B1+ de LEF de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma presentan en la producción oral y de esta manera redactar una tesis. Se agradece su participación.

Sección 1

...

Responde a las siguientes preguntas

1. ¿La lengua francesa es fácil para hablarla en tu nivel de lengua? *

- ☐ Sí
- ☐ No

2. Explica tu respuesta *

Escribe tu respuesta

3. Tú comunicas en francés: *

⋮

- ☐ Solamente en la clase
- ☐ En la calle
- ☐ En la casa
- ☐ En la escuela, fuera de la clase

4. ¿Con quién hablas/practicar francés? *

- ☐ La profesora
- ☐ Los amigos
- ☐ Los compañeros de clase
- ☐ Otros (el papá, la mamá, la hermana, el hermano, la tía, el/la novio(a)...))

5. Fuera de la clase, ¿en qué porcentaje hablas francés? *

- ☐ 100%-80%
- ☐ 80%-60%
- ☐ 60%-40%
- ☐ 40%-20%
- ☐ 20%-0%

6. En un momento dado, todos los estudiantes se han sentido agobiados de hablar la lengua francesa. ¿En qué porcentaje tú te sientes de esa manera cuando hablas francés en el nivel de lengua meta en el que te encuentras? *

- ☐ 100%-80
- ☐ 80%-60%
- ☐ 60%-40%
- ☐ 40%-20%
- ☐ 20%-0%

7. Menciona un ejemplo en el que te hayas sentido agobiado(a) *

Escribe tu respuesta

8. ¿Has sentido miedo de ser corregido(a) en clase? *

- ☐ Sí
- ☐ No

9. Si la respuesta es afirmativa, ¿delante de quién?

- ☐ La profesora
- ☐ Los propios estudiantes
- ☐ Los amigos

10. ¿Has sentido vergüenza de ser corregido(a) en clase? *

- ☐ Sí
- ☐ No

11. Si la respuesta es afirmativa, ¿delante de quién?

- ☐ La profesora
- ☐ Los propios estudiantes
- ☐ Los amigos

12. ¿Con qué frecuencia cometes errores hablando francés? *

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Raramente

13. Menciona un ejemplo de dificultad en gramática para formular tus frases al oral: *

Escribe tu respuesta

14. ¿En qué caso(s) utilizas palabras en español para hablar en francés? *

Escribe tu respuesta

15. Según tú, ¿cuáles son las principales dificultades de tu nivel (B1+) para expresarse oralmente en francés? *

Escribe tu respuesta

16. ¿Qué estrategias utilizas para mejorar tu producción oral (integrar vocabulario nuevo, intentar hablar en francés pese a las dificultades de expresar lo que realmente se quiere decir, trabajar activamente con las conjugaciones de los verbos, evitar tener miedo a la equivocación)? *

Escribe tu respuesta

17. Si hoy postularas tu examen de producción oral B2, ¿piensas que lo aprobarías? *

- ☐ Sí
- ☐ No

18. ¿Por qué? *

Escribe tu respuesta

19. ¿Qué estrategias de enseñanza (estrategias que tu profesora tiene que aplicar) propones para mejorar la producción oral tomando en cuenta tu nivel y el contexto escolar en el que te encuentras? *

Escribe tu respuesta

20. ¿Cómo las dificultades que tienes en expresión oral afectan tu desempeño en la misma y tu comunicación con los demás? *

Escribe tu respuesta

Sección 2

La metodología empleada por tu profesora

21. ¿Qué lengua la profesora utiliza más durante la clase? *

- ☐ El español
- ☐ El francés
- ☐ Una combinación entre el español y el francés

22. Si tú escogiste la tercera opción, ¿qué porcentaje consideras que la profesora habla francés en clase?

- ☐ 100%-80%
- ☐ 80%-60%
- ☐ 60%-40%
- ☐ 40%-20%
- ☐ 20%-0%

23. Cita un ejemplo en el que tu profesora hable español *

Escribe tu respuesta

24. Para practicar la producción oral, la profesora: *

- ☐ Hace muchas preguntas
- ☐ Solicita hacer diálogos en francés (juegos de rol)
- ☐ Hace simulaciones de exámenes de DELF B2
- ☐ Solicita hacer exposiciones orales
- ☐ Otro

25. Si escogiste la última opción en la pregunta anterior (otro), especifica de qué manera la profesora hace que practiquen la producción oral en clase:

Escribe tu respuesta

26. ¿Los ejercicios propuestos para practicar la producción oral en la clase te interesan? *

- ☐ Sí
- ☐ No

27. Explica tu respuesta *

Escribe tu respuesta

Questionnaire appliqué aux enseignants

LA PRODUCCIÓN ORAL EN ESTUDIANTES DE NIVEL B1+ DE LEF: Rellenar formulario

LA PRODUCCIÓN ORAL EN ESTUDIANTES DE NIVEL B1+ DE LEF

Estimada profesora: Este cuestionario, integrado en el marco de un trabajo universitario de investigación, es dirigido hacia usted con el fin de que aporte su contribución respecto a las dificultades que los estudiantes de nivel B1+ de LEF de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla presentan en la producción oral. Se agradece su participación.

Sección 1

...

Responda a las siguientes preguntas:

1. Tomando en cuenta su experiencia en la Enseñanza del Francés, ¿cuál es su punto de vista sobre la práctica del oral en los estudiantes del nivel B1+ de LEF (Lengua Meta VI) de la Facultad de Lenguas? *

Escribe tu respuesta

2. Seleccione del problema más recurrente (4) al menos recurrente (1) que los alumnos tienen en francés *

	1	2	3
Los alumnos tienen problemas en gramática para hablar francés	☐	☐	☐
Los alumnos tienen problemas de vocabulario para hablar francés	☐	☐	☐
Los alumnos tienen problemas para formular frases correctamente en francés	☐	☐	☐
Los alumnos tienen problemas de conjugación en francés	☐	☐	☐

3. Según usted, ¿los estudiantes tienen miedo de hablar francés? *

- ☐ Sí
- ☐ No

4. Según usted, ¿los estudiantes tienen vergüenza de hablar en francés? *

- ☐ Sí
- ☐ No

5. ¿Considera que los estudiantes tienen vergüenza de ser corregidos? *

- ☐ Sí
- ☐ No

6. Los estudiantes tienen vergüenza de ser corregidos en francés delante de: *

- ☐ La profesora
- ☐ Los propios estudiantes
- ☐ Los amigos

7. ¿Considera que los estudiantes tienen miedo de ser corregidos? *

- ☐ Sí
- ☐ No

8. Los estudiantes tienen miedo de ser corregidos en francés delante de: *

- ☐ La profesora
- ☐ Los propios estudiantes
- ☐ Los amigos
- ☐ Otros

9. ¿En qué caso(s) los estudiantes tienen influencia de su lengua materna para hablar francés? *

Escribe tu respuesta

10. Si los estudiantes tienen dificultades en su producción oral en francés, ¿cuáles son las estrategias que usted aplica para resolver esos problemas? *

Escribe tu respuesta

11. ¿Qué hace falta hacer para que la práctica del oral en LEF sea una realidad en clase? *

Escribe tu respuesta

12. ¿En qué porcentaje dedica una parte de su curso a la producción oral en francés? *

- ☐ 100%-80%
- ☐ 80%-60%
- ☐ 60%-40%
- ☐ 40%-20%
- ☐ 20%-0%

13. Mencione algunos ejemplos de ejercicios de producción oral que emplea para su clase: *

Escribe tu respuesta

14. ¿Con qué frecuencia utiliza estas lenguas en su clase de lengua meta VI? *

	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	R.
El francés	☐	☐	☐	
El español	☐	☐	☐	
Una combinación entre el francés y el español	☐	☐	☐	

15. Según usted, ¿los métodos (manuales) de francés que usted utiliza para la clase de lengua meta VI ofrecen soluciones respecto a la práctica de la producción oral? *

- ☐ Sí
- ☐ No

16. ¿Por qué? *

Escribe tu respuesta

17. ¿El programa de la materia promueve la práctica del francés hablado? *

☐ Sí

☐ No

18. ¿Por qué? *

Escribe tu respuesta

19. ¿Los apoyos pedagógicos que usted utiliza en la clase de lengua meta VI (links, videos, diapositivas) promueven la práctica del francés hablado? *

☐ Sí

☐ No

20. ¿Por qué? *

Escribe tu respuesta

21. Según usted, ¿cuál es la mejor manera de dar un valor/dar una nota a la producción oral en una clase de LEF? *

Escribe tu respuesta

22. Si los estudiantes postularan hoy su examen de producción oral B2, ¿qué porcentaje de ellos considera que lo aprobarían? *

☐ Entre 100% y 80% de estudiantes

☐ Entre 80% y 60% de estudiantes

☐ Entre 60% y 40% de estudiantes

☐ Entre 40% y 20% de estudiantes

☐ Entre 20% y 0% de estudiantes