



Opinions et suggestions des futurs enseignants de Français langue étrangère (FLE) sur l'enseignement de la compétence orale en français : L'exemple de l'Université Uludağ de Bursa

Opinions and suggestions of prospective teachers on the teaching of speaking skill in French: The case of Bursa Uludag University

Erdoğan KARTAL¹ , Melek ALPAR² 



*Cette étude est la version enrichie et étendue du communiqué portant le même intitulé et présenté pendant La 2^{ème} Conférence internationale des bonnes pratiques et innovations dans l'éducation organisée par la Faculté de pédagogie de Buca de l'Université Dokuz Eylül entre les 19 et 21 octobre 2017.

¹Assoc. Prof., Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Foreign Languages Education, Bursa, Turkey

²Assoc. Prof., Gazi University, Faculty of Education, Foreign Languages Education, Ankara, Turkey

ORCID: E.K. 0000-0002-9836-5221;
M.A. 0000-0002-7416-293X

Corresponding author:

Erdoğan KARTAL,
Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Yabancı Diller Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi,
Bursa, Türkiye
E-mail: ekartal@uludag.edu.tr

Submitted: 08.07.2019

Revision Requested: 05.09.2019

Last Revision Received: 05.10.2019

Accepted: 18.10.2019

Citation: Kartal, E., Alpar, M. (2019). Opinions et suggestions des futurs enseignants de Français langue étrangère (FLE) sur l'enseignement de la compétence orale en français : L'exemple de l'Université Uludağ de Bursa. *Litera*, 29(2), 219-242. <https://doi.org/10.26650/LITERA2019-0030>

RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous avons examiné les opinions des futurs enseignants de français langue étrangère (désormais FLE) sur l'enseignement de la compétence orale en français. À cette fin, une enquête a été menée auprès des futurs enseignants du Département de FLE de la Faculté de pédagogie au sein de l'Université Uludağ à Bursa en Turquie, à l'issue de la session automnale de l'année académique 2011-2012. L'enquête comportait trois questions ouvertes auxquelles au total 62 volontaires ont participé à l'enquête. 1. Quelles méthodes et techniques devraient être utilisées pour un enseignement efficace du français ? Quelles approches doivent être utilisées pour sélectionner ces méthodes et techniques afin de rendre les étudiants plus actifs et productifs à l'intérieur et à l'extérieur de la classe ? 2. Comment enseigner les quatre compétences linguistiques fondamentales suivantes dans l'enseignement du français : a. Expression orale, b. Compréhension écrite, c. Expression écrite et d. Compréhension orale. 3. Quelles méthodes d'évaluation, c'est-à-dire les examens, devraient être utilisés dans l'enseignement du FLE et comment ces méthodes devraient-elles être utilisées ? L'enquête a été envoyée aux étudiants par courrier électronique via *Google Docs*, et ils ont été invités à répondre aux questions en turc. Cette étude analyse les opinions des étudiants sur la manière dont la compétence de communication devrait être enseignée. Dans cette enquête qualitative basée sur un modèle de dépistage, les points de vue ont été classés sous divers sujets. Les résultats ont été interprétés et présentés comme une évaluation de la situation.

Mots-clés: Didactique du FLE, futurs enseignants de FLE, compétence orale, opinions d'étudiants, analyse de contenu

ABSTRACT

In this study, student views on how speaking should be taught in a beginner's French class as a foreign language are analyzed. To achieve this, a survey was carried out among the prospective teachers studying at the Department of French Language Teaching of the Faculty of Education at Bursa Uludağ University, at the end of the Fall 2011-2012 semester. The survey consisted of three open-ended questions. A

total of 62 volunteers participated in the survey. The questions were: 1. Which methods and techniques should be used for effective French teaching? What approaches must be used to select these methods and techniques to make students more active and productive inside and outside the classroom? 2. How should the following four fundamental language skills be taught in French language teaching: a. Speaking; b. Reading; c. Writing; d. Listening; 3. Which assessment method(s), e.g. exams, should be used in French Language teaching and how should these methods be used? The link to the *Google Docs* survey was sent to students via electronic mail. In this survey, the students were asked to respond to the questions and share their opinions in Turkish. This study analyzes the students' views on how the subject of the second question, speaking skills, should be taught. In this qualitative survey based on the screening model, the views were classified under various topics after undergoing content analysis and discussed in comparison to the literature. The findings were then interpreted and presented as a situation assessment.

Keywords: Didactics of FFL, prospective teachers of FFL, oral proficiency, student opinions, content analysis

EXTENDED ABSTRACT

Upon researching this subject area, it appears that most studies on speaking education are theoretical studies. These were carried out by teachers who have many years of experience. The next thing to determine is how best to teach this language skill, which is prioritized and centralized with a communicative approach (learner-centered) (Galisson, 1980) and described as an actor in today's action-oriented approach (Conseil de l'Europe, 2001).

According to Pallotti (2002), a language teaching class in an educational institution is a communication medium in which students and teacher interact. All rules in this medium are generally defined in accordance with some protocols predetermined by institutions. In this agreement, called the "didactic contract", what, when, how, when and for how long the student will learn in reality is generally implicit. In this case, we must clarify the existing contract, which defines the "rules of the game", by redefining it as a "didactic contract" to create awareness about the contract's emphasis on cooperation. On the other hand, Weiss (1979) argues that students' linguistic needs must be taken into consideration during the language teaching process. From this point of view, one may think that students must have a say in how they are taught the fundamental language skills.

This study aims to analyze prospective French language teachers' views on how speaking should be taught in the teaching of French as a foreign language. The study uses a qualitative approach and is structured with the case study pattern. It was carried out with the participation of 62 volunteers of 120 students from all grade levels, who study at the Department of French Language Teaching of the Faculty of Education at Bursa Uludağ University, at the end of the Fall 2011-2012 semester.

The data was gathered from a survey with semi-structured, open-ended questions prepared by the researchers.

The *Google Docs* link for the survey was sent to the students who were notified in advance by electronic mail via the Uludağ University Institutional, Educational and Research Governance System (UKEY). Students were asked to answer in Turkish after being reminded that their feedback as prospective teachers is vital for improving the current teacher training program.

The participants submitted their answers within a 17-day period, from October 30, 2019 to November 17, 2019. The researcher downloaded the data as an e-Table (Excel). The data were then transferred into separate Word documents. The answers were labeled from "S1" to "S62" using the abbreviation "S" for Student. The data was analyzed with the content analysis method.

The results were grouped into three sections - the expectations from the instructor, activities and materials. The participants' top three expectations from the instructor were student-centered teaching (f=11), native speaker instructors (f=9), banning students from speaking Turkish (f=6) and correction of speaking mistakes and feedback (f=6). The highest ranking activities were dialogs (f=19), group work (f=7), drama/improvised plays (f=7), one-on-one practice with native speakers (f=6), role-playing everyday situations (f=6) and Q&A (f=6). Only one participant stated that visual teaching materials should be actively used in the classroom by augmenting these materials with text in speaking skills teaching.

For the expectations from instructor section, the results show that student-centered teaching is the top priority of the students. The focus of student-centered teaching in speaking skills education is promoting students to communicate. One of the most important factors in reaching a certain level of fluency in a language skill is learners' participation in activities, in which s/he is active, throughout the whole process. One aspect that affects students' participation is the motivation of their instructors. The students become more eager to communicate when motivated. To support speaking skills step by step, the curriculum can be changed to reflect things that the learners may encounter in their daily lives (Nation & Newton, 2008, p. 17).

As the communicative method is a requirement for European language studies, all present activities for foreign language teaching and learning must comply with the communicative approach (İşisağ & Demirel, 2010). Also, the students' suggestion of banning students from speaking Turkish in the classroom is supported by Guthrie's (1984) idea that teachers can yield optimal results in a classroom (cite par Savignon, 1991, p. 271) by speaking only in the language of instruction.

It was determined that the participants wished to discuss movies as part of speaking skills teaching. The students need preparation that engages their listening and watching skills to improve their speaking skills. Lewis (2002, p. 42) states that teachers can support classes with interesting reading materials, show video examples or invite native speakers to authentically improve students' language skills.

In conclusion, taking the "didactic contract", and an action-oriented approach while respecting the learners' speaking skills is a more appropriate means of meeting learners' needs/expectations in speaking skills education.

Introduction

Parmi les êtres vivants, la parole est la principale particularité qui caractérise l'homme. Quand un bébé vient au monde et jusque vers l'âge de 3 ans, son cerveau subit de grands changements tant en taille qu'en complexité. C'est durant cette période que l'enfant va acquérir certaines compétences fondamentales telles que la parole. Ainsi l'enfant apprendra à parler sa langue maternelle sans difficulté. Ce n'est qu'ensuite, à l'école, qu'il fera l'apprentissage de l'écriture. C'est le même processus que nous observons durant l'apprentissage d'une langue étrangère. Voici ce que nous dit Alrabadi à ce propos :

Pareillement, les apprenants d'une langue étrangère se trouvent confrontés immédiatement à la langue orale dès le début de leur apprentissage et souhaitent être, le plus rapidement possible, capables de communiquer oralement et donc acquérir une compétence de compréhension et d'expression (Alrabadi, 2011, p. 16).

Dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas le FLE, nous pouvons dire que la compétence orale est la locomotive de celle-ci car qui dit oral dit pratique langagière, dit interaction, dit expression, etc. En fait, la compétence orale, c'est la partie vivante d'une langue, dont la prononciation, le rythme et l'intonation sont les piliers.

L'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, particulièrement celle de la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle, nous montre une perpétuelle évolution due aux besoins évolutifs des apprenants, aux innovations et aux progrès technologiques. Ainsi chaque nouvelle méthode naît pour combler les manques d'une ancienne, même si elle garde sa propre démarche définie grâce aux outils pour pouvoir enseigner/apprendre une langue étrangère. Ainsi avec la méthode traditionnelle, le but de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère était de rendre l'apprenant capable de traduire soit de la langue maternelle dans la langue cible soit réciproquement de la langue cible dans la langue maternelle et de lire des oeuvres littéraires dans la langue cible. Selon Puren (1988), avec la méthode traditionnelle, l'expression orale est négligée, car celle-ci ne fait pas de distinction entre une langue morte et une langue vivante. Une langue est conçue comme un ensemble de règles et

d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ (Sterne, 1991).

Quant à la méthode directe, elle se base sur l'observation de l'apprentissage de la langue maternelle. Elle est née pour combler les lacunes de la méthode traditionnelle qui négligeait la langue orale. L'objectif de cette méthode était de guider l'apprenant à « penser directement en langue étrangère » sans utiliser l'intermédiaire de la langue maternelle pour cela, on se servait d'images, d'objets ou du vocabulaire déjà acquis pour expliquer le sens des mots inconnus d'où le mot « direct » qui indique la langue cible sans intermédiaire.

Dans la méthodologie directe, une langue est considérée tant à l'orale qu'à l'écrit comme essentiellement un phénomène de communication (Germain, 1993). Par ailleurs, selon Puren (1988), la communication orale était une réalité vivante de la langue dans la vie quotidienne, alors que l'écrit est toujours relégué au second plan. Ainsi, l'accent est-il mis sur l'expression orale, bien que les quatre compétences soient développées parallèlement. Le but de la méthode directe est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer c'est pourquoi la priorité était accordée à l'oral. La langue orale étudiée était la langue orale quotidienne. Ainsi l'enseignant de langue encourageait l'apprenant à utiliser la langue étrangère le plus possible.

En France, après la deuxième guerre mondiale, le français commence à perdre du terrain à l'international et cède petit à petit sa place au profit de l'anglais qui tend à devenir la langue prédominante. Pour que le français puisse continuer à concurrencer l'anglais et sa diffusion à l'étranger, un besoin urgent de réforme se fait sentir. Le Ministère de l'Éducation Nationale Français décide alors de charger une commission de mettre au point un « français élémentaire » essentiel. C'est le début de la méthode structuro-globale-audio-visuelle (désormais SGAV). La méthode SGAV se veut avant tout l'enseignement/ apprentissage de la langue quotidienne. Selon les théoriciens SGAV, l'écrit est considéré comme un phénomène « analytique » tandis qu'une perception « globale » du sens est visée. Ainsi dans la préface de *Voix et Images de France* (Guberina & Rivenc, 1962, p. 15) : « mettre, au début, le texte sous les yeux de l'étudiant, ce n'est pas l'aider, mais le placer au contraire devant une masse énorme de difficultés insurmontables à ce moment-là ». Pour les sgaviens une langue est : « un ensemble acousticovisuel » (Guberina, 1965). C'est pourquoi l'oral est mis en exergue et la prononciation, l'intonation et le rythme y jouent des rôles très importants.

En 1980, apparaît une nouvelle méthode intitulée « approche communicative ». Cette méthode se veut différente des précédentes en se basant sur la psychologie cognitive. Elle utilise des documents authentiques sonores, écrits et visuels pour présenter aux apprenants toutes les variétés de la langue apprise et les sensibiliser aux phénomènes de la linguistique et aux problèmes socio-culturels. Pour l'approche communicative, la priorité est accordée à la communication. C'est pourquoi, le fait de savoir les règles grammaticales d'une langue étrangère n'est pas suffisante pour parler couramment une langue étrangère.

Pour ce qui est de la perspective actionnelle apparue en 2000, elle place l'apprenant d'une langue comme acteur social ayant à accomplir des tâches. C'est la méthode conseillée dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (acronyme : CECRL). Le CECRL (2001) est un instrument qui répond à la politique linguistique du Conseil de l'Europe. Cette politique linguistique est conçue autour de 3 axes : favoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme, faciliter la mobilité des personnes et l'échange des idées, développer un concept pour un enseignement de langues se basant sur des principes communs.

Le CECRL doit sa réussite à son échelle d'évaluation, formée de trois sections, chaque section contenant deux niveaux (A1, A2, B1, B2, C1 et C2). Voici ce qu'en dit Goulier : « [...] à sa proposition d'une échelle de niveaux de compétences en langue, commune à toutes les langues, à toutes les institutions et à tous les pays européens » (Goulier, 2006, p. 37).

Comme évoqué précédemment, le CECRL, se décline en une échelle de 6 niveaux dans les 4 compétences linguistiques basiques qui sont déclinées sous formes de 5 actes : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire. Avec la perspective actionnelle, nous voyons la place particulière qu'occupe l'expression orale que l'on retrouve dans deux de ces actes que sont : prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu.

Au regard de l'importance de ce domaine, surtout depuis l'apparition de l'approche communicative et jusqu'à nos jours, beaucoup de recherches (Moirand, 1974 ; 1982 ; Coppalle, 1976 ; Grandcolas, 1980 ; 1984; Abe & Regent, 1981 ; Roulet, 1981 ; Carton, 1983 ; Bouchard, 1984 ; 1995 ; Kramersch, 1984 ; Coste, 1986 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; 1996 ; 2000 ; Bange, 1992 ; Sorez, 1995 ; Lhote, 1995 ; 2001 ;

Waendendries, 1996 ; Bigot, 1996 ; Pekarek, 1999 ; Py, 2000 ; De Pietro & Schneuwly, 2000 ; Pekarek Doehler, 2002 ; Maurer, 2003 ; Cicurel, 2002 ; Rabatel, 2004 ; Marcelli, Gaveau & Tokiwa, 2005 ; Lafontaine, 2005 ; Cicurel & Bigot, 2005 ; Germain & Netten, 2005 ; Lamy, 2006 ; Weber, 2006 ; 2013 ; Kohler, 2008 ; Cortier & Bouchard, 2008 ; Parpette & Mochet, 2008 ; Tomé, 2009 ; Benamar, 2009 ; 2012 ; Mahieddine, 2010 ; Galera Fuentes, 2010 ; Grosbois, 2010 ; Alrabadi, 2011 ; Kucharczyk, 2012 ; Qin, 2012 ; Bandera Navarro, 2013 ; Badereddine, 2014 ; Boudina, 2015 ; Yaagoub, 2015 ; 2017 ; Ravazzolo, Jouin, Traverso & Vigner, 2015 ; Abou Haidar & Llorca, 2016 ; Balighi & Norouzi, 2016 ; Saidane & Fadda, 2017) ont été réalisés concernant la compétence orale lors de l'enseignement/apprentissage du FLE.

A regarder de plus près les études en question, il apparaît que la majorité d'entre elles sont des études théoriques reposant sur les expériences et observations des enseignants, et formées en classe au fil de nombreuses années. Mais selon l'approche communicative qui place l'étudiant au centre de son propre apprentissage (Galissou, 1980) et aujourd'hui défini en tant qu'*Acteur* selon l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001), il semble que *la question de savoir comment la compétence orale devrait-elle être enseignée*, devrait plutôt être posée aux étudiants. Car d'après Pallotti (2002), la classe de langue dans une institution éducative est plus un espace où un réseau d'interactions réciproques (enseignant(s) – étudiant(s)) est créé, qu'un espace purement physique. Ici (en classe) toutes les règles de communication sont généralement prédéterminées par des protocoles mis en vigueur au préalable par les institutions. En réalité, ces pratiques sont des rituels routiniers tels que la salutation en début et fin de cours, les directives données par l'enseignant en cours, et les règles à suivre par les étudiants. Cet accord nommé *Le contrat didactique* ne définit généralement pas assez clairement le *quoi*, le *comment* et le *quand* de l'apprentissage de l'étudiant, et ce dernier n'en est généralement pas, lui-même, conscient. C'est pourquoi, dans le but de créer une certaine sensibilisation concernant la nécessité d'un travail collaboratif telle qu'elle est envisagée dans le contrat didactique, nous devons redéfinir mais surtout clarifier le contrat qui est par nature et a priori accepté et propagé après négociations entre les parties (les enseignants et les étudiants). Selon Weiss (1979), les nécessités linguistiques des étudiants doivent définitivement être prises en compte dans le processus d'enseignement de langue. Nous basant sur cette approche, nous pouvons également affirmer que les étudiants devraient aussi avoir leur mot à dire sur la manière dont les compétences linguistiques devraient leur être enseignées.

D'autre part, on observe que sur les deux plateformes de recherche académiques nationales et internationales fréquemment utilisées par les chercheurs, *La Navigation Académique dans l'Enseignement Supérieur* (<http://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>) et *Google Académique* (<https://scholar.google.com/>), des recherches simples faites sur les mots clés « opinions d'étudiants » en anglais et en turc font significativement apparaître une hausse dans le nombre d'études effectuées traitant des opinions d'étudiants dans notamment le domaine de la formation pédagogique, qui montre l'intérêt grandissant des études qui se place non plus du cotés enseignants mais bel et bien de celui des étudiants et de leurs attentes.

Objectif de l'Étude

Dans cette étude, nous avons pour but d'analyser les opinions des futurs enseignants de FLE sur la manière dont la compétence orale, l'une des principales compétences linguistiques dans l'enseignement du FLE, devrait être enseignée.

Méthode

Cette étude, pour laquelle une approche qualitative a été adoptée, a été construite sur un modèle d'étude de cas. D'après Baştürk (2011), même si les mesurages peuvent bien sûr nous permettre de dénombrer combien de personnes se comportent d'une certaine façon, ils ne peuvent pas permettre de répondre au *pourquoi* d'un phénomène. Seuls des travaux qualitatifs permettent d'expliquer le *pourquoi* (la raison / le motif) des comportements humains et groupaux peuvent simplement être expliqués à travers des travaux qualitatifs. L'objectif principal dans ce genre de travaux est de présenter un tableau descriptif et réaliste du sujet de recherche, en lieu et place des traditionnels tableaux de chiffres habituels des travaux quantitatifs.

Comme cette étude n'a pas pour objectif à une généralisation, nos résultats obtenus et du coup forcément arbitraires, ne sont limités qu'aux futurs enseignants participants. Quant au modèle d'étude de cas choisi, il s'agit d'un modèle de recherche permettant une analyse approfondie phénoménologique d'un phénomène (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 79). Étant donné que dans cette étude nous avons affaire à une seule unité d'analyse, c'est-à-dire, celle consistant en l'analyse approfondie des opinions des étudiants du département de français langue étrangère de la Faculté de pédagogie au sein de l'Université Uludağ sur la manière

dont la compétence de lecture - l'une des compétences principales du processus d'enseignement du FLE- devrait être enseignée. La présente étude a été réalisée selon un modèle d'approche globale de cas unique.

Participants

L'étude a été réalisée avec la participation volontaire de 62 étudiants de chaque niveau de classe parmi les quelques 120 étudiants inscrits au département de français langue étrangère de la Faculté de pédagogie au sein de l'Université Uludağ de Bursa durant l'année scolaire 2011 - 2012. La totalité des participants avaient passé, au moins une année, en cours préparatoire de français avant de commencer leur licence, et presque l'intégralité d'entre eux étaient diplômés de lycées où l'éducation est majoritairement enseignée en langue étrangère (principalement l'anglais), et donc avaient tous déjà une notion de langue étrangère. D'autre part, Yıldırım et Şimşek (2011) affirment que comme l'accessibilité est l'un des facteurs dont il faut tenir compte pendant le choix du groupe d'échantillon, dans cette étude, la population a aussi été définie selon l'échantillonnage de cas facilement accessible parmi les méthodes d'échantillonnage par choix. Cette méthode d'échantillonnage est, d'après Piji Küçük (2014), une méthode qui attribue vitesse et commodité à ces types d'études.

Outil de Collecte des Données

Les données de l'étude ont été collectées grâce à un questionnaire formé des trois questions ouvertes semi-structurées suivantes, préparées par l'auteur :

Selon vous, dans l'enseignement du français langue étrangère ;

1. Quelles méthodes et techniques devraient être utilisées en classe et en dehors de classe?
2. Parmi les quatre principales compétences linguistiques de l'enseignement du français, comment devraient être enseignées les compétences : a. orale, b. de lecture, c. d'écrit et d. d'écoute ?
3. Dans le processus d'enseignement du français langue étrangère, quelles méthodes d'évaluation, c'est-à-dire les examens, devraient être utilisés ?

Le lien du questionnaire préparé avec *Googles docs* a été transmis aux étudiants (informés au préalable pendant les cours de la session automnale de l'année

académique 2001- 2012) à travers la commande « envoyer message aux étudiants » de l'UKEY (Système de gestion des activités institutionnelles, éducatives et de Recherche de l'Université Uludag). D'autre part, il a été fortement notifié et mis en avant que les réponses des étudiants en tant que futurs enseignants étaient d'une importance significative pour un éventuel développement voire la réorganisation du programme de formation d'enseignants actuellement appliqué ; c'est pourquoi, les participants ont été invités à répondre en masse et dans leur langue maternelle (le turc).

Afin de préserver la sincérité des réponses dans les évaluations, les informations personnelles des candidats n'ont pas été demandées. Selon Oppenheim (1992), dans les questionnaires à questions ouvertes, il y a des limitations dues aux réponses non pertinentes, à la durée relativement longue de l'analyse des opérations analytiques, à la technicité du processus, à la durée relativement longue des réponses, et à la chute du taux de réponses due à cette dernière. Cependant, malgré ces limitations, Brew souligne que, par ces types de questionnaires à questions ouvertes : « On pourrait laisser à des apprenants la possibilité de répondre ce qu'ils veulent, sans qu'ils soient limités ou influencés par des réponses prédéfinies » (Brew, 2008, p. 99). Dans cette étude, seules les opinions des étudiants (futurs enseignants) sur la manière dont la compétence orale devrait être enseignée et qui se sont exprimés dans la deuxième partie (a) de la deuxième question du questionnaire ont été évaluées. Tous les travaux concernant les autres questions et sousquestions du questionnaire ont déjà été présentés par l'auteur à des conférences internationales (Kartal & Parlak, 2016a ; 2016b ; 2017 ; Kartal & Alpar, 2017a ; 2017b) et certains de ces travaux ont été publiés sous forme de texte intégral dans des journaux académiques internationaux (Kartal & Parlak, 2017, Kartal 2018) ou sous forme de chapitre dans des livres (Kartal & Parlak, 2018a ; 2018b).

Analyse des données

Le lien vers le questionnaire à questions ouvertes a été transmis aux étudiants via courriel le 30.10.2011. À partir de cette date, dans une limite de durée de 17 jours soit, toutes les réponses doivent avoir été reçues avant le 17.11.2011, 62 participants volontaires ont visité le lien, accédé au questionnaire, répondu et sauvegardé toutes les questions. L'auteur a accédé à ces données grâce à son compte *Google* et les a

téléchargées sous forme de tableau électronique (Excel). Ensuite, toutes les réponses aux questions et aux sous-questions ont chacune été converties en format Word et sauvegardées séparément. Les réponses des étudiants ont été numérotées sous l'abrégié « E » (étudiant) suivi d'un nombre, allant de E1 à E62.

Les données ont été analysées avec la méthode d'analyse de contenu parmi les méthodes de recherche qualitatives. Dans l'analyse de contenu qui consiste en une technique renouvelable et systématique (Büyükoztürk et al., 2012) où certains mots-clés d'un texte sont « découpés » en catégories, sous catégories et plus si nécessaire, avec des encodages définis suivant certaines règles bien définies, l'objectif principal est d'identifier les données et de dévoiler (Yıldırım & Şimşek, 2011) des réalités qui pourraient être cachées dans ces données.

À partir de cette idée, les réponses des étudiants furent en premier lieu analysées par un expert afin de déterminer les catégories principales. Ensuite, les deux chercheurs (dont l'auteur) encodèrent les données indépendamment et les classifièrent selon les catégories qu'ils avaient déjà déterminées de concert. Comme les opinions des candidats furent collectées à l'aide d'un questionnaire à questions ouvertes, 132 opinions prédominantes furent déterminées parmi les réponses données à la question par les 62 futurs enseignants ayant participé à l'étude. C'est pourquoi le nombre total de réponses est supérieur à celui des participants. Comme nous pouvons le constater dans l'exemple donné ci-dessous, lorsqu'ils exprimaient leur point de vue, les étudiants ont tantôt avancé une seule opinion en une phrase ou encre dans un paragraphe, tantôt, ils en exprimèrent plusieurs dans une même affirmation :

[E24] *Afin d'améliorer les compétences orales dans l'enseignement du français, il faut faire en sorte que l'atmosphère soit propice à la communication [Attentes de l'enseignant]. Il devrait y avoir une atmosphère communicative où les étudiants pourraient prendre un rôle et le représenter [Attentes concernant les activités]. Bien que nous devons maîtriser les règles de grammaire et de vocabulaire afin de nous exprimer efficacement à l'orale, il faudrait que le matériel permettant l'association soit utilisé activement en classe pour que l'expression orale soit plus courante. Ces matériels visuels devraient être supportés par du matériel écrit [Attente concernant le matériel d'enseignement].* Nous relevons ici trois catégories différentes pour un(e) même étudiant(e).

Le pourcentage de convergence entre les encodeurs a été calculé avec la formule proposée par Miles et Huberman (1994) : $fiabilité = accord\ unanime / accord\ unanime + divergence\ d'opinions \times 100$. En appliquant cette formule, si la convergence entre les encodeurs est au minimum de 70 %, alors la fiabilité de l'analyse des données est assurée. Dans cette étude, la convergence entre encodeurs a été calculée à 92 %. En outre, la totalité des données collectées pendant l'étude ont été archivées de manière que les autres chercheurs puissent y avoir accès le cas échéant.

Résultats

Dans cette partie, nous présentons sous des thèmes les résultats obtenus après l'analyse des données de l'étude.

1. Résultats concernant l'attente des futurs enseignants relative à la compétence orale dans l'enseignement du FLE.

Les résultats définis sous la catégorie « attentes des étudiants » et découlant des réponses qu'ils ont donné à la question « comment la compétence orale devrait-elle être enseignée ? » sont reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1. Répartition des résultats concernant l'attente des étudiants concernant l'enseignement de la compétence orale

Attentes concernant l'enseignement de la compétence orale en français	Codes des participants	f
Traiter le cours en mettant l'étudiant au centre de l'apprentissage	E4, E24, E25, E36, E37, E38, E40, E43, E45, E50, E52	11
Avoir un enseignant dont la langue maternelle est celle qui est enseignée en cours	E3, E13, E14, E21, E22, E31, E40, E43, E56	9
Strictement interdit de parler en turc	E6, E9, E12, E36, E47, E61	6
Corriger les fautes orales et faire des commentaires	E7, E19, E28, E36, E46, E59	6
Encourager l'étudiant à continuer à parler	E5, E35, E37, E45	4
Faire en sorte que le cours soit au niveau de l'étudiant	E23, E28, E36, E49	4
Obliger l'étudiant à parler	E20, E36	2
Augmenter les heures de classe	E30, E41	2
Définir des domaines d'intérêt communs	E35	1
Abandonner les dialogues et les par coeur ordinaires	E35	1
L'enseignant ne doit pas réprimander les étudiants	E19	1

Selon les étudiants ayant participé à l'étude, la première place appartenait à l'attente selon laquelle (f=11) « le cours doit être traité en mettant l'étudiant au centre de l'apprentissage ». Voici l'opinion des étudiants sur ce sujet-ci : « *Il faut faire en sorte que l'étudiant soit plus actif* » (E4) ; « *L'étudiant doit être encouragé à parler tout le temps, c'est l'élève qui doit avoir le rôle le plus actif en classe* » (E45). Ces opinions sont suivies à la deuxième place de (f=9) « l'enseignant doit avoir comme langue maternelle la langue enseignée en cours ». Un des étudiants explique le bénéfice de pratiquer avec ceux dont la langue maternelle est la langue enseignée comme suit : « *Si les amis français de nos enseignants venaient parler avec nous, ceci pourrait nous permettre de pratiquer plus efficacement. Car lorsque notre interlocuteur est turc, nous savons qu'il nous comprendra même si l'on parle en turc* » (E9). Viennent ensuite les opinions selon lesquelles (f=6) « parler le turc devrait être totalement interdit à égalité de fréquence avec les fautes orales devraient être corrigées et commentées ». Selon l'un des étudiants, « *parler en turc en classe pourrait être interdit* » (E9), en ce qui concerne l'interdiction de s'exprimer en la langue maternelle en cours. Concernant la correction des erreurs faites à l'orale, un autre étudiant nous a fait la réflexion suivante : « *Cette compétence ne peut être développé sans parler. C'est pourquoi l'étudiant doit parler sans avoir peur de faire des erreurs et l'enseignant ne doit faire que de petites corrections là où l'étudiant se trompe* » (E59). On observe que les étudiants qui ont participé à l'étude ont certaines attentes en ce qui concerne le processus d'enseignement de la compétence orale. Deux de ces attentes principales sont la correction des erreurs faites par les élèves en parlant, et l'interdiction stricte de parler le turc en cours. En quatrième place, par ordre de fréquence d'apparition (f=4), viennent ex-aequo, l'attente selon laquelle *les étudiants doivent être encouragés à continuer à s'exprimer dans la langue étrangère, et le cours doit être traité de manière à répondre au niveau de l'étudiant*. De ces résultats, deux éléments ressortent : un enseignant qui servirait de modèle dans l'enseignement des compétences orales, et la nécessité d'un soutien socio-émotif qui encouragerait l'étudiant à parler. Un autre aspect exprimé par les étudiants ayant participé à l'étude fut la présence en classe d'une approche où les domaines d'intérêt et les besoins des élèves seraient pris en considération.

2. Résultats concernant les *activités* dans l'enseignement de la compétence orale

Les résultats obtenus des réponses données par les étudiants à la question « comment est-ce que la compétence orale devrait-elle être enseignée ? » sont donnés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2. Répartition des résultats concernant les activités dans l'enseignement des compétences orales

Attentes concernant l'enseignement des compétences orales en français	Codes de participants	f
Dialogues	E3, E7, E8, E10, E15, E22, E23, E25, E29, E32, E33, E35, E39, E47, E51, E54, E59, E60	19
Travaux de groupe	E23, E27, E33, E35, E38, E40, E47	7
Jeux d'improvisation	E7, E24, E39, E41, E57, E61, E62	7
Pratiques en face-à-face avec des locuteurs natifs	E9, E12, E40, E43, E51, E56	6
Représentation en classe de scénarios quotidiens par le biais de dialogues	E7, E34, E38, E41, E46, E52	6
Questions-Réponses	E3, E7, E26, E42, E51, E52	6
Jeux	E4, E41, E44, E48, E49	5
Jeux de rôle	E11, E24, E38, E44, E61	5
Théâtre	E4, E5, E33, E40, E48	5
Organiser des activités intéressantes	E23, E26, E35, E38, E63	5
Discuter sur un sujet	E5, E38, E46, E53	4
Faire écouter des chansons françaises	E10, E38, E54	3
Discuter sur les films qui ont été regardés	E5, E10	2
Regarder des vidéos	E61, E63	2
Faire des travaux de consolidation	E16	1
Faire écouter des chansons étrangères	E51	1

Lorsque l'on examine la répartition du thème *activité* parmi les thèmes créés en fonction des réponses que les participants de l'étude donnèrent à la question « comment est-ce que la compétence orale devrait-elle être enseignée ? », on constate que beaucoup d'étudiants, avec une fréquence de 19, sur un total de 62, affirment que cette compétence devrait être enseignée à travers des dialogues (f=19). Voici quelques unes des opinions des étudiants concernant les dialogues : « *La compétence orale peut être rendue plus facile en entretenant des dialogues.* » (E10) ; « *Il faut faire en sorte que les étudiants réfléchissent dans la langue enseignée et ceci peut être possible avec des dialogues en face à face.* » (E22). Ceci est suivi du travail en groupe (f=7) et des jeux d'improvisation. Certains des étudiants ayant suggéré les jeux d'improvisation ont exprimé leur point de vue comme suit : « *Certaines situations quotidiennes (à l'aéroport, au téléphone, en demandant une adresse, etc.) pourraient être représentées par des dialogues en classe.* » (E7) ; « *Il devrait y avoir une atmosphère où les étudiants pourraient choisir un rôle et le jouer* » (E24). Au troisième rang se trouvent « la pratique avec les locuteurs natifs, la représentation des situations quotidiennes à travers des dialogues et les questions-réponses » (f=6). Un des étudiants participant à l'étude exprime son idée concernant les dialogues avec les locuteurs natifs comme suit : « *Pour qu'un étudiant puisse développer sa compétence orale, il faut qu'il ait des amis de*

pays étrangers et qu'il soit en communication avec eux » (E62). Concernant la représentation des situations de tous les jours par le biais de dialogues, un des participants affirme : « *Les cours d'oral pourraient être traités à partir de textes ou bien en discutant sur des sujets connus de tout le monde ou bien en représentant des situations de la vie de tous les jours...* » (E46). Ces trois exemples d'activités classées dans les trois premières catégories montrent que les étudiants priorisent les processus nécessitant le dialogue en face à face, de préférence avec un natif, dans l'enseignement des compétences orales. Ensuite, les suggestions de jeux, de jeux de rôles et de théâtre sont des travaux en groupe nécessitant la présence de plus d'une personne. Dans l'ensemble, nous constatons que les étudiants ayant participé à l'étude ont toujours suggéré des activités dans un éventail très riche et nécessitant la participation directe, en d'autres termes, la présence active de l'étudiant en cours tels que la discussion sur des films vus.

3. Résultats concernant le matériel dans l'enseignement de la compétence orale

Il n'y a qu'un seul résultat sous la rubrique *matériel* parmi les réponses que les apprenants donnèrent à la question « comment est-ce que la compétence orale devrait-elle être enseignée ? » Cette réponse fut exprimée comme : « *Bien que nous ayons besoin de maîtriser la grammaire et le vocabulaire afin de bien parler, il faut que du matériel d'enseignement visuel soit utilisé en classe afin de permettre le rappel (l'association) pour que nous puissions parler couramment.* » (E24). Avec cette explication, nous pourrions avancer que les étudiants nécessitent du matériel visuel écrit afin de permettre l'aisance linguistique.

Discussion, Conclusion et Recommandations

Dans cette partie, nous traitons des résultats de l'étude au regard de la bibliographie existante.

Les résultats concernant les attentes des étudiants futurs enseignants dans l'enseignement de la compétence orale montrent que les étudiants ayant participé à l'étude attendent prioritairement de leur enseignant que le cours soit traité en mettant l'apprenant au centre de l'enseignement. Il a été établi qu'au moins 70 % des études scientifiques menées entre 1992-1996 sur l'enseignement de la langue

étrangère avaient comme sujets, ceux suivants : méthodes d'enseignement ; interaction en classe et gestion de cours ; compétences d'enseignement ; planification de cours ; dynamiques de classe ; enseignement du langage, de l'écoute, de la lecture et de l'écriture ; compréhension des variables et des stratégies d'apprentissage ; motivation ; grammaire ; vocabulaire ; prononciation ; facteurs de programmes ; développement de matériel ; évaluation de l'apprentissage ; méthodes d'évaluation alternatives ; rôle de la technologie ; développement de l'enseignant ; évaluation de l'enseignement ; étude de classe et d'actions (Brown, 2002, p. 11-13).

Il se peut qu'à la base de l'enseignement des compétences orales et au point focal d'une approche axée sur l'apprenant, il y ait le désir de communiquer chez les étudiants, et le fait que ceci soit vu comme une nécessité par eux. C'est du moins ce que suggèrent 12 des 20 articles de la mesure *Willingness to talk* (Volonté de parler) WTC (McCroskey, 1992, p. 18) tels que : parler avec le public en fonction du contexte, parler avec quelqu'un en faisant la queue, parler durant une réunion, parler en petits groupes, etc... Dans une étude menée afin de déterminer les effets de la volonté des jeunes japonais à communiquer en deuxième langue (Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu, 2004, p. 131), la relation entre la fréquence des conversations en classe et en dehors de la classe selon la mesure WTC versus la volonté de communiquer a été analysée. Les analyses de cette étude ont montré une forte corrélation entre tous les rubriques ci-après et la volonté de communiquer : 1. Volonté de répondre aux questions posées en classe ou bien de poser soi-même des questions ; 2. Parler quand l'enseignant s'adresse aux étudiants ou bien leur pose des questions ; 3. Participer aux activités en groupe ; 4. Poser des questions ou bien parler avec l'enseignant en dehors de la classe ; 5. Parler avec ses camarades ou ses connaissances en dehors de la classe. Les articles 1, 4 et 5 sont des articles concernant clairement une volonté de communiquer.

Pour pouvoir atteindre un certain niveau d'aisance dans une compétence linguistique, un des éléments les plus importants est la prise de responsabilité totale de l'apprenant envers son processus d'apprentissage, c'est-à-dire, sa participation active dans diverses activités. Un des facteurs clefs influençant indéniablement la participation aux activités est l'encouragement de l'apprenant par l'enseignant. Du moment qu'il est encouragé, l'apprenant sera de jour en jour plus motivé à, en particulier, communiquer. Une des autres actions à prendre dans le soutien de l'amélioration progressive de la compétence orale est l'organisation de scénarios que

l'apprenant pourrait rencontrer dans la vie de tous les jours. Il faut que ces scénarios soient les plus concrets possibles et qu'ils aient lieu dans une atmosphère de classe aussi sereine et coopérative que possible (Nation & Newton, 2008, p. 17). Tous ces critères réunis, voici ce qui pourrait en advenir : pratiques sur les caractéristiques de l'alphabet, contenus de conversations où l'apprenant peut utiliser des modèles facilitant la narration de soi-même (tels que *je m'appelle, je vis à..., je viens de..., j'ai ... ans, je suis marié, j'ai des enfants, j'ai travaillé en tant que..., j'aime..., je n'aime pas..., etc.*) ; expressions et mots nécessités dans des situations de tous les jours (tels que *pendant les courses au supermarché, les noms des habits, les objets dans la maison, la visite chez le docteur, le logement, l'appel au téléphone, opérations bancaires, la recherche de travail, etc.*) ; groupes de mots (*noms de rue, billets, étiquettes, etc.*) ; exemples d'explications nécessités en classe (*Pardon..., Pouvez-vous répéter ?, Comment est-ce qu'on dit... ?, Pouvez-vous m'aider ?, Comment est-ce qu'on écrit.. ?, etc.*) mots fréquemment utilisés dans le langage (*nombres, objets dans la classe, couleurs, heures et dates, membre de la famille, parties du corps, etc.*). De plus, une des techniques les plus efficaces dans les programmes d'écoute et de langage est l'encouragement des étudiants par l'enseignant à créer des dialogues focalisés sur l'interprétation (Nation & Newton, 2008, p. 20). Dans ces dialogues, on peut se concentrer sur beaucoup de sujets tels que l'organisation des classes selon les travaux en groupes et la répartition des tâches (gestion de classe), des conversations entre étudiant(s) et enseignant(s) sur ce qui se passe en dehors des heures de classe (conversations informelles), détermination des parties à réviser en parlant sur les cours précédents (rappeler les cours antérieurs), et l'expression par les étudiants de leurs opinions sur le développement ou l'adaptation des activités à d'autres situations (connaître les opinions et les idées des apprenants). Dans ce contexte, comme l'approche actionnelle est une obligation dans les travaux linguistiques européens, aujourd'hui, toutes les activités à réaliser dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère doivent être planifiées autour de cette méthode (İşisağ & Demirel, 2010). D'autre part, grâce à ces activités, l'on pourrait également prendre en considération les demandes et nécessités que les étudiants exprimèrent en participant à cette étude, en ce qui concerne les processus nécessitant le dialogue en face à face ; les travaux de jeux, de jeux de rôle et de théâtre. De plus, les opinions selon lesquelles l'utilisation du turc langue maternelle devrait être catégoriquement interdite en classe sont supportées par le postulat de Guthrie (1984) d'après qui les enseignants obtiendraient un succès optimal en ne parlant que dans la langue enseignée en classe (cité par Savignon, 1991, p. 271). Il a été déterminé qu'une partie des étudiants

ayant participé à l'étude ont demandé que leur enseignant soit un locuteur natif ou au pire qu'ils puissent de temps en temps pratiquer avec des locuteurs natifs invités en classe. Ces affirmations nous conduisent à dire que les étudiants ne trouvent pas le niveau de leur enseignant satisfaisant concernant leur compétence orale, et qu'ils pensent donc que les enseignants non natifs ne sont pas aptes à développer la compétence orale des apprenants. De plus, l'opinion selon laquelle la pratique avec des locuteurs natifs devrait être faite, démontre qu'il y a un besoin pour de telles activités en dehors de la classe aussi.

Par ailleurs, les futurs enseignants ayant participé à notre étude avancent également leurs opinions sur des films présentés lors des cours afin de développer la compétence orale des apprenants, à savoir « une discussion sur des films vus ». Une telle opinion nous montre que les étudiants ont besoin d'une préparation avant de pouvoir améliorer leur compétence orale. Autrement dit nous nous sommes aperçu qu'une grande majorité d'étudiants a peur de faire des erreurs en parlant, ce qui leur fait bloquer pour prendre la parole et qu'ils pensent qu'une préparation leur permettrait de mieux appréhender cette crainte. En effet Lewis (2002, p. 42) déclare qu'afin que les élèves puissent améliorer leurs compétences orales, les enseignants pourraient supporter leurs cours avec du matériel extérieur de motivation sous la forme de matériel de lecture intéressant, qu'ils pourraient leur faire regarder des vidéos sur des domaines précis qui posent problème dans l'expression orale, ou bien inviter des orateurs natifs en classe.

En conclusion, dans l'enseignement de la compétence orale, il serait plus adéquat de déterminer le contenu du *contrat didactique* défini et accepté après négociations selon les niveaux de la compétence orale des apprenants et une approche pragmatique afin que les besoins / attentes des apprenants soient satisfaits au mieux mais surtout pour un meilleur bénéfice de leur apprentissage.

Subvention : Les auteurs n'ont reçu aucun soutien financier pour ce travail.

Bibliographie

- Abe, D., & Regent, O. (1981). Quand les apprenants prennent la parole. *Etudes de linguistique appliquée*, 41, 64-85.
- Abou Haidar, L., & Llorca, R. (éds.) (2016). *L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole. Le Français dans le monde : recherches et applications* (numéro spécial, juillet 2016, n° 60). Paris : Clé International.

- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/ apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
- Badereddine, A. (2014). *Le développement de la compétence discursive à travers Les pratiques de classe de FLE : cas de la production orale en quatrième année de l'enseignement moyen* (Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master II). Université d'El-Oued, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et Langue Françaises. El-Oued, Algérie.
- Balighi, M., & Norouzi, M. (2016). L'enseignement / apprentissage de l'oral en français dans les universités iraniennes : le cas de l'Université de Tabriz. *Recherches en langue et littérature françaises*, 7, 27-56.
- Bandera Navarro, J. (2013). Comment parlent les étudiants de FLE ? Sortir de l'étape de mémorisation du discours à l'utilisation spontanée de la langue cible. *Opening Writing Doors Journal*, 10(1), 63-97.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.
- Baştürk, S. (2011). Matematik öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki eğitim-öğretim sürecini değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 58-94.
- Benamar, R. (2009). Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE. *Synergies Algérie*, 8, 63-75.
- Benamar, R. (2012). *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien : enjeux et perspectives* (Thèse de doctorat en didactique). Université Abou BekrBelkaïd Tlemcen, UFR des Lettres et des Langues. Chetouane, Algérie.
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du CEDISCO*, 4, 33- 46.
- Bouchard, R. (1984). Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe. In R. Bouchard (éd.), *Interactions, les échanges langagiers en classe de langue* (pp. 73-110). France, Grenoble : Centre de Didactique du Français, Université de Grenoble III.
- Bouchard, R. (1995). De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques. *LIDIL*, 12, 97-118.
- Boudina, M. Y. (2015). *L'enseignement-apprentissage de la production orale en FLE : enjeux et stratégies d'une pédagogie spécifique ? Etat des lieux du contexte universitaire* (Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de magister). Université KasdiMerbeh Ouargla, Faculté des lettres et des langues, Départements des lettres et des langues étrangères, Ecole doctorale de français. Ouargla, Algérie.
- Brew, L. S. (2008). The role of studentfeedback in evaluating and revising a blended learning course. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 98-105.
- Brown, H. D. (2002) English language teaching in the « post-method » era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 9-18). UK, Cambridge : Cambridge University Press.
- Büyükköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara : PegemA.
- Carton, F-M. (1983). Pour une didactique des stratégies conversationnelles. *Mélanges pédagogiques*, 13, 53-102.

- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-163.
- Cicurel, F., & Bigot, V. (éds.) (2005). *Les interactions en classe de langue. Le Français dans le monde : recherches et application* (numéro spécial, n° 39). Paris : CLE-FIPF.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coppalle, X. (1976). La prise de parole en classe, l'acte de parole et la situation de communication. *Langue française*, 32, 75-95.
- Cortier, C., & Bouchard, R. (éds.) (2008). *Quel oral enseigner cinquante ans après le Français fondamental ? Le Français dans le monde : recherches et applications* (numéro spécial, janvier 2008, n° 43). Paris : Clé International.
- Coste, D. (1986). Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, 61, 52-66.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement / apprentissage est-il une "macro-séquence" potentiellement acquisitionnelle ? *Etudes de linguistique appliquée*, 120, 461-474.
- Galera Fuentes, M. I. (2010). Analyse d'interactions en classe de français langue étrangère pour adultes. *Tabanque : Revista pedagógica*, 23, 181-200.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris : Clé International.
- Germain C., & Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/ apprentissage d'une L 2. *Babylonia*, 2, 7-10.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- Goullier, F.(2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et portfolios*. Paris : Didier.
- Grandcolas, B. (1980). La communication dans la classe de français langue étrangère. *Le Français dans le monde*, 153, 53-57.
- Grandcolas, B. (1984). Voulez-vous converser avec moi ? *Etudes de linguistique appliquée*, 55, 68-75
- Grosbois, M. (2010). Réflexion autour d'un exemple d'évaluation de la production orale en Langue 2 par les tâches. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 7(2), 89-111.
- Guberina, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale, *Revue de phonétique appliquée* 1, 35-64.
- Guberina, P., & Rivenc, C. (1962). *Voix et Image de France* (Livre du maître). Paris : Didier. İşısağ, K. U., & Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- Kartal, E. (2018). Opinions and suggestions of teacher candidates on the teaching of the reading skill in French language : The example of Uludag University. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 667-677.
- Kartal, E., & Melek, A. (2017). Fransızca dinleme becerisi öğretimine dair öğretmen adaylarının görüş ve önerileri: Uludag Üniversitesi örneği (Özet). 2. *Uluslararası Eğitimde İyi Uygulamalar ve Yenilikler Konferansı*, 19-21 Ekim 2017, Kuşadası/ Aydın.

- Kartal, E., & Melek, A. (2017). Fransızca konuşma becerisi öğretimine dair öğretmen adaylarının görüş ve önerileri: Uludağ Üniversitesi örneği (Özet). 2. *Uluslararası Eğitimde İyi Uygulamalar ve Yenilikler Konferansı*, 19-21 Ekim 2017, Kuşadası/ Aydın.
- Kartal, E., & Parlak (2017). Perspectives des apprenants de Français langue étrangère à l'égard de l'expression écrite. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4): 328-343.
- Kartal, E., & Parlak, E. (2016). Optique des apprenants du Français langue étrangère au regard de l'évaluation (Résumé). 9^e *Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français : Enseigner la langue et la culture françaises : Construire des ponts sociohumanistes*, du 20 au 23 Octobre 2016, Athènes/ Grèce.
- Kartal, E., & Parlak, E. (2016). Perspectives des apprenants de FLE à l'égard de l'expression écrite (Résumé). XIV^e *Congrès mondial Fédération Internationale des Professeurs de Français : Français, langue ardente*, du 14 au 21 Juillet 2016, Liège/ Belgique.
- Kartal, E., & Parlak, E. (2017). Etkin bir Fransızca öğretimi için öğretmen adaylarının görüş ve önerileri: Uludağ Üniversitesi örneği (Özet). 3rd *International Symposium on Language Education and Teaching*, 20-23 April 2017. Rome/ Italy.
- Kartal, E., & Parlak, E. (2018). Perspectives des apprenants de FLE à l'égard de l'expression écrite. In C. Eid, A. Englebert et G. Geron (Eds.), *Français langue ardente (Volume II) : l'enseignement du français entre tradition et innovation* (pp. 215-225). Paris, France : Fédération Internationale des Professeurs de Français.
- Kartal, E., & Parlak, E. (2018). Points de vue des étudiants de FLE sur l'évaluation. In C. Nikou (Ed.), *Enseigner la langue et la culture françaises (Volume I) : construire des ponts socio-humanistes* (pp. 444-456). Athènes, Grèce : Presses de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations* (Vol. 1). Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). L'analyse des interactions verbales : la notion de « négociation conversationnelle », défense et illustrations. *Lalies*, 20, 63-141.
- Kohler, F. S. (2008). Co-construction dans l'interaction en classe de FLE : de la dialogicité du langage vers la dialogicité de l'apprentissage. *Tranel*, 48, 25-42.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris : Hatier-Crédif.
- Kucharczyk, R. (2012). Construire un discours oral, oui ... mais comment ? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères. *Synergies Canada*, 5, 1-13.
- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95-109.
- Lamy, M.-N. (2006). Conversations multimodales : l'enseignement-apprentissage de l'oral à l'heure des écrans partagés. *Le Français dans le monde*, 40, 129-138.
- Lewis, M. (2002). Classroom Management. In Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 40-48). UK, Cambridge : Cambridge University Press.

- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette Autoformation.
- Lhote, E. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Etudes de linguistique appliquée*, 123-124, 445-453.
- Mahieddine, A. (2010). Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue. *Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes »*, les 24-26 juin 2010, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, France. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00536557/document>
- Marcelli, A., Gaveau, D. & Tokiwa, R. (2005). Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 8, 185-203.
- Maurer, B. (2003). *Didactiques de l'oral* (Actes du colloque organisé par l'Université Montpellier III et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier les 14 et 15 juin 2002 à la Grande-Motte). Caen : CRDP de Basse-Normandie. Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46413/sommaire.html>
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. (2nd ed.). California : Sage Publications.
- Moirand, S. (1974). Audio-visuel intégré et communication(s). *Langue française*, 24, 5-26.
- Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette.
- Nation, I. S., & Newton, J. (2008). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. USA, New York : Routledge.
- Oppenheim, A.N. (1992). Questionnaire design, interviewing and attitude measurement. London : PinterPublishers Ltd.
- Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 165-197.
- Parpette C., & Mochet M.-A. (éds.) (2008). *L'oral en représentation(s) : décrire enseigner évaluer*. Belgique, Fernelmont : EME Editions.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition*. Suisse, Fribourg : Éditions Universitaires Fribourg.
- Pekarek Doehler, S. (2002). Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2. In F. Cicurel et D. Véronique (éds), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 117-130). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Piji Küçük, D. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının bakisi ile eşlik çalma dersinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 198-214.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.
- Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et çomme représentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 77-97.
- Qin, L. (2012). Faire parler les étudiants en classe de FLE. *Synergies Chine*, 7, 227-237.

- Rabatel, A. (éd.) (2004). *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*. France, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Ravazzolo, E., Jouin, E., Traverso, V., & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.
- Roulet, E. (1981). Echanges, intervention et actes du langage dans la structure de la conversation. *Etudes de linguistique appliquée*, 44, 7-39.
- Saidane, R., & Fadda, I. (2017). *La compétence orale dans l'enseignement/apprentissage : cas de Master 1 français langue étrangère - Université de Tébessa* (Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme de Master). Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et Langue Françaises, Université de Tébessa, Tébessa, Algérie.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching : State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-278.
- Sorez, H. (1995). *Prendre la parole*. France, Paris : Hatier- Crédif.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching : Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research* (7th impression). U S A, Oxford : Oxford University Press.
- Tomé, M. (2009). Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du Français (FLE). *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* 12, 90-108.
- Waendendries, M. (1996). Le guidage du dialogue en classe de langue : analyse d'extraits de classe. *Les Carnets du CEDISCO*, 4, 173-187.
- Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ? *Le Français dans le monde*, 345, 31-33.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Weiss, F. (1979). Expression et prise en compte des besoins langagiers. *Le Français dans le monde*, 149, 59-62.
- Yaagoub, L. (2015). Etats des lieux de l'enseignement/ apprentissage de la compréhension orale : le cas des étudiants de première année licence de français à l'université de Médéa Algérie. *Didactiques*, 4(1), 27-46.
- Yaagoub, L. (2017). *L'enseignement/apprentissage de l'oral de la compétence orale en première année de licence de français : quelles démarches de modélisation ? Cas des étudiants de l'université de Médéa* (Thèse de doctorat). Université de Médéa, Faculté des Lettres et des Langues, Médéa, Algérie.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language learning*, 54(1), 119-152.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara : Seçkin Yayınevi.