

Les extraits de film au service de la sensibilisation des apprenants du FLE à la syntaxe orale

Film Kesitlerinin Fransızca Öğrencilerinin Sözlü Sözdizimine Duyarlılığını Sağlamak Amacıyla Kullanılması

Neşenur Şenel¹

¹Öğr. Gör., Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi, nesenurs@anadolu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-3923-3269>)

Geliş Tarihi: 27.01.2025

Kabul Tarihi: 28.04.2025

RESUME

Les manuels de français langue étrangère, qui représentent principalement la langue standard et les règles de la syntaxe écrite, illustrent très rarement, voire jamais, la diversité des formes orales plus spontanées. Lors de l'apprentissage de la langue cible dans un pays étranger et en milieu scolaire, les apprenants rapportent fréquemment des difficultés à élaborer des discours adaptés à la communication quotidienne et recourent souvent à des expressions « livresques ». De fait, il est essentiel d'introduire des activités de sensibilisation qui analysent des situations de communication orale authentiques dans la conception des programmes d'études, afin que les étudiants puissent reconnaître et distinguer les caractéristiques propres à la syntaxe orale.

À cette fin, au cours de l'année académique 2021-2022, dans une classe préparatoire d'une université turque, nous avons mené une série de neuf interventions visant à sensibiliser les apprenants (de niveau A2-B1) aux mécanismes de la syntaxe parlée, en nous appuyant sur des corpus oraux tirés d'extraits de trois films français. Afin d'explorer les opinions des apprenants sur nos interventions, nous avons consulté leurs journaux d'apprentissage anonymes et réalisé des entretiens. À la suite de nos analyses, nous constatons que, selon les apprenants, ces interventions sont susceptibles de renforcer leurs compétences métalinguistiques, d'améliorer leur compréhension et production orales, ainsi que d'avoir des impacts à la fois positifs et négatifs sur leur motivation. Pour finir, les étudiants ont formulé quelques suggestions en vue de l'amélioration des pratiques futures.

Mot-clés : documents authentiques, films, Français langue étrangère, sensibilisation, syntaxe orale

ÖZ

Esas olarak standard dilin ve yazılı sözdizimi kurallarının yer aldığı Fransızca yabancı dil ders kitapları anlık gelişen sözlü ifadelere ya nadiren yer vermektedir ya da hiç yer vermektedir. Özellikle, hedef dili yabancı bir ülkede ve sadece okul ortamında öğrenen öğrenciler, günlük iletişime uygun söylemler geliştirmekte zorlandıklarını ve sık sık "kitabı" ifadelere başvurduklarını ifade etmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin sözlü dil yapısına özgü özelliklerini daha iyi tanıyalımaları ve ayırt edebilmeleri için gerçekle uygun sözlü iletişim durumlarının ele alındığı dil yapısı etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması önem taşımaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, 2021-2022 akademik yılında bir devlet üniversitesinin Fransızca hazırlık programına kayıtlı 12 öğrenciyile birlikte, Fransızcanın sözlü sözdizim yapısına farkındalık etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. 9 oturumdan oluşan bu etkinlik serisinde, katılımcı öğrencilere 3 Fransız filminden kesitler izletilmiş ve diyalogların transkriptleri incelenmiştir. Öğrencilerin bu etkinliklere ilişkin görüşlerini keşfetmek amacıyla, öğrenme günlükleri incelenmiş ve uygulama sonucunda görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler, üst-dil bilgilerinin, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesinde bu etkinliklerin önemli rol oynadığını düşünmektedir. Ayrıca etkinlikler, öğrencilerin motivasyonları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin bu etkinliklerin geliştirilmesine ilişkin önerileri de yer almaktadır.

Anahtar kelimeler: duyarlılık, filmler, gerçeğe uygun araçlar, sözlü dilin sözdizim yapısı, yabancı dil olarak Fransızca

INTRODUCTION

L’interaction en langue orale, comme celle à l’écrit, a ses propres contraintes à respecter afin d’atteindre son objectif de communication. L’engagement dans cette activité implique l’utilisation simultanée de divers outils (verbaux, non-verbaux et paraverbaux) conformément aux normes communicatives propres à la communauté linguistique. Cela nécessite un traitement simultané et imprévu de tous les éléments liés à la situation de communication. Le discours oral est dès lors peu, voire non élaboré et co-construit à travers d’incessantes négociations entre les interactants. Il constitue également un lieu où sont présentes les marques d’oralité telles que répétitions, énoncés inachevés, reprises, redondances, pauses, (auto-) corrections, entassements des éléments, bribes, etc. (Berrendonner, 2002, 2004 ; Blanche-Benveniste, 1993a, 2002, 2007, 2010, 2023 ; Kerbrat-Orecchioni, 2019 ; Ravazzolo et al., 2015 ; Weber, 2013, 2019, 2020, 2022). Ce caractère immédiat et irréversible de l’acte d’énonciation orale fait que les éléments s’enchaînent de manière instable et se reconfigurent ainsi les variations syntaxiques qui ne conviennent pas forcément aux normes d’usages écrits. D’autant plus que « chez un seul et même locuteur, la variation peut être considérable et suit différents paramètres [respect des normes, vocabulaire, tournures, langage de connivences, etc.] » (Blanche-Benveniste, 2007, p. 135-136), d’où la nécessité de décrire la syntaxe orale malgré sa spécificité instable et « incohérente ».

Cela dit, selon les chercheurs, l’oral spontané a longtemps été le parent pauvre des recherches linguistiques (Berrendonner, 2004 ; Bilger, 2007, 2021 ; Blanche-Benveniste, 2023 ; Cappeau, 2021 ; Weber, 2010) et notamment dans la tradition française, où il a été réduit aux seules situations familiaires (Weber, 2013). La première raison de ce désintérêt est liée au caractère fautif communément attribué à l’oral : « opposer la langue parlée à la langue écrite a longtemps été, pour le grand public, une affaire de combat entre le bien et le mal : [...] La notion même de la langue parlée est souvent liée aux versants négatifs de la langue » (Blanche-Benveniste, 2023, p. 19) ; en effet la dénomination des faits syntaxiques de l’oral est faite par rapport à l’écrit de référence, c’est-à-dire au « domaine de la rationalité » (par exemple, dislocations, absence du pronom, disparition de « ne » dans la négation, etc.).

La seconde raison réside dans le caractère instable de l’oral. À savoir que le discours oral, étant une somme des microsystèmes conjointement investis (sur le plan syntaxique, phonétique, lexical, prosodique) s’organise suivant des règles qui ne peuvent pas être stabilisées, ni figées (Weber, 2022) et ne peut pas donc être décrit avec les mêmes outils de description traditionnels de l’écrit. En outre, les relations syntaxiques de l’oral qui se présentent autrement que celles de l’écrit, où la phrase constitue l’unité de base, imposent un découpage plus large (Blanche-Benveniste, 1996 ; Cappeau, 2021) et fondé non seulement sur le verbe (micro-syntaxe) mais aussi sur les relations d’interdépendance entre plusieurs énoncés (macro-syntaxe) (Berrendonner, 2004 ; Blanche-Benveniste, 2023).

Une autre raison de la prédominance des usages écrits dans les descriptions linguistiques relève du manque de documentation orale : il a fallu attendre l’avancée des outils technologiques (magnétophones, cassettes, etc.) qui ont permis de recueillir des données orales grâce auxquelles les spécifiés de l’oral ont fini par faire l’objet des études descriptives. Or, malgré les grandes tentatives (entre autres, les travaux de Berrendonner, 2002, 2004 ; Blanche-Benveniste, 1993a, 1993b, 2002, 2010, 2023 ; Blanche Benveniste et al., 1990), les usages de

langue orale restent minoritaires dans les descriptions grammaticales du français qui correspondent toujours et essentiellement aux usages écrits (littéraires ou fabriqués) (Bilger, 2021 ; Weber, 2020).

Quant à l'enseignement/ l'apprentissage du français langue étrangère, la diversité des usages langagiers oraux a été mise en évidence pour la première fois dans les années 1950, avec le Français Fondamental, élaboré dans le but de repérer les mots les plus utilisés dans les échanges oraux quotidiens et sur lequel se sont appuyées plus tard les méthodes audio-visuelles (Cuq & Gruca, 2011). Ensuite, on a témoigné l'introduction et la généralisation des documents « authentiques » dans la classe de langue d'abord à travers l'*Approche communicative* et puis la *Perspective actionnelle* par souci de proposer des pistes de travail sur la langue orale.

1.1. Problématique de la recherche

En dépit des avancées majeures en didactique des langues et de l'attention croissante au développement des compétences orales, la diversité des emplois syntaxiques propre au français parlé a toujours une faible représentation dans les cours de langue. En effet, l'objet-langue à enseigner est conçu suivant les critères contextuels et des cultures éducatives qui favorisent l'écrit, communément considérée comme la forme soutenue de la langue. Cette orientation valorise l'idée de former les apprenants à « bien écrire et parler » (Weber, 2022 ; 2019 ; 2018a ; Beacco, Kalmbach & Lopez, 2014 ; Birks, 2001), ce qui explique pourquoi l'étude de la syntaxe française a été largement dominée par cette approche normative, où l'oral est éclipsé par l'écrit et demeure, par conséquent, insuffisamment décrit dans les ouvrages de grammaire (Skroveč, 2019). Il s'avère alors que les dialogues proposés dans les manuels ainsi que la conceptualisation grammaticale reposent sur une modélisation relativement éloignée des formes authentiques de l'oral. Cette distance s'explique plus précisément par les facteurs suivants : (Beacco, 2010 ; Debaisieux, 2009 ; Ravazzolo et al. 2015 ; Ulma, 2016 ; Wachs & Weber, 2011 ; Weber, 2006, 2018b, 2019, 2020, 2022 ; Weber & Lefèvre, 2020) :

- Départ sur le modèle de l'écrit oralisé et organisation des dialogues en phrases, non en énoncés qui s'inscrivent dans une logique de présentation de la « parole » (les mots sont donc bien articulés, les sons distincts, les rythmes réguliers, les interactions courtes et pré-guidées ; l'enchaînement des répliques en parfaite continuité, les phrases sans blancs, etc.)
- Insertion des formules plus facilement reconnaissables et distincts à des fins d'efficacité pédagogique ;
- Français standard comme norme de référence (exclusion des usages considérés comme périphériques).

À ces constats, il est à ajouter le manque d'intérêt (ou l'intérêt limité) des enseignants pour l'intégration des variations de la spontanéité de l'oral, souvent lié à un manque de ressources ou de formation, mais aussi à la volonté de se conformer aux attentes institutionnelles, (Cuq & Gruca, 2011 ; Weber, 2020 ; Weber & Lefèvre, 2019). Or, la représentation des caractéristiques non préparées propres à l'oral est d'une grande importance, notamment lorsque l'apprentissage s'effectue exclusivement en milieu scolaire et en l'absence de locuteurs natifs. En effet, dans ce cas-là, l'accès à ces formes orales ne peut se faire qu'à travers les contenus et supports pédagogiques proposés. Comme soulignent Weber (2006) et Ravazzolo et al. (2015), l'écart entre la langue normée enseignée à l'école et la réalité du français parlé en contexte peut générer chez les apprenants un sentiment de décalage, résumé par cette plainte : « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? » (Weber, 2006) dès leur première arrivée dans un pays francophone.

Comme précisé dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2018), la compétence à interagir à l'oral mobilise de manière synchronique et conjointe un ensemble de connaissances liées au français parlé dans sa dimension variationnelle.

Elle repose à la fois sur la diversité et l'organisation des formes orales, ainsi que sur des traits spécifiques d'ordre lexical, phonétique et prosodique. Cela étant dit, la mise en place des activités de compréhension des échanges oraux (authentiques ou non) ne favorise pas toutes seules la maîtrise des facteurs structurants de la parole, leur objectif n'étant qu'à accéder au sens. Il s'avère alors essentiel que ces activités soient accompagnées d'une prise de conscience sur « l'acte de l'élaboration et leurs composantes linguistiques » (Lebre-Peytard, 1990, p. 39), plus précisément sur les mécanismes syntaxiques parlés qui véhiculent ce sens. En outre, les éléments de ce mécanisme ont pour but d'un acte pragmatique (répéter pour chercher ses mots, simplifier les structures pour maintenir l'attention de l'interlocuteur, disloquer pour la mise en relief, employer des mots du discours pour déclencher une nouvelle discussion, etc.) dont la maîtrise recouvre les compétences préconisées par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2005 ; 2018) : compétence discursive (tours de parole, développement thématique et cohérence et cohésion) ; compétence fonctionnelle (souplesse) ; compétence de conception schématique ; précision et aisance.

Finalement, il est à ajouter que parallèlement au développement de nouvelles technologies communicatives -notamment celui des plateformes de l'écriture en ligne (réseaux sociaux, blogs, etc.) -, les traits d'oralité ont progressivement investi l'écrit. Ce phénomène s'explique notamment par l'émergence d'une hybridation croissante entre oral et écrit (Defays, 2003 ; Gadet, 2004). En effet, on priviliege désormais la communication en temps réel, en réduisant et en transformant le code écrit (Brandt, 2008) avec par exemple, des locutions transformées, des constructions stigmatisées ou des raccourcis de parole (Weber, 2022) : « En fait vous jspa mais perso ça c pa mon truc ». Ce qui met en évidence le besoin de prendre conscience du fonctionnement syntaxique du français parlé tant pour l'interaction orale que pour l'écrit spontané.

1.2. Objectif et importance de la recherche

Selon les recherches effectuées, les dissimilarités entre le français oral et le turc oral (tels que phénomènes suprasegmentaux, correspondance graphème - phonème, usage des régulateurs, etc.) sont susceptibles de surgir en tant que freins à la performance orale des apprenants turcs (Onursal Ayırır, 2012 ; Saydı, 2010). Ils se perçoivent comme incomptents, tant en compréhension orale qu'en production orale, en raison de nombreuses difficultés auxquelles qu'ils sont confrontés : le décalage entre les usages langagiers en contexte pédagogique et les formes d'expression authentiques, la rapidité des discours oraux, ainsi que l'absence d'occasions de pratique dans la vie réelle (Aydın, 2010 ; Büyüksaraç, Alpar & Kartal, 2021 ; Saydı, 2010 ; Tekcan, 2019 ; Toruç, 2019 ; Yalçın & Genç, 2013).

Afin de sensibiliser les apprenants turcs en didactique du Français langue étrangère (FLE) aux variations syntaxiques de l'oralité, nous avons mené une série de neuf interventions auprès d'un public au niveau A2-B1, inscrit dans la classe préparatoire d'une université publique turque. Nos interventions suivent les contraintes et les priorités suivantes :

- **Objectif de sensibilisation :** Notre objectif ne consiste que ‘la prise de conscience’ des traits syntaxiques de langue orale, afin que les apprenants puissent en devenir observateurs et « mieux armés contre le caractère imprévisible et mouvant de la parole » (Weber, 2022, p. 70). Comme précisé précédemment, la syntaxe de l'oral est de nature incohérente, elle ne constitue donc pas de règles à respecter, mais plutôt un ensemble de tendances. Nos interventions visaient, de ce fait, à saisir les traits tendanciels de l'oralité les plus récurrents dans les échanges quotidiens et les plus adéquats au niveau des apprenants.

- **Recours à des documents cinématographiques :** Afin d'exposer le fonctionnement de la syntaxe orale, nous avons opté pour des documents authentiques, plus précisément les extraits de films qui représentent d'ailleurs des ressources privilégiées par les apprenants turcs, désireux de compenser leurs difficultés en communication orale (Eren Şengül, 2019 ; Kartal &

Büyüksaraç, 2023 ; Tekcan, 2019 ; Toruç, 2019 ; Sunengin Çakır, 2013). Il convient de rappeler que ces documents sont fréquemment mis en service en classe de langue, dans la mesure où ils facilitent la compréhension et la mémorisation, renforcent la motivation, permettent de valoriser les éléments culturels, introduisent des faits de langue orale quotidienne en classe, et contribuent, finalement, au développement des compétences en communication orale (Burston, 2005 ; Kabooha, 2016 ; Kaiser, 2011 ; Khelaifi, 2016 ; Zaki, 2018 ; Zhang, 2013). En plus de cela, les films offrent une dimension émotionnelle et sensorielle qui favorise une forte implication empathique des apprenants (Tognazzi, 2010). Compte tenu des apports significatifs de ces ressources, nous avons choisi 3 films français dont la thématique et les personnages principaux nous semblaient susceptibles de susciter l'empathie et l'intérêt de notre public, composé de grands adolescents et adultes : *La Famille Belier* de Éric Lartigau et *Entre les Murs* de Laurent Cantet qui abordent la thématique de jeunesse en adoptant de différentes perspectives narratives et *Les Intouchables* de Olivier Nakache et Éric Toledano qui offre une portée thématique universelle, enrichie par des éléments humoristiques. Ensuite, en lien avec les objectifs linguistiques de chaque intervention, nous avons sélectionné et préparé neuf extraits filmiques et leurs corpus oraux qui offrent l'avantage de donner accès à des aspects discursifs et interactionnels typiques de l'oral (Boulton & Tyne, 2014 ; Cappeau, 2005 ; Ravazzolo et al. 2015 ; Skrovec, 2019 ; Teston-Bonnard, 2010).

• **Approche contrastive :** Les interventions ont été modelées selon une approche contrastive et de façon à saisir les variations syntaxiques propres à l'oral et celles à l'écrit : les activités de compréhension (globale et détaillée) et de repérage des traits syntaxiques oraux ont donc été suivies d'un travail de comparaison entre écrit et oral pour la « co-construction conjointe de la grammaire du français parlé et écrit » ainsi que le « développement de la compétence métagrammaticale » chez les apprenants (Weber, 2019 ; 2020 ; 2022). Il est à préciser que cette comparaison ne consiste nullement à opposer les deux systèmes de langue, ni à privilégier l'un ou l'autre. Notre idée de départ est en effet de proposer une conception grammaticale complémentaire, sans remettre en cause le bien-fondé de la grammaire écrite qui est d'ailleurs un cadre de référence théorique et un point d'ancre dans l'enseignement des langues (Weber, 2013).

• **Prise en compte des éléments prosodiques et gestuels :** Bien que nos interventions portent largement sur les aspects syntaxiques de l'oral, les composants intonatifs et prosodiques des énoncés ainsi que la gestualité ont également été travaillés. Ces éléments qui s'investissent de manière conjointe dans la dynamique des discours parlés (Lebre-Peytard, 1990 ; Ravazzolo et al. 2015 ; Weber, 2022) jouent sur l'interprétation des énoncés et, sont donc à analyser dans l'ensemble en mettant en jeu leurs liens internes.

• **Approche pragmatique :** Chaque trait de l'oralité dans les corpus a été analysé selon sa fonction pragmatique, c'est-à-dire en lien avec l'intention de communication qu'il sert dans l'énoncé.

Comme évoqué précédemment, il est d'une grande importance d'intégrer la diversité des usages parlés dans les cours de langue, notamment pour un public qui ne l'apprend qu'avec des manuels (ou d'autres ressources fabriquées à des fins pédagogiques) où une très grande visibilité est accordée à la syntaxe écrite.

Afin d'enrichir et /ou d'améliorer les contenus pédagogiques de façon à créer une vision plus authentique du français, il est essentiel d'étudier les rôles des interventions ainsi que les opinions des apprenants portant sur ces interventions. En outre, le profil spécifique de notre public – des étudiants en formation pour devenir futurs professeurs/enseignants de FLE – ainsi que le manque d'études consacrées à la sensibilisation à l'oralité dans le contexte turc sont parmi nos grandes motivations pour mener cette recherche.

La présente étude s'inscrit ainsi dans l'objectif d'explorer les opinions des futurs enseignants de FLE sur les études de sensibilisation à la syntaxe de l'oral à travers l'exploitation d'extraits de film.

Dans cette optique, nous allons répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les évaluations des apprenants de la didactique du FLE concernant les activités de sensibilisation à la syntaxe orale, basées sur des extraits de film ?
2. Quels sont les conseils des apprenants en didactique du FLE pour optimiser et/ ou améliorer ces activités de sensibilisation ?

METHODOLOGIE

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons utilisé le modèle de l'étude de cas, une méthode de recherche qualitative basée sur la description et l'interprétation de faits et d'événements en détail. L'objectif de ce modèle consiste à relever et interpréter la manière dont les gens perçoivent et donnent un sens à la situation en restant dans les limites du cas et en même temps développant une perspective holistique (Büyüköztürk et al. 2008 ; Creswell, 2020 ; Yıldırım & Şimşek, 2005).

2.1. Échantillonnage

Nos interventions de sensibilisation ont eu lieu lors du deuxième semestre de l'année universitaire 2021-2022 et dans une classe préparatoire de français, composée de douze étudiants dont le niveau variait entre A2-B1 selon le CECR. Pour la récolte des données, nous avons recouru à la méthode d'échantillonnage de convenance, qui consiste à étudier sur la population la plus facile à accéder pour le chercheur (Creswell, 2020, p. 193), c'est-à-dire que chaque étudiant qui a suivi nos interventions a été inclus dans notre échantillonnage. En outre, l'objectif de la recherche étant d'explorer en détail la diversité maximale d'opinions sur notre mise en place, nous avons effectué un échantillonnage ciblé et choisi 3 étudiants (qui seront représentés par un pseudo de leur choix) en fonction des observations de l'enseignante-chercheuse sur la performance et les attitudes observables des apprenants lors des interventions : *Seray* dont l'implication envers nos interventions était relativement faible, *Kerem* avec une participation moyenne, et enfin *Arzu* ayant participé le plus activement.

2.2. Récolte et analyse des données

Afin de dessiner un cadre détaillé du cas, nous avons opté pour deux types d'outils de récolte de données. En premier lieu, nous avons demandé aux participants de rédiger, à la suite de chaque séance d'intervention, un journal d'apprentissage anonyme et semi-dirigé où ils ont été invités à témoigner de leurs réflexions, leur(s) ressenti(s), leur(s) découverte(s) ainsi qu'à formuler des suggestions afin d'améliorer et/ ou d'optimiser nos activités de sensibilisation. Par la suite, nous avons effectué 3 entretiens semi-dirigés qui ont été enregistrés, transcrits et soumis finalement à l'approbation des interviewés.

En vue d'assurer la fiabilité et la validité de la recherche, le questionnaire du journal d'apprentissage ainsi que celui de l'entretien ont été rédigés et édités à la suite de la consultation d'un expert. Pour ce qui est de l'analyse des données, après le traitement exploratoire de celles-ci, des schémas de codes initiaux ont été créés et les données appartenant à deux participants ont été sélectionnées et soumises à l'examen d'un deuxième expert indépendant. Ensuite, les codes créés à partir de ces données ont été comparés et trois thèmes différents ont été dégagés.

ANALYSE DES DONNEES

À la suite de nos analyses, nous constatons que les interventions de sensibilisation aux tendances syntaxiques à l'oral se rapportent à trois thèmes principaux, à savoir leurs rôles dans

les apprentissages, leurs rôles sur la motivation et les conseils des apprenants pour l'optimisation des interventions. Ces thèmes peuvent être schématisés comme suit :

Schéma 1.

Thèmes et Sous-thèmes



3.1. Rôles dans les apprentissages

Lorsque nous observons les fonctions de nos interventions dans le processus d'apprentissage, nous constatons que celles-ci s'organisent en trois sous-thèmes dont chacun correspond à une compétence langagière : la compétence métalinguistique (ou métagrammaticale), la compréhension orale, la production orale.

3.1.1. Compétences métalinguistiques (ou métagrammaticale)

Nos analyses des cahiers d'apprentissage révèlent que de nombreuses réponses se concentrent sur la prise de conscience des apprenants quant à l'écart entre le français parlé au quotidien et celui qu'ils apprennent en classe : « *Cette activité m'a montré à quel point je parle différemment des natifs* », « *On a découvert à quel point c'est différent quand on parle au quotidien en France* », « *Nous avons pu comparer le français que nous parlons en classe et celui des natifs* », « [...] les structures grammaticales que nous étudions avec notre manuel ne nous entraînent pas aux échanges dans la vraie vie. Bien au contraire, elles nous éloignent du français actuel ». Les apprenants pointent l'utilité de cette prise de conscience pour la maîtrise d'un oral plus authentique et d'une diversité d'expression : « *Ce genre d'activités est important, surtout quand on apprend le français qui est une langue qui diffère énormément à l'oral et à l'écrit* », « *Ce qu'on a appris aujourd'hui nous permet de mieux connaître la langue orale* », « *Les activités d'aujourd'hui nous ont montré comment on peut formuler la même idée en différentes structures. Ça nous prépare aussi à ce qu'on peut rencontrer dans la vie normale* », « *Nous nous familiarisons mieux à la langue orale* », « [...] j'ai l'impression que le fait de voir

des exemples dans les vrais échanges me permet d'apprendre plus aisément le français parlé », « [...] c'était une activité dont on avait vraiment besoin. », « Comme ça, nous apprenons à la fois la langue formelle et les usages au quotidien. Je pense que c'est important », « J'ai finalement compris pourquoi j'avais dû mal pendant les activités de compréhension orale : c'est tout simplement parce que je ne savais pas qu'ils raccourcissaient ou avaient les mots ! ».

L'exemple de Arzu nous démontre que le fait de saisir les libertés syntaxiques possibles lui ouvre une fenêtre plus grande sur la chaîne parlée : « *Par exemple, aujourd'hui on a vu que le 'moi' peut se placer à la fin de la phrase ou le sujet « ta sœur » peut venir après la toute phrase... Sans ces activités, je ne l'aurais pas su parce que ce n'est pas comme ça qu'on a appris dans le manuel* ». Elle souligne également que ces moments de découverte lui accordent un certain degré de maîtrise en langue orale et rattrape un manque important : « *D'ailleurs, on n'a pas les moyens de voyager en France. On n'a pas non plus de francophone [natif] avec qui pratiquer. Pour nous, il n'y a que des films et des séries. Avant ces activités, quand je lisais les sous-titres des films... à chaque fois que je tombais sur une telle expression, je me demandais si c'était une faute de frappe. Mais maintenant, je sais pourquoi. Du coup, c'est une bonne idée de faire ces pratiques, de voir des échanges quotidiens.* ».

Cela dit, Seray, qui se dit contente d'avoir vu de différents emplois, évoque aussi son insécurité par rapport à la complexité des usages oraux : « *La grammaire dans le manuel [...] ne colle pas parfaitement à la langue orale. Je pense que nous apprenons une langue qui est très formelle. Ça, je le savais déjà. Et c'est bien de voir ça. [...] J'ai vu aussi que dans la vie quotidienne, on ne parle pas de la même manière que nous en classe et que le français est une langue qui est vraiment très difficile à apprendre.* ».

Selon nos deux apprenants, les apports métalinguistiques apparaissent également dans la prise de conscience du fonctionnement de sa langue maternelle : « *Grâce à ces activités, j'ai remarqué que nous glissons très fréquemment et inconsciemment ces expressions dans notre langue maternelle.* », « *Quand je faisais les exercices, je me demandais quels tics de langage j'adoptaient en parlant turc.* ».

En conclusion, nous constatons que nos interventions contribuent considérablement à l'acquisition de la compétence métalinguistique qui se déploie, dans notre étude, à différents niveaux. Nous verrons dans les lignes qui suivent comment et à quel point cette prise de conscience pourrait contribuer au développement des compétences orales à partir des témoignages apprenants.

3.2. Compétences linguistiques

3.2.1. Compréhension orale

Comme nos interventions se sont modelées sur des échanges oraux authentiques, les activités de sensibilisation permettent d'abord d'accorder une meilleure visibilité à des traits d'oralité, notamment à travers les activités d'écoute. Selon un bon nombre d'apprenants, le fait de connaître certains usages oraux leur offre la possibilité de mieux progresser en compréhension orale : « *Certaines activités d'écoute sont particulièrement difficiles pour nous parce qu'on n'est pas complètement à l'aise dans les échanges quotidiens. J'ai l'impression que ces activités nous aident beaucoup parce que, par exemple, on connaît mieux comment rythmer la phrase ou prononcer les mots* », « *Comme je sais maintenant distinguer les répétitions ou les mots avalés [...], je peux mieux réussir les activités d'écoute* », « *Cette activité m'a démontré le fait que j'ai vraiment besoin de progresser ma compréhension orale. Mais en même temps, j'ai l'impression d'avoir fait un peu de progrès* ». À partir de ces constats, nous pouvons aisément dire que ces activités de sensibilisation conduisent les apprenants à faire une autoévaluation sur leur performance en activités d'écoute. Et visiblement, cette autoévaluation produit des effets positifs sur leur conception de langue orale et encourage à y entrer davantage : « *Je pense que je vais mieux réussir la prochaine fois. [...] J'ai l'impression que je vais comprendre les films et*

les séries sans avoir trop de difficultés », « Je crois que je ne serai pas aussi souvent confus, quand je regarderai des films ou des séries », « Connaitre ces tournures me servira à mieux comprendre les podcasts, les chansons, les films ou les séries », « Je pense vraiment que ça m'aidera beaucoup à mieux comprendre les contenus comme des émissions de télé, des films ou des séries ». Nous voyons que ces témoignages s'accordent sur les apports de l'introduction des activités de sensibilisation, notamment sur le plan d'aisance et d'autonomie. Le même constat est repris par nos deux interviewés qui, eux aussi, se disent être plus à l'aise en compréhension des documents audio-visuels : « [Seray :] Je comprends mieux quand je regarde des films à la maison », « [Kerem:] Je pense que j'ai fait un bon progrès [...] à l'écoute [...] ». Pour finir, Kerem évoque l'utilité de l'exploitation des corpus oraux lors des activités de repérage : « [...] quand on lit la transcription, tu as, devant toi, ce qui est le bon et tu compares. [...] quand tu écoutes et lis en même temps, tu entends la prononciation correcte et tu peux distinguer les tournures orales. Je pense que c'est bien ».

3.2.2. Production orale

Bien que nos interventions visent essentiellement à la sensibilisation à la syntaxe orale, selon les apprenants, ces traits d'oralités pourraient être mis à profit pour leurs activités de production. Ils pointent l'apport potentiel de maîtriser ces traits avec les mots suivants : « *Avec cette activité, j'ai appris des tournures fréquemment utilisées au quotidien. Je crois que je vais être plus fluent(e) et mieux maîtriser l'oral* », « *Personnellement, l'activité qu'on a faite aujourd'hui était nécessaire pour pratiquer notre expression orale et savoir comment mettre en relief les éléments dans la phrase* », « *Je pense que nous pourrons développer notre expression orale avec des choses qu'on a apprises avec ces films, [...]* », « *J'ai l'impression que [ces activités] nous aident à développer nos compétences d'expression et de compréhension [parce qu'on apprend] des formules différentes* ».

En outre, nous repérons également le fait que les termes comme « parler couramment », « parler avec fluidité », « parler comme un natif » sont assez récurrents dans les réponses des apprenants, ce qui nous prouve à quel point l'introduction des échanges authentiques est conçue importante : « *Je suis content(e) parce que j'utiliserai, moi aussi, ces tournures et j'aurai donc l'impression de parler couramment* », « *Avec ce genre d'activités, on apprend aussi comment parler naturel* », « *Ces activités sont importantes pour apprendre comment avoir l'air d'un natif* », « *Avant, je ne savais pas comment agir normalement, mais grâce à ces apprentissages, je peux faire croire que je parle couramment* », « *On améliore notre fluidité en expression* », « *Apprendre des tics de langue favorise énormément la fluidité et joue un rôle important pour mieux exprimer nos émotions* », « *Je pense qu'elles [les activités] sont importantes pour prononcer correctement* ».

Le même constat se manifeste dans les témoignages de nos interviewés qui s'expriment comme suit : « *[Arzu :] Je pense vraiment que ces activités sont importantes. Parce qu'elles visaient à faire parler avec fluidité et sans bloquer [...] et on s'est familiarisés aux dialogues quotidiens. [...] je pense qu'on peut maintenant parler plus comme un natif, pas comme un étudiant.* », « *[Kerem :] Maintenant on bloque souvent quand on parle. Parce que le français est une nouvelle langue pour nous tous. C'est pourquoi apprendre les mots tics nous a beaucoup apporté. Par exemple, ça nous permet de parler de manière plus compréhensible, [...]* », « *[Seray:] On bloquait très souvent à l'oral. Maintenant, je peux bloquer moins souvent grâce à ce qu'on a appris [...] Ça fait quand même plaisir de voir qu'il ne faut vraiment pas se fatiguer la tête pour faire des phrases correctes dans la vie quotidienne.* ».

En outre, nous observons également le fait que, dans notre contexte actuel, « parler français comme un natif » joue un rôle important notamment pour réussir les examens oraux, une obligation pour valider leur année. En réalité, ces examens évaluent « la compétence d'interaction », mais à la place d'analyser les témoignages suivants dans un chapitre à part, nous

préférions les citer ici, du fait que leurs performances en expression sont mises en avant : « *Je peux dire que les structures et les mots tics qu'on a appris aujourd'hui vont beaucoup me servir pour [...] parler efficacement pendant les examens oraux. Sûrement, ils vont me sauver !* », « *Le fait de travailler constamment la grammaire nous embrouille trop. Mais savoir comment parler au quotidien nous aidera pendant nos examens oraux* », « *Je pense que ces exercices sont utiles surtout pour notre examen d'expression orale* ».

La même idée figure dans le témoignage de Arzu : « *Je pense que ça aura un bon effet pour [réussir] nos examens oraux parce que nous avons appris à parler avec des expressions plus compliquées, au lieu de [parler avec] des phrases simples dans le manuel* ».

Ce constat est particulièrement parlant pour nous, car celui-ci relève en même temps le fait que pour cette apprenante, la grammaire écrite du niveau B1, aussi riche et avancée soit-elle, n'est pas aussi compliquée que celle de la langue orale. De ce fait, la maîtrise de cette dernière est plus « utile » et « désirable » pour atteindre un objectif pédagogique.

3.3. Rôles sur la motivation

Pour ce qui est de la motivation, les rôles des interventions se regroupent en deux sous-thèmes : facteurs motivants et facteurs démotivants.

3.3.1. Facteurs motivants

En partant des réponses des apprenants, il paraît que les activités de sensibilisation favorisent un apprentissage participatif et stimulant. La première raison relève du caractère « libre » de la syntaxe orale, comme le précise l'un(e) de nos étudiants : « *Voir ces caractéristiques de la langue orale est intéressant parce que ses règles grammaticales sont flexibles. Il n'y a donc pas beaucoup de règles à mémoriser* ». Quant à Arzu, elle considère le système syntaxique de l'oral comme un terrain de jeu : « *Je pense qu'on est plus motivés pour apprendre. Quand on parle entre amis pendant la pause, on glisse quelques tics de langue juste pour jouer... on fait des « hein », « ben », « quoi » etc. Et parfois par exemple, quand je lis un texte, ça m'arrive parfois de me demander ... ‘comment on pourrait reformuler ça à l'oral’ ? ou mettre en relief par exemple ... ou mettre un « ça » ou « là ». C'est pourquoi je trouve ces activités très bien.* ».

Un bon nombre d'étudiants sont d'accord sur le fait qu'ils se sentent plus engagés lorsque les activités sont à la fois amusantes et intéressantes : « *J'ai observé que quand c'est amusant, on participe davantage* », « *Le fait qu'on avance avec les extraits de film m'engage* », « *Apprendre des tournures d'expression plus directes et pratiques me fait aimer davantage le français. C'est un bon film. Et pendant le cours je me suis amusé et j'ai beaucoup appris. Je pense que faire les deux en même temps, ça permet de mieux apprendre* », « *Ces activités sont assez amusantes, instructives et aussi explicatives* », « *J'aime cette activité de film autant que les précédentes* », « *C'était vraiment une bonne pratique* ».

Selon les évaluations des apprenants, ces activités rompent la brise de monotonie des cours traditionnels, en effet cela leur procure également un sentiment de confort : « *Ça [faire ces activités] permet aussi de rompre la monotonie dans la classe* », « *On se débarrasse du stress scolaire quotidien et développe une compétence langagière en étant à l'aise* ». Quant à Kerem, il met l'accent sur le besoin de se détacher des manuels pour garder sa concentration : « *Faire ces activités nous attire davantage parce que quand on fait toujours la grammaire dans le manuel... quand on suit régulièrement le manuel... au bout d'un moment, on a du mal à se concentrer. Mais là, quand on regarde ces extraits, tu dois rester concentré jusqu'à la fin et ça, c'est bien.* ».

Les retours positifs des apprenants tournent aussi autour du thème du progrès. Le sentiment d'avoir développé ses compétences orales, surtout celle d'expression, s'avère un

facteur motivant chez eux : « *L'idée de ne jamais pouvoir améliorer mon parler me tracassait trop. Mais à travers ces activités, j'observe mon progrès.* », « *Apprendre des tics de langue favorise énormément la fluidité et joue un rôle important pour mieux exprimer nos émotions. Et ça me motive à parler* », « *Aujourd'hui, nous avons employé tout ce qu'on a appris. Ça me rend heureux/ heureuse qu'on soit arrivés à ce point-là, même si c'est juste un petit pas.* ». Kerem est du même avis que ses collègues : « *Par exemple, ça [les activités de 'tics de langage'] nous permet de parler de manière plus compréhensible, du coup ça a un effet positif sur ma motivation* ». De la même manière, Arzu se dit contente d'avoir amélioré sa compréhension orale : « *Quand j'écoute une chanson ou regarde un film ou une série, je me dis 'tiens, là ils ont fait une contraction' et je suis heureuse quand je comprends* ».

Enfin, un dernier élément qui joue sur la motivation des apprenants est celui de la nature de nos supports utilisés. Il semble que les films comme support authentique, notamment ceux que nous avons choisis (où l'on aborde la jeunesse, la vie scolaire, les différences entre couches sociales...), sont des ressources agréables à exploiter : « *J'aime aussi faire la grammaire avec ces extraits. Je vais regarder le film en entier à la maison* », « *J'aime le film choisi. Après l'école, à la première occasion, je vais le regarder avec des sous-titres français* », « *C'est un bon film. Je me suis amusé(e) en le regardant* », « *Je peux dire que le film est plus facile à comprendre parce qu'il se déroule à notre époque et non dans les temps anciens* », « *[Seray :] Le film m'a séduit [parce que] je connaissais déjà Louane [actrice principale du film La famille Bélier]* ».

Cela dit, en dépit de ces facteurs qui ont apparemment un effet positif pour la motivation des apprenants, on a aussi affaire à des aspects démotivants de nos activités de sensibilisation qui se manifestent eux aussi à différents niveaux.

3.4. Facteurs démotivants

L'analyse des réponses des apprenants révèle que les facteurs démotivants sont liés à deux facteurs majeurs : la complexité des activités de sensibilisation et les habitudes d'apprentissage des étudiants.

En ce qui concerne le premier, nous constatons que la complexité des activités semble liée aux différences de niveau entre les apprenants. En effet, proposer le même contenu risque de provoquer des malaises, même dans une classe de relativement petite taille (douze étudiants). Les apprenants expriment leur mécontentement comme suit : « *Je pense que c'est une bonne pratique mais parfois j'ai du mal à distinguer les mots* », « *Le niveau de langue utilisée dans les activités dépassait ma capacité. C'était une activité aussi intéressante que difficile* », « *Je n'ai pas bien compris la dernière activité [clivage, mise en relief] parce qu'elle était difficile. J'espère que les suivantes seront adaptées à notre niveau* », « *C'est une bonne méthode mais ça dépasse ma capacité de compréhension* ».

Le deuxième facteur de démotivation réside dans le fait que les apprenants ont l'habitude d'être exposés à un français qui est plutôt homogène et normé et reflète peu souvent l'aspect instable et imprévisible de la langue orale. Ce qui suscite à un certain degré le sentiment d'insuffisance chez les apprenants : « *Ces activités m'ont fait penser qu'à moins que vous n'ayez pas de natif dans votre entourage, vous ne pourrez pas maîtriser le français quotidien* », « *Ça m'embête et me démotive de voir que les structures grammaticales apprises au cours de l'année n'ont en fait pas de place dans la vie quotidienne* ». Les témoignages suivants mettent en évidence le retard pris dans le lancement des activités de sensibilisation : « *J'aurais aimé qu'on ait commencé ces activités plus tôt. Parce que pendant 9 mois, on a essayé de bien articuler chaque syllabe et maintenant on apprend que les Français en avaient certaines. C'est vraiment difficile de s'y adapter* », « *Si on avait commencé ces activités dès le début de l'année, on serait plus avancés aujourd'hui. En résumé, je me sens démotivé(e) et incapable* ». Le même motif est présent dans le témoignage de Seray : « *Il faut lancer ces activités plus tôt parce que quand on*

écoute et ne comprend pas, on perd notre motivation. [...] [À la question ‘Pourquoi tu serais plus motivée, si on avait commencé plus tôt ?’] Parce que maintenant que c'est plus familier, je vois que je peux réussir. C'est-à-dire... j'écoute une fois, une deuxième fois...au bout de quelques essais, j'arrive finalement à comprendre ».

En lien avec ces faits qui jouent sur leur motivation, les apprenants ont fait part de leurs suggestions et des points à améliorer sur les activités de sensibilisation à la syntaxe orale, qui seront traités dans les lignes qui suivent.

3.5. Suggestions des apprenants pour l'optimisation des interventions

En partant des réponses des apprenants, il ressort que leurs suggestions se concentrent majoritairement sur la planification du programme d'étude de l'établissement. Premièrement, en mettant l'accent sur le retard pris dans le lancement de ces activités, ils suggèrent de les mettre en place dès le début du programme des classes préparatoires : « *J'aurais aimé qu'on ait commencé ces activités dès le début du semestre* », « *[...] il fallait commencer plus tôt* », « *J'aurais voulu qu'on ait commencé ces activités dès le début du semestre* », « *C'était déjà un semestre bien chargé, c'est vrai, mais je pense qu'on a quand même eu un peu de retard pour commencer ces activités* ». Les autres conseils portent sur l'augmentation de nombre des séances de découverte et l'intégration de ces activités dans le programme d'enseignement : « *Je pense qu'il faut faire plus souvent ces activités* », « *J'aimerais qu'on les fasse plus souvent [...] et qu'on ne colle pas très strictement au manuel* », « *Il serait mieux qu'elles [les activités] continuent* », « *J'espère que la prochaine année on pourra les continuer* », « *La fin d'année approche, mais j'espère qu'on continuera ce genre d'études* ». De manière semblable, Arzu et Kerem évoquent le besoin de mettre en place plus fréquemment les activités de sensibilisation : « *[Kerem : À la question ‘Comment pourrait-on améliorer ces activités ?’] Je ne peux conseiller que d'en faire plus* », « *[Arzu :] Je propose de faire des ateliers de film ou de série après l'école. Comme on a un programme qui est très surchargé, on n'a pas le temps d'en faire [pendant les heures scolaires] [...] Je serais certainement plus contente si on en faisait plus souvent à l'école* ».

Selon un(e) étudiant(e), la manière dont les films sont exploités est un autre point à améliorer : « *[...] je pense aussi qu'il faut avancer doucement. On aurait pu commencer avec des choses plus simples et avancer vers des choses plus compliquées. Comme ça, on aurait pu mieux comprendre* » alors que pour un(e) autre, les exemples sont à enrichir : « *Ce que je peux vous conseiller, c'est de visionner plus d'extraits. Bien que les usages langagiers qu'on a étudiés soient bons, il serait mieux de visionner plus d'exemples* ». Pour finir, deux autres étudiant(e)s proposent quelques idées d'activités : « *[...] on peut traduire en français un film ou une série qu'on aime pour renforcer ce qu'on a appris* » « *[...] on pourrait regarder des animations parce que là, ils ont un langage plus compréhensible et ça dure autour de 20 minutes* ».

CONCLUSION, DISCUSSION ET SUGGESTIONS

Dans cette recherche qui visait la promotion de l'intégration des usages syntaxiques de l'oral dans le programme de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), nous nous sommes penchés, plus particulièrement, sur les évaluations des apprenants concernant les activités de sensibilisation à certains usages syntaxiques à l'oral. À la suite d'une série d'interventions basées sur l'exploitation d'extraits de films et leurs corpus oraux, les apprenants ont partagé leurs opinions à partir desquelles nous avons dégagé 3 thèmes principaux.

Le premier concerne les rôles des interventions dans le développement des compétences langagières. En premier lieu, le fait que les apprenants disent avoir rendu compte de la diversité des emplois syntaxiques à l'oral et de la faible représentation du français parlé ‘authentique’

dans les cours de langue constitue pour nous un pas important vers le développement de la compétence métalinguistique (ou plus précisément métagrammaticale), qui s'avère primordiale dans l'apprentissage des langues (Defays, 2003 ; Gaonac'h, 2015). Nous voulons aussi rappeler l'utilité de mettre en place des sessions à des fins métagrammaticales en rappelant les témoignages des apprenants disant avoir déjà saisi quelques caractéristiques instables des énoncés parlés, mais ce n'était qu'avec ces activités d'explicitation qu'ils ont finalement pu les identifier. Au vu de la mise à l'accent répétitive des apports de cette entrée pédagogique, nous pouvons dire que la sensibilisation des apprenants se porte à ces deux plans : la reconnaissance des traits tendanciels de l'oralité et celle du besoin de les maîtriser. Comme le soulignent à plusieurs reprises Weber (2013 ; 2019 ; 2022) et Weber et Lefèuvre (2020), une telle sensibilisation permet d'abord de configurer et reconfigurer les représentations du français parlé et est susceptible d'« avoir un effet sur l'appropriation » (Weber, 2022), ce qui est souhaitable pour se rapprocher d'un oral plus authentique. Pour finir, la sensibilisation à ses habitudes langagières en langue maternelle ne s'inscrivait pas dans les objectifs principaux de nos interventions, mais sans doute bienvenue pour le développement du sentiment linguistique.

Une autre contribution des interventions concerne le développement de la compréhension orale. Selon les témoignages, ces activités incitent les apprenants à découvrir et à identifier les zones troubles en compréhension des documents audio(visuels), leur permettant ainsi d'avoir de l'aisance et de progresser. À tel point que certains se disent être plus motivés pour aller plus loin avec des activités extrascolaires puisqu'ils sont désormais plus dotés contre les imprévus du langage oral. Les constats issus de cette étude convergent avec ceux rapportés par Khelaifi (2016) et Zaki (2018) qui ont observé une amélioration significative dans la compréhension orale des participants. Les pratiques réflexives des apprenants sont importantes pour nous, du fait que l'autoévaluation les encourage souvent à l'autoapprentissage (Defays, 2003) et donc de chercher ses moyens pour ‘apprendre à comprendre’ (Courtillon, 2003) et il en est visiblement de même pour notre public. Pour finir, comme précisé par l'un de nos apprenants, l'adoption d'une approche contrastive oral/ écrit à l'aide des corpus s'avère utile afin de mieux conceptualiser les zones communes et distinctives de chaque système, en facilitant la compréhension des parlers pour une meilleure progression (Weber, 2006).

La dernière fonction langagière des interventions est celle du développement de l'expression orale. Nous sommes conscients du fait que « le passage entre les connaissances métalinguistiques et la communication linguistique n'est pas direct et [...] nécessite une pratique intensive en situation (Defays, 2003, p. 125) et notre travail ne vise pas directement l'amélioration de cette compétence. Or, selon les apprenants, la prise en conscience des formes d'oral plus spontanées peut aider à accomplir l'objectif de « parler couramment/ sans bloquer/ naturellement, etc. » en réduisant ainsi et à un certain degré la distance entre sa performance communicative et celle d'un locuteur de la langue cible, comme constaté dans les études empiriques de Burston (2005), Kabooha (2016), Saydi (2010) et Zaki (2018) sur la mise en place des ressources audio-visuelles au service du développement de la communication interactionnelle. Selon nous, cela s'avère particulièrement important pour un public qui apprend la langue, seulement ou majoritairement, dans un milieu scolaire, sans avoir d'interaction directe avec des locuteurs natifs.

Nos analyses révèlent également que les interventions de sensibilisation jouent un rôle sur la motivation des apprenants. D'après les résultats, la découverte du caractère non-figé de la syntaxe orale leur permettent de jongler avec les mots, en s'amusant et jouissant d'un certain degré de liberté expressive et langagière (Weber, 2006 ; 2019) et de valoriser son autonomie (Weber, 2020), qui est d'ailleurs l'un des éléments moteurs de sa motivation interne (Robert, Rosen & Reinhardt, 2011). En outre, le fait de briser la monotonie en se détachant de la grammaire prescrite dans le manuel aide les apprenants à s'engager davantage dans le cours et assure un contexte rassurant et engageant. Ce constat est également présent dans les études de Kabooha (2016), Özbek (2024) et Zhang (2013) qui ont observé une amélioration dans la

motivation des apprenants pour découvrir davantage l'aspect authentique de la langue orale à travers des ressources audio-visuelles. Nous avons également repéré que le choix des films à exploiter en fonction des centres d'intérêt du public — en l'occurrence les comédies et les films consacrés à la jeunesse — constitue un autre facteur de motivation, comme en témoignent les retours positifs concernant la nature des supports et la pertinence des œuvres sélectionnées. Comme indiqué dans l'étude de Tognozzi (2010), la dimension émotionnelle et sensorielle des films contribue à renforcer l'implication affective et empathique des apprenants, tout en facilitant leurs apprentissages.

Le sentiment de progrès des apprenants figure comme étant un autre aspect motivant de notre mise en place. Comme le précise Defays (2003, p. 145), la bonne représentation que chacun a sur ses capacités à apprendre et la satisfaction d'avoir accompli ses objectifs d'apprentissage jouent considérablement sur la motivation de l'apprenant, ce qui est visiblement le même cas pour notre étude. Pour finir, nous concluons que la nature des documents exploités se relève elle aussi un facteur motivant par le fait qu'ils reflètent la diversité des usages authentiques et les aspects culturels qui attirent le public et peuvent aussi avoir une valeur de récompense (Cuq & Gruca, 2011 ; Teston-Bonnard, 2010).

Cela dit, nous constatons également que nos activités de sensibilisation peuvent rendre les apprenants moins enthousiastes à propos de la découverte de traits syntaxiques de l'oral, lorsque le degré de complexité des activités proposées est le même pour chaque participant. Il est donc essentiel de différencier et d'adapter les contenus selon les niveaux des apprenants même au sein d'un petit groupe comme le soulignent David (2018) et David et Leconte (2022). Car comme souligné par Courtillon (2003), chaque apprenant diffère en termes d'intuition et d'acquis pour saisir le fonctionnement de la langue. En outre, la nature documents cinématographiques est susceptible d'être à l'origine de cette réticence, d'autant plus que les apprenants peuvent ne pas reconnaître des mots qu'ils connaissent déjà en raison du débit rapide des discours authentiques, et doivent en plus traiter simultanément plusieurs systèmes sémiotiques (image, son, langage) (Kaiser, 2011). Cela nous rappelle encore une fois qu'une vigilance particulière s'impose lors de la sélection des extraits et qu'il est essentiel d'avancer de manière progressive, étape par étape, afin d'éviter de surcharger les apprenants, notamment ceux qui disent rencontrer des difficultés.

De plus, la suggestion d'exploiter d'autres ressources audio-visuelles telles que des court-métrages ou des animations nous semble particulièrement importante, en effet, contrairement aux extraits filmiques, celles-ci suivent une structure narrative complète (introduction, développement, dénouement). Alors l'intégralité, qui est un facteur favorable à l'accès et à l'interprétation du sens, se trouve alors parmi les critères recherchés par les apprenants dans l'exploitation des ressources audio-visuelles authentiques.

Un autre problème réside dans les habitudes d'apprentissage qui sont largement marquées par une culture éducative qui privilégie les normes écrites. Le fait que les apprenants exprimant leur insécurité par rapport à la syntaxe orale mettent aussi l'accent sur l'absence (ou la faible présence) de ces travaux dans les cours de langue démontre, encore une fois, la nécessité d'offrir des moments de contact au français parlé.

En lien avec ces facteurs qui jouent sur leur niveau de motivation, les apprenants formulent plusieurs suggestions afin d'améliorer les études des tendances syntaxiques à l'oral, qui constituent le troisième thème soulevé dans cette recherche. Étant convaincus de l'utilité des interventions de sensibilisation, ceux-ci s'accordent sur le fait de les intégrer dans le programme d'enseignement dès le début du processus d'apprentissage et d'offrir davantage de sessions pendant les heures scolaires obligatoires ou extrascolaires. Cette recommandation rejette les travaux de plusieurs chercheurs qui préconisent une approche contrastive de la grammaire du français oral et écrit (Defays, 2003 ; Ravazzolo et al., 2015 ; Wachs & Weber, 2011 ; Weber,

2019 ; 2020 ; Weber & Lefevre, 2020). Il est à rappeler que le décalage entre les usages langagiers en contexte pédagogique et les formes authentiques relèvent souvent d'une conceptualisation grammaticale qui est très fondée sur les normes de langue écrite. Au vu des résultats obtenus dans cette recherche, nous nous permettons de rappeler la nécessité ressentie d'intégrer, dans les manuels de langue, des activités de sensibilisation dans une perspective progressive, ainsi que des activités d'appropriation et de mise en pratique. En outre, la suggestion d'introduire des activités de traduction nous semble particulièrement intéressante, vu que celle-ci figure également parmi les réflexions et suggestions des futurs enseignants pour un enseignement efficace du français dans l'étude de Kartal & Büyüksaraç (2023). Afin de répondre à ce besoin ressenti, nous proposons la conception et la mise en œuvre des activités de traduction à des fins de sensibilisation, en adoptant une approche contrastive à la fois entre l'oral et l'écrit et entre la langue maternelle et la langue cible. Nous nous permettons également de rappeler la pertinence de mettre en place des formations continues pour les enseignants du FLE, ainsi que l'intégration de contenus portant sur les traits tendanciels de la langue orale dans les cours professionnels des facultés d'éducation.

Pour finir, rappelons que cette étude s'est effectuée dans un délai limité et auprès d'un échantillon de taille relativement restreint. Ces limites pédagogiques suggèrent, de ce fait, la nécessité de mener des recherches complémentaires, sur des périodes prolongées et avec des populations diversifiées. Par ailleurs, les activités introduites dans cette étude se limitent à la sensibilisation des traits tendanciels de l'oralité. La mise en œuvre des travaux visant l'appropriation et la mise en pratique, avec des supports alternatifs aux extraits filmiques, constituerait une piste intéressante afin d'enrichir les perspectives d'exploitation pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

- Aydın, B. (2010). *İkinci Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğreniminde İletişim Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*. [Thèse de doctorat inédit]. Université Hacettepe.
- Beacco, J. Kambach, J. & Suso Lopez, J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation. *Langue française*, (181), 3-17. <https://doi.org/10.3917/lf.181.0003>.
- Beacco, J-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Editions Didier.
- Berrendonner, A. (2004). Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macrosyntaxiques. Dans A. Rabatel (Ed.), *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, (249-264), Presses Universitaires de Lyon.
- Berrendonner, A. (2002). Les deux syntaxes. *Verbum*. (14), 23-35.
- Bilger, M. (2021). Sur quelques usages spécifiques à l'oral et à l'écrit ?. Dans P. Cappéau (Ed.), *Une grammaire à l'aune de l'oral*, (83-95), Presses Universitaires de Rennes.
- Bilger, M. (2007). Autour du projet corpus de référence du français parlé. Dans M. Francart, G. Geron et R. Wilmert (Ed.), *Le français de référence : constructions et appropriations d'un concept - Vol 2*, 285-296.
- Birks, R. (2001). Quelle grammaire pour quel apprenant ? : Priorité à la grammaire de l'oral. *Études de linguistique appliquée*, (122), 229-239. <https://doi.org/10.3917/ela.122.0229>.
- Blanche-Benveniste, C. (2023). *Approches de la langue parlée en français*. (Actualisé et révisé par F. Sabio). Éditions Ophrys.

- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Le français. Usage de la langue parlé*. Peeters.
- Blanche-Benveniste, C. (2007). Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue. *Langage et société*, (121-122), 129-141. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0129>.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Phrase et construction verbale. *Verbum*, (14), 7-22.
- Blanche-Benveniste, C. (1996). Trois remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée. *Langue française*, (111), 109-117. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1996_num_111_1_5354
- Blanche-Benveniste, C. (1993a). Les unités : langue écrite, langue orale. Dans *Proceeding of The Workshop on Orality and Literacy: Concepts, Methods and Data*, 94-139.
- Blanche-Benveniste, C. (1993b). Une description linguistique du français parlé. *Le Gré des langues*, (5), 8-28.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C. & Van den Eynde, K. (1990). *Le français parlé: Études grammaticales*. Éditions du CNRS.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus*. Edition Didier.
- Brandt, S. (2008). « Parlez-vous texto ? », Dans C. Parpette et A.M. Mochet (Ed.), *L'oral en représentations, Décrire, enseigner, évaluer*, 135-158.
- Burston, J. (2005). Video in language learning: Making the most of the movies. *Language Learning & Technology*, 9(2), 17-23.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyükşaraç, Z., Alpar, M., & Kartal, E. (2021). Fransızca hazırlık sınıflarında dinleme becerisinin edinimine dair öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi: Gazi üniversitesi örneği. *Turkish Studies - Language and Literature*, 16(2), 1217-1240. <http://dx.doi.org/10.47845/TurkishStudies.50828>
- Cappeau, P. (2021). Esquisse de cartographie des zones connues de la syntaxe du français (parlé ?). Dans P. Cappeau (Ed.), *Une grammaire à l'aune de l'oral*, (97-117), Presses Universitaires de Rennes.
- Cappeau, P. (2021). Conclusion générale. Dans P. Cappeau (Ed.), *Une grammaire à l'aune de l'oral*, (157-158), Presses Universitaires de Rennes.
- Cappeau, P. (2005). Ce que l'oral nous a appris sur la syntaxe du français. *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues*, 157-177. <https://doi.org/10.4000/lidil.179>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Un cadre européen commun de référence pour les langues apprendre, enseigner, évaluer: volume complémentaire du CEFR avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Edition Didier.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Éditions Hachette.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Traduit par Akif Avçu et al.; 3^e édition). Edam. (Educational Research : Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research, 2012).

- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2011). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Éditions PUG.
- David, C. (2018). La didactisation d'un même support à plusieurs niveaux : quels apports pour la gestion de l'hétérogénéité d'une classe d'apprenants de FLE multilingue et multi-niveaux (A1-B2) ?. Dans L. Ouvrard & Da Silva Akborisova (Ed) *L'hétérogénéité dans la classe de langue : Comment et pourquoi différencier ?* (29-50), Éditions des Archives contemporains.
- David, C. & Leconte, A. (2022). Hétérogénéité, contextualisation et différenciation en FLE/S. Dans *Le Français dans le Monde : Recherche et Applications*, (71), 8-19.
- Debaisieux, J. M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du Fle. ATILF, Nancy, France. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-3-1.pdf>
- Defays, J-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Mardaga.
- Eren Şengül, M. (2020). Sözlü iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunlar: Fransızca öğretmen adayları örneği. [Mémoire de master inédit]. Université de Marmara : İstanbul.
- Gadet, F. (2007), « L'oral et l'écrit dans les changements technologiques et idéologiques », Dans E. Galazzi et C. Molinari (Ed.), *Les français en émergence*, 131-142.
- Gaonac'h, D. (2015). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Éditions Didier.
- Kabooha, R. H. (2016). Using movies in EFL Classrooms: A study conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching*, 9(3), 248-257. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n3p248>.
- Kaiser, M. (2011). New Approaches to Exploiting Film in the Foreign Language Classroom. *L2 Journal: An Open Access Refereed Journal for World Language Educators*, 3(2). <http://dx.doi.org/10.5070/L23210005>.
- Kartal, E & Büyüksaraç, Z. (2023). Etkili bir Fransızca öğretimi için öğretmen adaylarının görüş ve önerileri : Bursa Uludağ Üniversitesi örneği. *International Journal of Language Academy*, 11(5), 57-75. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.71355>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2019). Enjeux linguistiques de l'oral en interaction. Dans A.-S. Calinon et al. (Ed.), *Linguistique interactionnelle, grammaire de l'oral et didactique du français*, Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.3798>
- Khelaifi, R. (2016). *Le rôle des supports audiovisuels comme outil pédagogique dans l'apprentissage de l'oral : Cas de 2^e année moyenne*. [Mémoire de master] Université Mohamed Khider : Biskra.
- Lebre-Peytard, M. (1990). *Situations d'oral : documents authentiques : analyse et utilisation*. Éditions CLE International.
- Onursal Ayırır, İ. (2012). Fransızca duyduğunu anlama becerisinde Türk öğrencilerin karşılaşıkları sorunlardan biri: Ulama. *Firat University Journal of Social Sciences*, 22(1), 31-44.
- Özbek, Ö. (2024). Enhancing students' vocabulary skills through Netflix series in French Language Teaching/Learning. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 33(2).

- Ravazzolo, E., Jouin, É., Traverso, V. & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Hachette FLE.
- Robert, J-P. Rosen, E. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE*. Éditions Hachette.
- Saydi, T. (2010). *Problématique de la pédagogie de l'oral en FLE*. [Thèse de doctorat inédit]. Université de Marmara.
- Skrovec, M. (2019). Grammaire et corpus oraux : descriptions linguistiques et pistes pour un prolongement didactique de travaux réalisés sur Eslo. Dans A.-S. Calinon, B. Hamma, K. Ploog, & M. Skrovec (Ed.), *Linguistique interactionnelle, grammaire de l'oral et didactique du français*, (263-294), Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.38062>
- Sunengin Çakır, Ş. Z. (2013). *Fransızca öğretiminde avrupa ortak başvuru metni uygulamalarının dinlediğini anlama becerisine etkisi*. [Thèse de doctorat inédit]. Université d'Ankara.
- Tekcan, N. (2019). *Fransızca öğretmen adaylarının konuşturma becerilerinde karşılaşıkları sorunlara yaklaşımları ve çözüm önerileri*. [Mémoire de master inédit]. Université de Marmara.
- Teston-Bonnard, S. (2010). *Étude des particules discursives dans des situations de parole particulières : les scénarios et leurs oralisations par les acteurs*. 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française, La Nouvelle-Orléans, Etats-Unis. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010108>
- Tognazzi, E. (2010). Teaching and evaluating language and culture through film. *Italica*, 87(1), 69–91. <https://www.jstor.org/stable/20750678>
- Toruç, D. (2019). *Sözlü iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: marmara üniversitesi Fransızca öğretmenliği örneği*. [Thèse de doctorat inédit]. Université de Marmara.
- Ulma, D. (2016). Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Le français aujourd'hui*, (192), 97-106.
- Wachs, S. & Weber, C. (2011). Ça l'fait grave, ou le statut des nouveaux univers langagiers en didactique du français et des langues. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (Dir.), *Variétés, variations et formes du français*, (111-126), Éditions de l'École Polytechnique. <https://hal.science/hal-02988390/document>
- Weber, C. (2022). *Oralité et didactique du français langue étrangère*. Éditions Lambert-Lucas.
- Weber, C. (2020). De la tradition à la modernité, quelques enjeux contemporains pour favoriser la compétence à communiquer langagièrement ?», Dans J. Guo & G. Galanes (Dir.), Dans *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, (1-14), Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.3483>
- Weber, C. (2019). La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique : description et propositions. Dans A.-S. Calinon, B. Hamma, K. Ploog, & M. Skrovec (Ed.), *Linguistique interactionnelle, grammaire de l'oral et didactique du français*, (295-313), Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.38067>
- Weber, C. (2018a). La syntaxe des énoncés parlés dans la Grammaire actuelle contextualisée du français : réflexion et positionnement pour une grammaire de nature adaptative. *L'information grammaticale*, 157(7), 46-53. <https://hal.science/hal-03143186/document>

- Weber, C. (2018b). Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations ? Dans A.C. Santos & C. Weber (Dir.), *Enseigner la grammaire : description, discours et pratiques*, (199-220), Edition Le Manuscrit Savoirs. <https://hal.science/hal-03145898/document>
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé*. Éditions Didier.
- Weber, C. (2010). Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? Dans O. Bertrand et I. Schaffner (Dir.), *Quel français enseigner ? : La question de la norme dans l'enseignement - apprentissage*, (169-184), Éditions de l'École Polytechnique. <https://hal.science/hal-03143252/document>
- Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ? *Le Français dans le monde : Recherche et Applications*, (345), 31-33.
- Weber, C. & Lefèvre, F. (2020). Mais ça craint pas un peu là bas ! Entre linguistique de l'oral et didactique, l'étude de ça dans le cadre de l'exploitation du corpus CFPP2000. Dans P. Larrivée & F. Lefèvre (Dir.), *Didactisation du français vernaculaire*, (15-36), Presses universitaires de Caen. <https://hal.science/hal-03152847/document>
- Yalçın, P. & Genç, A. (2013). Fransızca Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine Yöneltik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8(10), 721-730.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5e édition), Seçkin Yayıncılık.
- Zaki, A. L. (2018). Les avantages de l'utilisation des supports audiovisuels en classe de FLE. *Revue Académique des Études Sociales et Humaines*, (19), 37-48.
- Zhang, Q. (2013). The impact of film and film-based activities on the attitudes of English-speaking secondary-school students toward L2 Chinese. *Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*, 1(2), 1-17.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Giriş

Sözlü etkileşimler, katılımcılar arasında sürekli müzakereler yoluyla ve ortaklaşa eylemler sonucunda inşa edilir. Bu nedenle, bu etkileşimler tekrarlamalar, tamamlanmamış ifadeler, fazlalıklar, duraklamalar, (öz-)düzeltmeler, kısaltmalar gibi ifade biçimlerini barındırır. Bu durum, sözlü ifadelerin yazılı ifadelerden farklı şekilde yapılandırılabileceği ve sözdizimsel kullanımların kendine özgü bir çeşitlilik gösterdiği anlamına gelmektedir. Ancak, sözlü Fransızcadaki bu çeşitliliğin Fransızca dil derslerinde hâlâ yeterince ortaya konmadığı de bilinen bir gerçekdir. Genellikle yazılı ve standard dil规范larını önceleyen bir eğitim kültürünün benimsenmesi nedeniyle, ders kitaplarındaki diyaloglar ve dilbilgisel kavramsalştırımlar, gerçeğe uygun ve anlık sözlü formlardan uzak bir modellemeye dayanmaktadır. Bununla birlikte, dil derslerindeki dinleme etkinlikleri de sözlü etkileşimlerin hangi unsurlara göre yapılandığını ve sözel dile ait sözdiziminin nasıl gerçekleştiğini tam anlamıyla temsil etmemektedir çünkü halihazırda bu etkinliklerin amacı anlama ulaşma becerilerini geliştirmektir. Bunların bir sonucu olarak, öğrenciler günlük iletişim için uygun söylemleri üretmekte zorlandıklarını ve genellikle "kitabı" ifadelere başvurduklarını bildirmektedir (Weber, 2006). Ancak, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninde (ADOBM, 2018) de belirtildiği üzere, sözlü etkileşim becerilerini geliştirmek, sözel ifadelere özgü sözcük bilgisi,

sözdizimi, ses ve bürün bilgisine hakim olmayı ve bu bilgileri eşzamanlı ve ortak bir şekilde harekete geçirmeyi gerektirmektedir.

Bu ihtiyaçtan hareketle, bir Türk üniversitesinin A2-B1 seviyelerinde öğrenim gören Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin sözlü dilin sözdizimsel varyasyonlarına farkındalıklarını sağlamak amacıyla 9 oturumdan oluşan bir etkinlik serisi düzenlenmiştir. Katılımcı öğrencilere 3 Fransız filminden (*La Famille Bélier*, *Les Intouchables*, *Entre Les Murs*) kesitler izletilmiş ve diyalogların transkriptleri incelenmiştir. Söz konusu etkinlikler, sözlü ve yazılı dile özgü sözdizimsel varyasyonları karşılaştırmalı şekilde ele alacak şekilde yani öğrencilerin hem “sözlü ve yazılı Fransızca dilbilgisinin ortaklaşa inşası” hem de “üst-dilbilgisel yetkinliğin geliştirilmesi” (Weber, 2019; 2020; 2022) hedefi doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu bağlamda, ilk olarak, genel ve ayrıntılı anlama etkinlikleri (*activités de compréhension globale et de compréhension détaillée*) gerçekleştirilmiş, ardından transkriptlerdeki sözlü dile ait sözdizimsel varyasyonlar ayıklanmış ve bu varyasyonlar yazılı dildeki (olası) biçimleriyle karşılaştırılmıştır. Son olarak, sözdizimsel kullanımların edimbilimsel işlevleri incelenmiş ve etkinlikler pekiştirme/ üretim aşamaları ile tamamlanmıştır. Sözlü Fransızcanın otantik biçimiley sunulmasına yönelik ileride yapılacak çalışmaların geliştirilmesi/ iyileştirilmesi için bu tür uygulamaların rollerinin ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışma, Fransızca öğretmenliği öğrencilerinin film kesitleri kullanılarak yapılan sözlü sözdizimine karşı farkındalık geliştirme çalışmalarına dair görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, aşağıdaki soruları yanıtlamak amaçlanmıştır:

1. Fransızca öğretmenliği öğrencileri sözlü sözdizime karşı farkındalık sağlama etkinliklerini nasıl değerlendirmektedir?
2. Fransızca öğretmenliği öğrencilerinin bu farkındalık etkinliklerini optimize etmek ve/veya geliştirmek için önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma sorularından hareketle, olay ve olguları ayrıntılı bir şekilde betimlemeye ve yorumlamaya dayanan nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması modeli uygulanmıştır. Farkındalık sağlama etkinlikleri, 2021-2022 akademik yılının ikinci döneminde, ADOBM’ne göre A2-B1 seviyeleri arasında değişen 12 öğrenciden oluşan bir Fransızca hazırlık sınıfında gerçekleştirılmıştır. Araştırmmanın örneklemini oluşturmak için kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin her etkinlik sonrasında düşüncelerini, duygularını, keşiflerini ve etkinliklerin geliştirilmesine yönelik önerilerini paylaştıkları anonim öğrenme günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler araştırmamızın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Araştırmmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için öğrenme günlüğü soruları ve görüşme formu bir uzman danışmanlığıyla hazırlanıp düzenlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde keşifsel veri işleme sonrası başlangıç kod şemaları oluşturulmuş ve kodlar bağımsız bir uzman tarafından gözden geçirilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Çözümlemeler sonucunda şu üç ana temaya ulaşılmıştır: etkinlıkların öğrenme süreci üzerindeki rolleri, etkinlıkların öğrenci motivasyonu üzerindeki rolleri ve etkinlıkların geliştirilmesi/ iyileştirilmesine yönelik öğrenci önerileri. Elde edilen verilere göre, farkındalık etkinlikleri öğrenme sürecindeki üst-dilbilimsel becerilerinin yanı sıra duyduğunu anlama ve konuşma becerilerinin gelişmesine de hizmet edebilmektedir. Motivasyon teması altında elde edilen bulgular, motive edici unsurlar ve motivasyon azaltan unsurlar olmak üzere iki alt tema altında toplanmaktadır. Katılımcılara göre, farkındalık etkinlikleri eğlenceli ve rahat öğrenme etkinlikleri deneyimleme, dersleri tekdone olmaktan çıkarma, sözlü iletişim becerilerinin geliştigini hissetme ve ilgi çekici materyallerle öğrenme gibi motivasyon artırıcı işlevler görmektedir. Ancak bazı katılımcılara göre etkinlıkların güçlük seviyesinin yüksek olması ve

katılımcıların Fransızcanın daha önce karşılaşmadıkları bir yönünü keşfetmelerini olmaları kendilerini güvensiz ve yetersiz hissetmelerine neden olmakta ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Son olarak, öğrenciler farkındalık etkinliklerinin eğitim programlarına entegre edilmesi, etkinlik sayısının artırılması ve materyallerin çeşitlenmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Sonuç ve Tartışma

Sözlü dilin sözdizimsel kullanımlarının Fransızca öğretim programına dahil edilmesine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular ‘etkinliklerin öğrenme süreci üzerindeki rolleri’, ‘etkinliklerin öğrenci motivasyonu üzerindeki rolleri’ ve ‘etkinliklerin geliştirilmesi/ iyileştirilmesine yönelik öğrenci önerileri’ temaları altında incelenmiştir. İlk tema altında incelenen verilere göre, öğrenciler sözlü dile ait sözdizim yapısının farklı olduğunun zaten bilincindedir ve bu etkinlikler yoluyla söz konusu özelliklerini net bir şekilde ayırt edebilme becerisi edinmişlerdir. Bu farkındalıkın aynı zamanda sözlü sözdizimi bilgisine daha fazla hakim olma bilincini ve ihtiyacını da doğurduğu ulaştığımız sonuçlar arasındadır. Weber (2013; 2019; 2022) ve Weber ve Lefevre (2020) tarafından da belirtildiği üzere, bu farkındalık daha gerçeğe uygun Fransızca ifade becerileri edinmenin ilk aşaması olabilir. Öte yandan, edindiğimiz bulgulara göre sözlü dile ait özelliklerini daha iyi tanıtmak sözlü dil etkinliklerinde rahatlık ve hakimiyet duygusu edinme, otantik dokümanları daha iyi anlama ve ‘akıcı, doğal, bir Fransız gibi’ konuşma amacıyla ulaşma konusunda katkı sağlayabilmektedir. Bununla birlikte, araştırmada söz konusu etkinliklerin, ifade biçimlerinde daha özgür, yetkin ve özerk olma ve sözlü Fransızçayı keşfetmeye daha fazla istek duyma gibi motivasyon artıcı özellikleri olduğu, ancak aynı zorluk düzeyinde hazırlanan etkinliklerin ve mevcut öğrenme alışkanlıklarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumsuz etkileri olabileceği gözlemlenmiştir. Öğrenciler farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi için etkinlik sayısının artırılması, etkinliklerin öğrencilerin farklı dil seviyelerine uygun şekilde hazırlanması çeviri gibi farklı etkinliklere de yer verilmesi ve animasyon, kısa metraj film gibi materyallerin de programa dahil edilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.