GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

LES DIFFICULTÉS DANS L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ LES APPRENANTS DES CLASSES PRÉPARATOIRES : UNE ÉTUDE DE CAS-L'EXEMPLE DE L'UNIVERSITÉ GAZI

Zeynep Büyüksaraç

THÈSE DE DOCTORAT

DÉPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

DIDACTIQUE DU FRANCAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

UNIVERSITÉ GAZI

INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

FÉVRIER, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Zeynep

Soyadı : BÜYÜKSARAÇ

Bölümü : Fransız Dili Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Fransızca Temel Dil Becerilerinin Ediniminde Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar: Bir Durum Çalışması- Gazi Üniversitesi Örneği

Fransızca Adı: Les Difficultés dans L'acquisition des Compétences Linguistiques en Français Langue Étrangère chez les Apprenants des Classes Préparatoires: Une Étude de Cas- L'Exemple de L'Université Gazi

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Zeynep BÜYÜKSARAÇ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zeynep BÜYÜKSARAÇ tarafından hazırlanan "Les Difficultés dans L'acquisition des Compétences Linguistiques en Français Langue Étrangère chez les Apprenants des Classes Préparatoires: Une Étude de Cas - L'exemple de L'Université Gazi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Melek ALPAR
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

İkinci Danışman: Prof. Dr. Erdoğan KARTAL
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Bursa Uludağ Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Ümran TÜRKYILMAZ
Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Perihan YALÇIN
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Duran İÇEL
Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Barış AYDIN
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 28.01.2022

Bu tezin Yabancı Diller Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olma şartlarını yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimi Enstitü Müdürü

REMERCIEMENTS

Je souhaite avant tout remercier ma directrice de thèse, Mme Melek ALPAR, ainsi que mon co-directeur M. Erdogan KARTAL de m'avoir guidée par leurs conseils précieux et pertinents tout au long de ce travail. Je tiens également à souligner leur soutien permanent, leurs encouragements, leurs aides, leurs efforts et surtout le support moral qu'ils m'ont donné.

J'en profite également pour remercier les membres du jury, Mme Perihan YALÇIN, Mme Nurten ÖZÇELİK, Mme Ümran TÜRKYILMAZ, M. Duran İÇEL, et M. Barış AYDIN d'avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Par ailleurs, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux enseignants et aux apprenants de la classe préparatoire de Français pour l'année scolaire 2018-2019 de l'École Supérieure de Langues Étrangères à l'Université Gazi, pour leurs aides et leurs contributions à ce travail.

Il m'est impossible d'oublier Mme Sevilay YILDIZ, maître de conférences, et Mme Ayça İrem YILMAZ, je les remercie chaleureusement de m'avoir accordé leurs temps en partageant avec moi leurs savoirs, chacun dans son domaine d'expertise.

Finalement, j'adresse tous mes remerciements à tous mes amis et mes collègues ainsi qu'à quiconque, qui de prés ou de loin, a contribué à la réalisation de ce travail. Je tiens, bien sûr, à remercier mes chers parents pour leurs encouragements et leur soutien moral et surtout mon mari Gökay et mon fils Burak pour leurs grandes patiences, leurs soutiens et leurs encouragements.

FRANSIZCA TEMEL DİL BECERİLERİNİN EDİNİMİNDE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIĞI ZORLUKLAR: BİR DURUM ÇALIŞMASI- GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Doktora Tezi

Zeynep Büyüksaraç

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2022

ÖZ

Yabancı dil öğretim sürecinde amaç öğrencilere temel dilsel becerilerin kazandırılmasıdır (dinleme, konuşma, okuma ve yazma). Öğrencilerin bu becerileri edinim süreçleri çeşitli nedenlerden dolayı farklılık gösterebilmektedir. Kimi öğrencilerin bu becerileri edinimleri zor olmasa da kimileri için de oldukça zordur. Bu zorlukları tek bir nedenle sınırlandırmak doğru olmayabilir. Yabancı dil edinim sürecinde bu zorluklar öğrenci, öğretmen, yöntem, materyal, öğrenme ortamı gibi farklı değişkenlerden kaynaklanabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, Fransızca hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin temel dil becerilerini edinirken yaşadıkları zorlukların ve bu zorlukların nedenlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak yapılandırılan bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. 2018-2019 öğretim yılı bahar yarıyılında Gazi üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca hazırlık biriminde öğrenim gören 43 gönüllü öğrenci ve bu kurumda çalışan 5 gönüllü öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama aracı olarak sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan yaklaşımlardan biri olan bireysel görüşme tekniğine başvurulmuştur. Öğrencilerin temel dilsel becerilerine dair görüşlerinin derinlemesine araştırılarak etkili çözüm önerileri sunulması amaçlandığından açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilere yönelik görüşme formunda her bir beceri için 4 soru 4 sonda soru, bütün beceriler için 16 soru 16 da sonda soru olmak üzere toplamda 32 soru bulunmaktadır. Öğretmenlere yönelik görüşme formunda her beceri için 3 soru ve 4 sonda soru, bütün beceriler için 12 soru ve 16 sonda soru olmak üzere toplam 28 soru

bulunmaktadır. Verilerin analizini gerçekleştirmek için öncelikle görüşme kayıtlarının transkripsiyonu yapılmıştır. Ardından veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları öğrenci, öğretmen, yöntem, materyal, öğrenme ortamı gibi farklı değişkenlerin öğrencilerin temel dilsel becerileri edinme süreçlerine kolaylıklar sağladığı gibi öğrencilerin zorluklar yaşamasına da neden olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil olarak Fransızca öğretimi, temel dilsel beceriler, temel dilsel becerilerde yaşanılan zorluklar, durum çalışması, öğrenci ve öğretmen görüşleri, betimsel analiz, içerik analizi

Sayfa Adedi : 352

Danışman : Prof. Dr. Melek ALPAR

İkinci Danışman : Prof. Dr. Erdoğan KARTAL

LES DIFFICULTÉS DANS L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ LES APPRENANTS DES CLASSES PRÉPARATOIRES : UNE ÉTUDE DE CAS-L'EXEMPLE DE L'UNIVERSITÉ GAZI

Thèse de Doctorat

Zeynep Büyüksaraç
UNIVERSITÉ GAZİ
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES
FÉVRIER, 2022

RÉSUMÉ

L'objectif du processus d'enseignement des langues étrangères est de fournir aux étudiants des compétences linguistiques de base (la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite). Le processus d'acquisition de ces compétences chez les étudiants peut diffèrer pour diverses raisons. Bien qu'il ne soit pas difficile pour certains étudiants d'acquérir ces compétences, il est assez difficile pour d'autres. Il n'est peut-être pas juste de limiter ces difficultés à une seule raison. Ces difficultés peuvent être causées par différentes variables telles que l'étudiant, l'enseignant, la méthode, le matériel, l'environnement d'apprentissage pendant le processus d'acquisition de la langue étrangère. Le but de cette étude est de déterminer les difficultés que les étudiants, poursuivant leur éducation en classe de préparation de français, rencontrent dans l'apprentissage des compétences linguistiques principales, ainsi que leurs causes. Dans cette étude, qui a été structurée comme étude de cas, la méthode d'échantillonnage de cas facilement accessible fut utilisée, une méthode faisant partie des méthodes d'échantillonnage ciblé et des modèles de recherche qualitative. Cette étude a été réalisée avec la participation de 43 étudiants volontaires poursuivant leur étude au sein de la Section Préparatoire du Département de Français de l'École Supérieure de Langues Étrangères de l'Université Gazi pendant la session de printemps de l'année académique 2018-2019. Cinq enseignants volontaires travaillant dans cette même institution ont également participé. L'outil de collecte de données utilisé fut la technique d'entretien individuel, une approche fréquemment utilisée dans les sciences sociales. Comme le but des auteurs était d'analyser en profondeur les

opinions des étudiants sur leurs compétences linguistiques principales et de proposer des solutions efficaces, un formulaire d'entretien semi-structuré à questions ouvertes a été utilisé. Dans ce formulaire d'entretien destiné aux étudiants, il y eut 4 questions et 4 questions de clarification (questions de sondage) pour chaque compétence, et 16 questions et 16 questions de clarification pour toutes les compétences, avec un total de 32 questions. Dans le formulaire d'entretien destiné aux enseignants, les auteurs donnèrent place à 3 questions et 4 questions de clarification pour chaque compétence, et à 12 questions et 16 questions de clarification pour toutes les compétences, avec un total de 28 questions. Afin de pouvoir réaliser l'analyse des données, la transcription des entretiens fut faite en premier lieu. Ensuite, les données furent analysées avec la méthode d'analyse descriptive et d'analyse de contenu parmi les méthodes de recherche qualitative. Les résultats de la recherche ont montré que différentes variables telles que l'étudiant, l'enseignant, la méthode, le matériel et l'environnement d'apprentissage facilitent non seulement le processus d'acquisition des compétences linguistiques de base, mais provoquent également des difficultés chez les étudiants.

Mots-clés : Enseignement du français langue étrangère, compétences linguistiques de base, difficultés avec les compétences linguistiques de base, étude de cas, opinions des étudiants et enseignants, analyse descriptive, analyse de contenu

Nombre de Pages : 352

Directrice 1 de thèse : Prof. Dr. Melek ALPAR

Directeur 2 de thèse : Prof. Dr. Erdoğan KARTAL

TABLE DES MATIÈRES

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
REMERCIEMENTS ..... **iv**
ÖZ ..... **v**
RÉSUMÉ ..... **vii**
TABLE DES MATIÈRES ..... **ix**
LISTE DES TABLEAUX ..... **xv**
LISTE DES FIGURES ..... **xxi**
LISTE DES ABRÉVIATIONS ..... **xxii**
CHAPITRE I **1**
INTRODUCTION **1**
CHAPITRE II **6**
CADRE THÉORIQUE **6**
2.1. Les compétences langagières **6**
2.1.2. Les compétences de production **7**
2.1.2.1. La production orale ***7***
2.1.2.2. La production écrite ***9***
2.1.3. Les compétences de compréhension **11**
2.1.3.1. La compréhension orale ***11***
2.1.3.2. La compréhension écrite ***14***
2.2. Les difficultés d'enseignement /apprentissage des compétences **15**
2.2.1. Les difficultés en production orale **16**

2.2.2. Les difficultés en production écrite 18
2.2.3. Les difficultés en compréhension orale 20
2.2.4. Les difficultés en compréhension écrite 22
2.3. Les variations dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère 23
2.3.1. L'élève / L'apprenant 24
2.3.2. La méthode/ l'approche / la perspective 27
2.3.3. Le matériel 32
2.3.4. Les circonstances 36
2.3.5. Le professeur/L'enseignant 38
2.4. L'état de la recherche 40
CHAPITRE III 73
CONTEXTE DE LA RECHERCHE 73
3.1. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère 73
3.2. L'aperçu général de l'enseignement/apprentissage du FLE en Turquie 75
3.2.1 Le FLE dans l'enseignement primaire et secondaire 77
3.2.2. Le FLE dans l'enseignement supérieur 78
3.2.2.1. Le FLE et les classes préparatoires dans les universités en Turquie 79
CHAPITRE IV 80
CADRE MÉTHODOLOGIQUE 80
4.1. L'importance de la recherche 80
4.2. L'objectif de la recherche 81
4.3. Les questions de la recherche 81
4.4. Le modèle de la recherche 88
4.5. Les participants 88
4.6. Les outils de collecte de données 89
4.7. La collecte de données 90
4.8. L'analyse des données 91
CHAPITRE V 94
RÉSULTATS 94
5.1. Les résultats de la recherche auprès des apprenants 94
5.1.1. Les opinions des apprenants sur le développement des compétences de compréhension 94
5.1.1.1. La compréhension orale (CO) 95
5.1.1.1.1 Les processus d'acquisition de la CO 95

5.1.1.1.2. Les processus d'apprentissage de la CO 97

5.1.1.1.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la CO 101

5.1.1.1.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la CO 105

5.1.1.1.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques sur l'acquisition de la CO 105

5.1.1.1.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de la CO 108

5.1.1.1.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de la CO 109

5.1.1.1.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de la CO 111

5.1.1.1.9. Les difficultés dans l'acquisition de la CO 115

5.1.1.1.10. Les attentes des apprenants pour surmonter les difficultés 116

5.1.1.2. La compréhension écrite (CE) 119

5.1.1.2.1. Les processus d'acquisition de la CE 119

5.1.1.2.2. Les processus d'apprentissage de la CE 120

5.1.1.2.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la CE 124

5.1.1.2.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la CE 125

5.1.1.2.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques sur l'acquisition de la CE 126

5.1.1.2.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de la CE 128

5.1.1.2.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de la CE 129

5.1.1.2.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de la CE 131

5.1.1.2.9. Les difficultés dans l'acquisition de la CE 132

5.1.1.2.10. Les attentes des apprenants pour surmonter les difficultés 134

5.1.2. Les opinions des apprenants sur le développement des compétences de production 137

5.1.2.1. L'expression orale (EO) 137

5.1.2.1.1. Les processus d'acquisition de l'EO 137

5.1.2.1.2. Les processus d'apprentissage de l'EO 139

5.1.2.1.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de l'EO 143

5.1.2.1.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de l'EO 145

5.1.2.1.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques sur l'acquisition de l'EO 145

5.1.2.1.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de l'EO 148

5.1.2.1.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de l'EO 149

5.1.2.1.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de l'EO 152

5.1.2.1.9. Les difficultés dans l'acquisition de l'EO 154

5.1.2.1.10. Les attentes des apprenants pour surmonter les difficultés 156

5.1.2.2. L'expression écrite (EE) 159

5.1.2.2.1. Les processus d'acquisition de l'EE 159

5.1.2.2.2. Les processus d'apprentissage de l'EE 161

5.1.2.2.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de l'EE 163

5.1.2.2.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de l'EE 165

5.1.2.2.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques sur l'acquisition de l'EE 166

5.1.2.2.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de l'EE 167

5.1.2.2.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de l'EE 168

5.1.2.2.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de l'EE 170

5.1.2.2.9. Les difficultés dans l'acquisition de l'EE 171

5.1.2.2.10. Les attentes des apprenants pour surmonter les difficultés 173

5.2. Les résultats de la recherche auprès des enseignants 175

5.2.1. Les opinions des enseignants sur le développement des compétences de compréhension chez les apprenants 175

5.2.1.1. La compréhension orale (CO) 176

5.2.1.1.1. Les processus d'acquisition de la CO 176

5.2.1.1.2. Les processus d'apprentissage de la CO 177

5.2.1.1.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la CO 179

5.2.1.1.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la CO 180

5.2.1.1.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques utilisés sur l'acquisition de la CO 180

5.2.1.1.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de la CO 182

5.2.1.1.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de la CO 182

5.2.1.1.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de la CO 183

5.2.1.1.9. Les propositions des enseignants pour obtenir des meilleurs résultats 185

5.2.1.2. La compréhension écrite (CE) 186

5.2.1.2.1. Les processus d'acquisition de la CE.....186

5.2.1.2.2. Les processus d'apprentissage de la CE 187

5.2.1.2.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la CE 189

5.2.1.2.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la CE.....190

5.2.1.2.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques sur l'acquisition de la CE.....191

5.2.1.2.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de la CE 192

5.2.1.2.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de la CE 192

5.2.1.2.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de la CE 194

5.2.1.2.9. Les propositions des enseignants pour obtenir des meilleurs résultats 194

5.2.2. Les opinions des enseignants sur le développement des compétences de production chez les apprenants 195

5.2.2.1 La production orale (PO).....195

5.2.2.1.1. Les processus d'acquisition de la PO 196

5.2.2.1.2. Les processus d'apprentissage de la PO 197

5.2.1.1.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la PO 199

5.2.2.1.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la PO 200

5.2.2.1.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques sur l'acquisition de la PO 200

5.2.2.1.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de la PO.....201

5.2.2.1.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de la PO.....202

5.2.2.1.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de la PO.....203

5.2.2.1.9. Les propositions des enseignants pour obtenir des meilleurs résultats 205

5.2.2.2. La production écrite (PE) 206

5.2.2.2.1. Les processus d'acquisition de la PE.....207

5.2.2.2.2. Les processus d'apprentissage de la PE.....208

5.2.2.2.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la PE.....210

5.2.2.2.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la PE.....211

5.2.2.2.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur l'acquisition de la PE.....212

5.2.2.2.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de la PE 213
5.2.2.2.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de la PE 213
5.2.2.2.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de la PE 214
5.2.2.2.9. Les propositions des enseignants pour obtenir des meilleurs résultats 216
CHAPITRE VI 218
DISCUSSION 218
6.1. La Discussion De La Recherche Auprès Des Apprenants 218
6.2. La Discussion De La Recherche Auprès Des Enseignants 243
CHAPITRE VII 253
PROPOSITONS 253
CONCLUSION GÉNÉRALE 258
BIBLIOGRAPHIE 262
ANNEXE 307
ANNEXE 1. Document du comité d'éthique 308
ANNEXE 2. Formulaire d'entretien d'apprenant en Turc 309
ANNEXE 3. Formulaire d'entretien d'enseignant en Turc 313
ANNEXE 4. Formulaire d'entretien d'apprenant en français 318
ANNEXE 5. Formulaire d'entretien d'enseignant en français 322

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. *Opinions positives ou négatives des apprenants sur les processus d'acquisition de la compréhension orale* 95

Tableau 2. *Opinions sur les raisons des facilités ou difficultés rencontrées par les apprenants dans le processus de la compétence de compréhension orale* 97

Tableau 3. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de leurs caractéristiques individuelles sur l'acquisition de la compétence de compréhension orale* 102

Tableau 4. *Opinions des apprenants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées dans l'acquisition de la compréhension orale* 105

Tableau 5. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension orale* 106

Tableau 6. *Opinions des apprenants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de la compréhension orale* 108

Tableau 7. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de la compréhension orale* 109

Tableau 8. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension orale* 112

Tableau 9. *Opinions des apprenants sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus de compréhension orale* 115

Tableau 10. *Opinions des apprenants sur leurs attentes pour surmonter les difficultés d'acquisition de la compréhension orale* 117

Tableau 11. *Opinions positives ou négatives des apprenants sur les processus d'acquisition de la compréhension écrite* 119

Tableau 12. *Opinions sur les raisons des facilités ou des difficultés rencontrées par les apprenants dans le processus de la compétence de compréhension écrite* 121

Tableau 13. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de leurs caractéristiques individuelles sur l'acquisition de la compétence de compréhension écrite* 124

Tableau 14. *Opinions des apprenants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées dans l'acquisition de la compréhension écrite* 125

Tableau 15. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension écrite* 126

Tableau 16. *Opinions des apprenants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de la compréhension écrite* 128

Tableau 17. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la compréhension écrite* 129

Tableau 18. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension écrite* 131

Tableau 19. *Opinions des apprenants sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus de compréhension écrite* 133

Tableau 20. *Opinions des apprenants sur leurs attentes pour surmonter les difficultés d'acquisition de la compréhension écrite* 135

Tableau 21. *Opinions positives ou négatives des apprenants sur les processus d'acquisition de l'expression orale* 137

Tableau 22. *Opinions sur les raisons des facilités ou difficultés rencontrées par les apprenants dans le processus de la compétence d'expression orale* 139

Tableau 23. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de leurs caractéristiques individuelles dans l'acquisition de la compétence d'expression orale* ... 143

Tableau 24. *Opinions des apprenants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de l'expression orale* 145

Tableau 25. *Opinions des apprenants sur les effets positifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur l'expression orale.* 146

Tableau 26. *Opinions des apprenants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de l'expression orale* 149

Tableau 27. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de l'expression orale* 150

Tableau 28. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de l'expression orale* 152

Tableau 29. *Opinions des apprenants sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus d'expression orale* 155

Tableau 30. *Opinions des apprenants sur leurs attentes pour surmonter les difficultés d'acquisition de l'expression orale* 157

Tableau 31. *Opinions positives ou négatives des apprenants sur les processus d'acquisition de l'expression écrite* 159

Tableau 32. *Opinions sur les raisons des facilités ou difficultés rencontrées par les apprenants dans le processus de la compétence d'expression écrite* 161

Tableau 33. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de leurs caractéristiques individuelles dans l'acquisition de la compétence d'expression écrite* .. 164

Tableau 34. *Opinions des apprenants sur les méthodes, stratégies et techniques utilisées pour l'acquisition de l'expression écrite* 165

Tableau 35. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur l'expression écrite* 166

Tableau 36. *Opinions des apprenants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de l'expression écrite* 167

Tableau 37. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de l'expression écrite* 168

Tableau 38. *Opinions des apprenants sur les effets positifs ou negatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de l'expression écrite* 170

Tableau 39. *Opinions des apprenants sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus d'expression écrite* 172

Tableau 40. *Opinions des apprenants sur leurs attentes pour surmonter les difficultés d'acquisition de l'expression écrite* 173

Tableau 41. *Opinions positives ou négatives des enseignants sur les processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale des apprenants* 176

Tableau 42. *Opinions sur les raisons des facilités ou difficultés rencontrées par les enseignants dans le processus de la compétence de compréhension orale des apprenants* 177

Tableau 43. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisiton de la compréhension orale* 179

Tableau 44. *Opinions des enseignants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la compréhension orale des apprenants* 180

Tableau 45. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension orale des apprenants* 181

Tableau 46. *Opinions des enseignants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pou l'acquisition de la compréhension orale des apprenants* 182

Tableau 47. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la compréhension orale des apprenants* 183

Tableau 48. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension orale des apprenants* 184

Tableau 49. *Propositions des enseignants pour des résultats efficaces du processus de développement de la compétence de compréhesion orale des apprenants* 185

Tableau 50. *Opinions positives ou négatives des enseignants sur le développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants* 186

Tableau 51. *Opinions sur les raisons des facilités ou difficultés rencontrées par les enseignants dans le processus de la compétence de compréhension écrite des apprenants* 188

Tableau 52. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisiton de la compréhension écrite des apprenants* 189

Tableau 53. *Opinions des enseignants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la compréhension écrite des apprenants* 190

Tableau 54. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension écrite des apprenants* 191

Tableau 55. *Opinions des enseignants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de la compréhension écrite des apprenants* 192

Tableau 56. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la compréhension écrite des apprenants*..... 193

Tableau 57. *Opinions des enseignants sur les effets positif ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension écrite des apprenants*..... 194

Tableau 58. *Propositions des enseignants pour des résultats efficaces du processus de développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants* 195

Tableau 59. *Opinions positives ou négatives des enseignants sur le développement de la compétence de production orale des apprenants*..... 196

Tableau 60. *Opinions sur les raisons des facilités ou difficultés rencontrées par les enseignants dans le processus de la compétence de production orale des apprenants*..... 197

Tableau 61. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la compétence de production orale des apprenants*..... 199

Tableau 62. *Opinions des enseignants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées sur l'acquisition de la production orale des apprenants* 200

Tableau 63. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la production orale des apprenants* 201

Tableau 64. *Opinions des enseignants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de la production orale des apprenants* 202

Tableau 65. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la production orale des apprenants.* 202

Tableau 66. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la production orale des apprenants* 204

Tableau 67. *Propositions des enseignants pour des résultats efficaces du processus de développement de la compétence de production orale des apprenants*..... 205

Tableau 68. *Opinions positives ou négatives des enseignants sur le développement de la compétence de production écrite des apprenants* 207

Tableau 69. *Opinions sur les raisons des facilités ou des difficultés rencontrées par les enseignants dans le processus de la compétence de production écrite des apprenants* 208

Tableau 70. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la compétence de production écrite des apprenants*..... 210

Tableau 71. *Opinions des enseignants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la production écrite*..... 211

Tableau 72. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la production écrite des apprenants* 212

Tableau 73. *Opinions des enseignants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de la production écrite des apprenants* 213

Tableau 74. *Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la production écrite des apprenants* 214

Tableau 75. *Opinions des enseignants sur les effets positifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la production écrite des apprenants* 215

Tableau 76. *Propositions des enseignants pour des résultats efficaces du processus de développement de la compétence de production écrite des apprenants* 216

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Évolution historique des modes d'entrée en didactique des langues-cultures étrangères en France 2

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AM	Année Moyenne
AP	Année Primaire
AS	Année Secondaire
CD	Compact Disk
CE	Compréhension Écrite
CECR	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CO	Compréhension Orale
CV	Le Curriculum Vitæ
DELF	Diplôme d'Etudes en Langue Française
DVD	Digital Video Disk
EE	Expression Écrite
EO	Expression Orale
FLE	Français Langue Étrangère
LMD	Licence-Master-Doctorat
MT	Méthode Traditionnelle
PDF	Portable Document Format
PE	Production Écrite

PO	Production Orale
RFI	Radio France Internationale
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication de l'Enseignement

CHAPITRE I

INTRODUCTION

L'apprentissage, qui comprend les facteurs cognitifs, affectifs et psychomoteurs est un processus de changement de comportement conscient et observable avec l'acquisition de nouvelles connaissances. L'apprentissage des langues étrangères fait également partie de ce processus. L'importance de l'apprentissage d'une deuxième ou même d'une troisième langue augmente dans un monde où la connaissance d'une langue étrangère est essentielle. Nous avons besoin d'apprendre une langue étrangère pour de nombreuses raisons : profiter des opportunités éducatives, trouver de meilleurs emplois, découvrir différentes cultures et faire connaître notre culture etc. Il faut dire qu'il est nécessaire d'apprendre des langues étrangères aussi pour l'échange d'informations avec l'autre dans le domaine commercial, économique, social, sanitaire etc.

Pour maîtriser une langue, il faut se servir des compétences telles que: les compétences générales individuelles et les compétences purement langagières. Les compétences générales individuelles d'un apprenant se basent sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Les savoirs sont considérés comme des connaissances déclaratives et des connaissances qui résultent de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Les savoir-faire sont centrés sur les habiletés par exemple : conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion. Les savoir-être sont considérés comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes. Les savoir-apprendre actionnent des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et se basent sur des compétences de différents types. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) définit également les niveaux de compétence. Ces niveaux de compétence donnent l'opportunité de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de son apprentissage et à tout moment de sa vie. Le CECRL nous présente 6 niveaux : l'utilisateur élémentaire A1, A2, l'utilisateur indépendant B1, B2 et

l'utilisateur expérimenté C1, C2. Il nous présente également 4 compétences langagières de base sous formes de 5 actes : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire (Conseil de l'Europe, 2003).

L'apprentissage des langues étrangères repose sur les quatre compétences langagières (la production orale, l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite). Il est important d'acquérir ces quatre compétences langagières de base pour un processus d'apprentissage des langues. Puren (2004, p. 24) nous présente à travers le schéma ci-dessous l'histoire séculaire des compétences langagières et leur utilisation dans les méthodes.

ANNEXE 1

Évolution historique des modes d'entrée en didactique des langues-cultures étrangères en France

	ORIENTATION OBJET[10] (LE CONNAÎTRE) →					ORIENTATION SUJET[10] (L'AGIR)
DOMAINE	**GRAMMAIRE**	**LEXIQUE**	**CULTURE**	**COMMUNICATION** 1	2	**ACTION**
ENTRÉE PAR…	**les exemples** *(phrases isolées)*	**les documents**				**les tâches**
		visuels et textuels (représentations et descriptions)	*textuels (récits)*	*audiovisuels (dialogues)*	*tous types de documents et d'articulation entre documents différents (y compris authentiques)*	*scénarios, projets*
ACTIVITÉS	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, extrapoler, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILETÉS	CE2[11]	EO	combinaison[12] CE-EO	combinaison CO-EO	Juxtapositions[12] variées CE, CO, EE, EO	Articulations[12] variées CE/CO/EE/EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
PÉRIODES[13]	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2000-?

Figure 1. Évolution historique des modes d'entrée en didactique des langues-cultures étrangères en France. Puren, C. (2004). « *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle »,* Puren, C., 2004, https://doi.org/10.4000/apliut.3416.

Si nous regardons l'utilisation des compétences langagières dans les méthodes ; pour Puren (1988) "la première méthodologie d'enseignement des langues modernes (MT) s'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes." Dans la méthode traditionnelle qui apparaît entre 1840 et 1990, on donne l'importance à la grammaire et on a recours à la traduction. Cette méthode repose sur la lecture et l'écrit. Nous pouvons dire que dans la méthode traditionnelle, nous voyons la compétence de compréhension et d'expression écrite. Dans la méthodologie directe, qui apparaît à partir de 1901, le but est de pousser l'apprenant à penser directement en langue étrangère et d'apprendre à utiliser la langue étrangère pour communiquer. C'est-à-dire l'accent est mis sur l'oral. Dans cette méthode nous voyons seulement la compétence d'expression orale. La méthode active de 1920 à 1960 se

positionne entre les deux méthodologies précédentes, la méthode traditionnelle et la méthode directe. Cette méthode a recours aux deux sens, la vue et l'ouïe. Dans cette méthode nous voyons la compétence écrite et la compétence de compréhension orale en combinaison. La méthode audio-visuelle de 1960 à 1980 est centrée sur la langue parlée. Une bonne prononciation est primordiale. La langue orale est au premier plan, l'écrit est au second. Dans cette méthodologie la compétence de compréhension orale et d'expression orale sont utilisées en combinaison. L'approche communicative de 1980 à 1990 se base sur les quatre habiletés linguistiques. La compréhension orale, écrite, l'expression orale, écrite peuvent être favorisées selon les besoins langagiers des apprenants. La priorité est donnée à la communication. Dans cette méthode, on se sert de quatre compétences langagières en juxtaposition. La perspective actionnelle apparue à partir des années 2000 se pose comme l'une des quatre innovations proposées par le CECRL. Elle se base sur l'action. Dans la perspective actionnelle les apprenants sont des acteurs sociaux qui doivent effectuer activement des tâches. Puren l'identifie en tant que perspective co-actionnelle. Dans cette perspective co-actionnelle les quatre compétences langagières sont utilisées en articulation.

De nos jours, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est crucial. De nombreuses nations dans le monde attachent de l'importance à l'apprentissage des langues étrangères. L'intérêt pour l'enseignement des langues en Turquie augmente de jour en jour. Les langues étrangères en Turquie sont enseignées depuis la période Tanzimat, considérée comme le début du mouvement d'occidentalisation. Actuellement, les langues étrangères sont enseignées de l'école élémentaire jusqu'aux études supérieures. Le français est l'une des langues étrangères utilisées à l'époque Ottomane et à l'époque de la République. Aujourd'hui, on voit également l'existence de l'enseignement du français dans les écoles privées, les écoles publiques et les universités. L'enseignement du français commence dans les classes préparatoires dans les universités. Les apprenants qui ne maîtrisent pas le français et qui ne peuvent pas réussir l'examen de maîtrise du français doivent étudier le français dans les classes préparatoires. L'objectif de l'enseignement préparatoire aux langues étrangères, dans l'enseignement secondaire et supérieur, est de faire acquérir aux apprenants les quatre compétences langagières. L'éducation préparatoire est importante pour l'acquisition des compétences langagières de base. Il est nécessaire d'acquérir chacune de ces compétences de base dans les classes préparatoires à la fin du processus d'enseignement. Finalement le but est d'atteindre le niveau d'utilisateur indépendant B2 en compétences linguistiques de base selon les critères du CECRL.

Comme dans toutes les langues étrangères, il est important de bien enseigner ces quatre compétences de base en vue de minimiser les difficultés d'apprentissage du français. Nous pouvons dire qu'il est inévitable d'avoir des problèmes avec ces compétences dans le processus d'apprentissage du FLE. Comme le dit Rosio (2012) les compétences de compréhension orale et d'expression orale sont les domaines dans lesquels les apprenants estiment qu'ils sont les plus faibles et que ces derniers devraient se voir accorder davantage d'importance. Les compétences de la compréhension et de l'expression orale dans une langue différente sont des compétences complexes qui doivent être spécialement développées en raison de leur nature sociale et psychologique (cité par Bozavlı 2017, p. 42). Selon la recherche d'Onursal Ayırır (2012, p. 32), bien que les mots ne soient pas considérés indépendamment les uns des autres dans une situation de communication verbale, l'auditeur crée du sens en évaluant les messages dans leur ensemble, dans leur contexte et avec des éléments non linguistiques (intonation, expressions faciales, gestes, etc.). En effet, comme il existe un système phonétique auquel les étudiants ne sont pas habitués en particulier dans les premières étapes du processus lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est un problème prioritaire pour eux de distinguer les unités significatives (mots simples et composés, idiomes, etc.).

Selon Dumais et Bergeron (2012, p. 52) les élèves éprouvent des difficultés pour la compréhension orale et écrite. Les élèves qui ne maîtrisent pas les stratégies d'écoute et d'écriture ont du mal à réussir en français. Cependant, malgré le fait que les élèves connaissent plusieurs stratégies de compréhension, ils ne savent pas toujours comment les utiliser. Dès lors, il est nécessaire de leur permettre de développer cette compétence. Pour Şavlı et Güler (2014) le français et le turc sont des langues d'origine différentes. Les étudiants ont des difficultés à écrire en français en raison de lacunes sur le plan lexical et grammatical. C'est la raison pour laquelle il serait utile pour les étudiants et les enseignants de déterminer les erreurs commises et de minimiser ces erreurs avec diverses méthodes pour un processus d'apprentissage / d'enseignement des langues plus efficace.

Comme nous pouvons le comprendre à travers la citation ci-dessus, lors de l'acquisition des quatre compétences langagières dans le processus d'apprentissage du FLE, nous distinguons des difficultés liées à plusieurs facteurs tels que les facteurs d'ordre psychologiques, sociaux et physiques. ll est nécessaire de rechercher et de révéler les causes de ces problèmes. Les études sur les problèmes comprenant les quatre compétences dans ce domaine paraissent insuffisantes. Cette étude vise à rechercher et à révéler en détail les raisons de ces difficultés

et des problèmes actuels rencontrés dans le processus d'apprentissage du FLE en prenant en compte la perception des apprenants et des enseignants, et à proposer des solutions pour surmonter ces difficultés.

Notre étude s'articule autour de sept chapitres. Dans le premier chapitre intitulé *"introduction"* nous allons parler du sujet en termes généraux et des chapitres et contenus de la thèse.

Dans le deuxième chapitre intitulé "*cadre théorique"* nous allons aborder les quatre compètences langagières dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, les difficultés relatives à l'acquisition des quatre compètences langagières, les facteurs qui influencent l'apprentissage des langues étrangères et les recherches concernées. Nous allons donner quelques définitions concernant ces compétences et leur importance pour l'apprentissage du FLE. Nous nous pencherons sur les raisons des difficultés affectant l'apprentissage du français et résultant de l'apprenant, de la méthode, du matérial et de l'environnement d'apprentissage. Des recherches concernant notre sujet seront données en détail.

Dans le troisième chapitre appelé "*contexte de la recherche",* nous allons aborder l'enseignement/apprentissage du FLE en Turquie dans l'enseignement primaire et secondaire et, bien sûr, dans l'enseignement supérieur en particulier dans les classes préparatoires.

Dans le quatrième chapitre intitulé "*cadre méthodologique"* nous décrirons les outils et la méthodologie de notre étude. Nous parlerons du problème, de l'objectif et de l'importance de notre recherche. Nous allons expliquer également avec qui, et comment nous avons fait cette recherche et nous montrerons comment les données sont collectées et analysées.

Dans le cinquième chapitre nous aborderons les "*résultats".* Nous indiquerons notre formulaire d'entretien et les idées des apprenants et des enseignants sur les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans le processus de l'apprentissage du FLE.

Le sixième chapitre est consacré à la *"discussion"* ainsi nous donnerons les interprétations nécessaires en partageant les résultats de la recherche.

Dans le septième chapitre intitulé "*propositions"* nous ferons les prépositions nécessaires à partir des résultats de notre recherche. Enfin, nous aborderons "*la conclusion générale"* de notre étude.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1. Les compétences langagières

La langue étrangère est enseignée du point de vue de quatre compétences langagières de base. Afin de réaliser un apprentissage efficace, il faut d'abord disposer chez les apprenants à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. Avant d'aborder en détail ces quatre compétences, nous allons regarder de près ce que signifie le mot "compétence".

Benamar (2006, p. 12) nous explique la notion de "compétence" comme suit :

> Elle désigne un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles) pour résoudre des situations ou des problèmes significatifs. Ces idées de mobilisation et d'utilisation efficaces suggèrent que le savoir-agir propre à la compétence dépasse le niveau du réflexe et de l'automatisme. Ce savoir-agir suppose en outre une appropriation de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales.

Pour Boterf (1994) "la compétence est conçue comme un ensemble de connaissances ou capacités intégrées dans un contexte et mobilisées dans le cadre de l'agir (l'action). Dès lors, l'action est centrale dans la notion de compétence puisque cette dernière ne peut se réaliser que dans l'action" (cité par Sahli-Bouslimani, 2011, p. 65). Tardif (1994), définit la compétence comme "un système de connaissances, déclaratives […] conditionnelles […] et procédurales […] organisées en schémas opératoires…" (cité par Bronckart et Dolz-Mestre, 1999, p. 34). A partir de ces définitions, nous pouvons dire que la compétence est un système d'une accumulation de connaissances ayant pour but d'effectuer une action, d'acquérir un comportement ou de résoudre le problème.

Nous pouvons mentionner l'importance des compétences générales individuelles et des compétences communicatives dans le processus de l'acquisiton du FLE afin de mieux apprendre cette langue. Les compétences générales individuelles comprennent les quatre

manières : savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Quant aux compétences communicatives, elles sont composées de la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Chacun de ces composants comprend les savoirs, les habiletés et le savoir-faire (Conseil de l'Europe, 2013).

Ainsi l'enseignement/apprentissage du FLE signifie l'acquisition de ces quatre compétences (la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite) par les apprenants.

> …une activité orale peut déboucher sur une activité écrite et toutes les analyses qui profitent à la compréhension des écrits favorisent la production écrite. De plus, privilégier le développement d'une compétence ou d'un domaine en fonction de l'analyse des besoins des apprenants ne signifie pas qu'on occulte entièrement le reste (Cuq et Gruca, 2003, p. 150).

Nous ne pouvons pas dire qu'une compétence langagière est plus importante qu'une autre. Le développement des quatre compétences langagières dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est important. Selon les niveaux des apprenants, il est préférable de les développer en même temps. Il est admis que cela est parfois difficile pour les apprenants, en raison des facteurs liés soit à eux, soit à la méthode, soit aux matériels, soit à l'environnement d'apprentissage etc.

Avant de parler des difficultés rencontrées concernant les quatre compétences, nous allons les étudier de manière détaillée dans ce chapitre.

2.1.2. Les compétences de production

Les compétences linguistiques de base comprennent les compétences de production et de compréhension. Alors que la production est de pouvoir exprimer la langue verbalement ou par écrit avec l'assimilation de la langue de la meilleure façon, la compréhension est la construction du sens d'un document audio et écrit ou la construction du sens du message dans le discours. Il faut acquérir ces compétences pour un apprentissage efficace des langues. Nous allons d'abord aborder les compétences de la production orale et écrite dans cette partie.

2.1.2.1. La production orale

Comme nous le savons, la première compétence acquise dans la langue maternelle est la parole. Les bébés apprennent à parler leur langue maternelle facilement en l'écoutant et ils l'apprennent à l'écrit quand ils vont à l'école. Il en est de même pour

l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi, la production orale est au premier rang et l'écrit est second.

L'expression orale ou la production orale comme le mentionne le CECRL est l'une des quatre compétences langagières la plus importante en langue étrangère qui permet aux apprenants de transmettre leurs sentiments et leurs pensées oralement à l'émetteur dans la langue cible. Le but de l'acquisition cette compétence est d'aider les apprenants à s'exprimer dans des situations différentes. Pour une meilleure compréhension, nous allons en citer quelques définitions :

Sorez définit l'expression orale comme "s'exprimer oralement, c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication" (Sorez, 1976, p. 6). Pour Trednel (2008) "l'oral est défini comme un moyen privilégié de communication permettant la relation entre les individus et comme un moyen d'expression de la pensée et des affects" (cité par Naseer, 2018, p. 175). Ces deux définitions montrent bien que l'expression orale est la compétence de transmettre des émotions et des pensées aux autres afin de communiquer verbalement.

> Dans une expression orale, le discours est naturel, interactif et spontané, voire même improvisé, il peut s'exercer individuellement, impliquant son émetteur d'une courbe intonative naturelle et expressive, où l'utilisation de la langue de communication est privilégiée. On parle donc d'un véritable oral, donnant priorité au sens transmis. L'expression orale, suppose aussi l'écoute et la compréhension de ce qu'il dit l'autre (Latreche, 2015, p.20).

En nous basant sur les définitions ci-dessus, nous comprenons que l'expression orale doit se dérouler d'une manière individuelle, spontanée, naturelle et interactive en écoutant et en comprenant ce que dit la personne en face de nous.

On ne peut pas nier que le développement de l'expression orale dépend du développement de la compréhension orale. Afin d'assurer une bonne communication entre le récepteur et l'émetteur, il faut d'abord comprendre ce qui est dit. L'émetteur répond au récepteur en fonction de ce qu'il comprend. De ce fait, il est important de développer les deux compétences parallèlement, dans le but d'assurer une bonne communication. Si la compréhension orale n'est pas bien acquise, nous pouvons rencontrer des problèmes au niveau de l'expression orale. Akdoğan Öztürk (2011, p. 21) souligne que les compétences d'expression orale et de compréhension orale se développent conjointement. Pouvoir s'exprimer en langue étrangère dépend avant tout de la compréhension de ce qui est dit. Comme l'affirme Hares (2016, p. 27), l'expression orale permet une interaction entre un émetteur et un destinataire à l'aide de la capacité de comprendre l'autre. Cette compétence nécessite de faire face non seulement aux problèmes de prononciation, de rythme et

d'intonation, mais aussi de compréhension, de grammaire de l'oral et de savoirs socioculturels. Pour Cheriet (2014, p. 30) la langue est le seul outil utilisé pour communiquer avec les autres. Afin de parler, il est nécessaire de produire des sons significatifs que le récepteur peut comprendre. Par conséquent, il est question d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et demandant à faire face aux problèmes de prononciation, de rythme d'intonation et des problèmes de compréhension. Comme on le voit, l'acquisition de la compétence d'expression orale nécessite de surmonter les barrières de la compréhension orale. Les apprenants peuvent transmettre ce qu'ils entendent en apprenant à prononcer correctement les sons lorsqu'ils comprennent. Il faut dire qu'il est nécessaire d'être un bon auditeur afin de communiquer efficacement.

Les facteurs syntaxiques, lexicaux, grammaticaux jouent un rôle important dans le développement de la compétence d'expression orale ainsi que celle de la compréhension orale. Selon Richards et Rogers (2014, p. 66) la compréhension orale, la prononciation, la grammaire et le vocabulaire dépendent du développement de la fluidité orale. Bien que la compréhension écrite et l'expression écrite puissent être enseignées, ces compétences sont principalement liées aux compétences orales. Les compétences orales dépendent de la compréhension et de la production avec précision des caractéristiques phonologiques de base de la langue cible, de la maîtrise de l'utilisation des modèles grammaticaux de base de la langue et d'un vocabulaire suffisant pour utiliser ces modèles.

Pour conclure, d'après Djeraba (2015, p. 26), "il faut cerner l'objectif du message, lier les idées de façon logique et terminer de façon claire et complète et avoir le vocabulaire qui convient pour transmettre le message voulu" afin d'acquérir la compétence d'expression orale. Parler est une compétence qui assure la communication entre le récepteur et l'émetteur en adoptant les caractéristiques sonores de la langue étrangère apprise à l'aide du vocabulaire et des règles de grammaire nécessaires.

2.1.2.2. La production écrite

La dernière des quatre compétences langagières de base, l'expression écrite est un outil de communication qui nous permet d'exprimer nos sentiments, nos pensées par écrit. On peut dire que la condition préalable pour acquérir cette compétence est d'acquérir avec succès les trois autres compétences. Comme le déclare Laksaci (2018, p. 10) l'expression écrite vise à élaborer la totalité des acquis de l'apprenant lors du processus d'apprentissage. L'objectif principal dans cette compétence est de permettre à l'apprenant d'exprimer librement ses

sentiments, ses idées, ses intérêts et ses préoccupations dans le but de communiquer avec les autres. Cela nécessite la maîtrise de certaines stratégies et méthodes.

Nous allons regarder de près quelques définitions et des explications concernant l'expression écrite. Voici l'explication de Menad (2017, p. 45) :

> …apprendre à écrire n'est pas seulement apprendre l'alphabet ou la transcription graphique, mais aussi, apprendre à transmettre du sens à travers ce qui a été dit ou écrit, particulièrement lorsqu'il s'agit du Français Langue Etrangère. Pour cette raison il faut toujours placer l'écrit dans une situation de communication.

Pour Cuq et Gruca (2003, p. 182) "écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite." Selon Djeddi (2016, p. 31) "la production écrite c'est le fait de produire de nouveaux énoncés en obéissant à un nombre strict de différentes règles de la langue cible (lexique, grammaire, conjugaison et orthographe)."

Quant à Anh (2011, p. 256) voici la définition de l'écrit:

> L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage, ni, comme dans les méthodologies audio-visuelles, subordonné à l'oral. C'est un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, de signes graphiques.

Nous comprenons de ces définitions que l'écrit est un processus mental qui requiert la conformité de la langue à la structure de la langue et une connaissance générale de la transmission des sentiments et des pensées par écrit en obéissant à des règles de lexique, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe. L'expression écrite est un moyen qui permet une démarche de communication.

Les apprenants ont besoin de lire et d'écrire lors de l'apprentissage de la langue cible. Il ne suffit pas que les apprenants comprennent ce qu'ils lisent dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. Ils font des activités d'écriture pour retenir les règles et les mots qu'ils apprennent. Par conséquent, les apprenants communiquent par écrit à l'aide des connaissances grammaticales, lexicales, orthographiques etc. Comme l'affirme Korkut (2018, p. 99) "pour l'expression écrite, l'apprenant a besoin d'un vocabulaire varié, d'une bonne connaissance de grammaire, d'orthographe et de ponctuation, et de savoir associer les mots, les phrases et les idées dans une structure organisée en activant tous ses savoirs acquis."

Il faut ajouter que la compréhension écrite est liée à la lecture. Donc, il faut dire que la compétence de compréhension écrite et celle de l'expression écrite sont étroitement liées. Les informations sont obtenues par la lecture et ces informations sont rendues permanentes

par l'écrit. Alors qu'une personne qui lit beaucoup peut mieux s'exprimer en écrivant, la personne qui ne lit pas peut avoir des difficultés à s'exprimer en écrivant. Par conséquent, la lecture et la compréhension écrite affectent directement la compétence d'expression écrite. Selon l'étude faite par Benyoub (2019) il existe une relation entre la compréhension écrite et la production écrite et cette relation joue un rôle primordial dans l'apprentissage du FLE. La lecture contribue à améliorer la compétence de l'écriture des élèves. Il faut également dire que la compétence d'expression écrite dans une langue étrangère est liée à la compétence de l'écrit dans la langue maternelle. L'habitude d'écriture dans la langue maternelle a un effet positif ou négatif sur l'habitude d'écrire dans une langue étrangère. Les apprenants qui n'acquièrent pas cette compétence dans la langue maternelle peuvent éprouver des difficultés à écrire dans une langue étrangère, et ceux qui ont acquis cette compétence dans la langue maternelle sont à l'aise dans la langue maternelle. Selon İnal (2006, p. 63) à la suite des études, ceux qui apprennent bien les stratégies d'écriture dans leur langue maternelle et qui les utilisent efficacement ont du succès dans la compétence d'expression écrite de la langue seconde.

En somme, l'expression écrite est sans aucun doute un outil de communication efficace afin de transmettre les émotions, les pensées, les connaissances et la culture. Dans l'acquisition de cette compétence, la relation entre la lecture et l'écriture est aussi importante que le lexique, la syntaxe, la morphologie et la sémantique de la langue étrangère.

2.1.3. Les compétences de compréhension

Pour un apprentissage efficace des langues, il ne suffit pas d'acquérir les compétences de production. Il est extrêmement important d'acquérir les compétences de compréhension qui montrent si la langue est comprise ou non. Ainsi, nous allons traiter la compréhension orale et écrite dans cette partie.

2.1.3.1. La compréhension orale

Les quatre compétences (CO, CE, EO, EE) qui permettent aux apprenants de communiquer en langue étrangère orale ou écrite jouent un rôle primordial dans l'apprentissage communicative mais la compréhension orale est la première compétence acquise par des apprenants. Les autres compétences (CE, EO, EE) sont acquises après la compréhension orale. Donc, la compréhension précède la production dans l'apprentissage d'une langue

étrangère. L'objectif de la compétence de compréhension orale est de pouvoir comprendre le message que l'on veut transmettre. Il faut écouter efficacement pour pouvoir comprendre ce que l'on entend.

L'écoute peut être définie comme un moyen d'acquérir des informations et de communiquer, la compréhension orale comme un processus de donner du sens aux informations que nous écoutons. Ainsi, la compréhension de l'oral peut être considérée comme un processus d'activité mentale allant de la perception des sons à leur signification.

Epçaçan (2013, p. 335) définit l'écoute, l'une des quatre compétences de base du language comme un élément indispensable de la communication interpersonnelle ; un effort afin de comprendre et d'interpréter les messages du narrateur; un processus actif, complet et complexe y compris l'audience ; un comportement intentionnel et une activité mentale qui nécessite les processus cognitifs du cerveau humain en tant que reflet de la liberté de choix de l'homme. Comme le précise Yorulmaz (2009, p. 48) les caractéristiques de l'écoute peuvent se ranger comme envoi / transmisson de message, entendre / écouter le message, et signification du message. D'après le commentaire d'Usta (2012, p. 321) l'objectif d'enseignement de l'écoute est de permettre aux apprenants de connaître les sons et les expressions en langue étrangère, de faire prendre conscience aux apprenants des changements de signification causés par l'accentuation et l'intonation et de comprendre le message de l'orateur de manière correcte et exacte. L'enseignement de l'écoute vise à obtenir des renseignements généraux plutôt que de comprendre de petits détails lorsque l'on parle à une vitesse normale. Nous pouvons dire que les apprenants peuvent entendre, comprendre et interpréter ce que dit l'orateur grâce à l'enseignement de l'écoute. La perception du message après l'écoute est appelée la compréhension orale. Voici l'explication de Arisma, Fresmont, Lingungu et Massal, 2011-2012, p.8) sur ce sujet :

> Comprendre est la reconnaissance du sens d'un discours. La compréhension orale est donc la capacité d'accéder au sens à partir de l'écoute d'un énoncé ou d'un document sonore. Elle suppose la connaissance du système de prononciation ainsi que des règles linguistiques et socioculturelles. La compréhension orale met en jeu différentes stratégies permettant de favoriser l'écoute et la compréhension d'un grand nombre de messages, peu importe leur provenance, le débit et la voix de celui qui parle.

Selon Mebarki (2014, p. 30) la compréhension orale ne peut être considérée comme une simple activité de réception. Elle suppose la connaissance du système phonologique, des structures linguistiques, des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication et les facteurs extralinguistiques tels que les gestes, les mimiques, etc.

Ces passages nous permettent de nous rendre compte que l'écoute d'un énoncé ou d'un document sonore est la première étape de l'accès au sens. Il est nécessaire de maîtriser non seulement les règles linguistiques, socioculturelles, les règles de prononciation mais aussi les facteurs extralinguistiques dans le processus de la compréhension orale. Il faut ajouter que l'interaction entre l'auditeur et l'orateur doit être bonne afin d'assurer une communication efficace. L'auditeur a une large part d'initiative dans le processus de compréhension. Puisque le processus de compréhension résulte de l'interaction entre un individu différent de tous les autres, et une situation différente de toutes les autres, ce processus est une activité très individualisée. L'enseignement/apprentissage ne doit pas occulter ce phénomène. Il faut que l'apprenant, qui doit être au centre du processus de compréhension, se trouve en position d'auditeur dans toutes les activités de compréhension proposées (Gremmo et Holec, 1990, p. 6).

Comme on peut le comprendre à partir de toutes les définitions, l'écoute et la compréhension orale sont des outils d'enseignement qui permettent de bien percevoir les émotions, les pensées et de capter les informations données par le locuteur ainsi que la communication entre celui-ci et l'auditeur. L'écoute, c'est non seulement comprendre exactement et correctement ce que vous entendez, mais aussi un moyen d'obtenir de l'information. L'écoute donne des informations sur la structure phonologique et linguistique de la langue. On ne peut pas nier que l'écoute est également un transmetteur culturel dans le processus d'apprentissage des langues. Il est important de développer chez l'apprenant aussi l'oral que l'écrit dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Donc, ce qui est essentiel c'est de faire acquérir aux apprenants la capacité de comprendre un message pour qu'ils communiquent. L'écoute facilite l'acquisition du langage. La compréhension de l'oral est primordiale dans l'apprentissage des langues étrangères puisqu'elle nous permet de comprendre individuellement ce que nous entendons. Il faut ajouter que la compétence de compréhension orale constitue la base d'autres compétences langagières de base. La compréhension de l'oral est un processus actif individuel qui nécessite un certain effort. Les apprenants peuvent percevoir et donner un sens eux-mêmes à ce qu'ils écoutent. Ce sont les apprenants eux-mêmes qui sont au centre de l'apprentissage lors de la compréhension orale.

Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, il ne suffit pas seulement d'entendre mais le plus important est de comprendre et de donner un sens à ce que vous entendez. Par conséquent, l'acquisition de compétences liées à la compréhension orale est un élément primordial pour un apprentissage efficace des langues étrangères.

2.1.3.2. La compréhension écrite

La compréhension écrite étant l'une des compétences langagières de base est la capacité de comprendre la connaissance que le texte veut donner. C'est un élément pour comprendre et recevoir des informations dans les messages écrits ou visuels. Lors de la lecture, les apprenants améliorent leurs compétences en lecture, compréhension, analyse, analyse et synthèse, interprétation et évaluation. Ils apprennent à la fois l'utilisation des mots dans le texte et les règles de grammaire au moment de la signification du texte. Dans le même temps, on peut dire que la compréhension écrite améliore la production écrite pour les apprenants.

D'après la définition faite par Hanieche Sahraoui (2005, p. 82) "comprendre de l'écrit c'est comprendre tout ce que nous lisons, c'est aller du simple déchiffrage des lettres et des mots à l'interprétation des significations du texte lu." Voici la pensée de Cuq et Gruca (2003, p. 160) sur ce sujet:

> L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle (car ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle) et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propre à la langue étrangère; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures de lecture, son expérience du monde et son bagage socioculturel.

Le passage qui vient d'être cité nous permet de voir que la lecture ne consiste pas seulement à décoder le sens, mais aussi à donner le sens au texte. Il existe de nombreux facteurs qui affectent le processus de compréhension du document tels que la langue maternelle, les connaissances sur le vocabulaire et la grammaire, les acquis culturels etc. C'est la raison pour laquelle la première action est la lecture. La compréhension écrite est en relation avec la lecture. Cette dernière consiste à comprendre des textes écrits. C'est une activité complexe qui implique non seulement la perception mais aussi la pensée. La lecture comprend deux processus liés comme la reconnaissance et la compréhension de mots. La reconnaissance des mots fait référence au processus de perception de la correspondance des symboles écrits avec la langue parlée. La compréhension est le processus qui consiste à donner un sens aux mots, aux phrases et aux textes connectés (Pang, Muaka, Bernhardt, & Kamil, 2003, p. 6).

Le processus de lecture est également lié à la connaissance du lexique et à la connaissance des mots. Avoir de bonnes compétences en lecture nécessite d'apprendre à connaître plusieurs mots. Perfetti et Hart (2001, p. 67) soulignent que les compétences lexicales permettent la compréhension, la compréhension permet la pratique de la lecture, la pratique de la lecture renforce les compétences lexicales etc. La nature récurrente des interactions des composants dans le processus a assuré une connexion intime entre lexique et compétence de

compréhension. Voici une explication de Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau (1996, p. 5-6):

> En fait la compréhension écrite (en particulier lors des premières années de l'apprentissage de la lecture) est étroitement dépendante de la précision, de la rapidité et de l'automatisation des processus d'accès au lexique et de reconnaissance du mot, qui eux-mêmes sont liés à l'existance et au développement de la compétence phonologique, ainsi qu'a l'efficience d'une mémoire du travail que l'âge et la lecture contribuent à developper.

Les auteurs ci-dessus nous ont mentionné le lien entre la compréhension, le lexique et la reconnaissance des mots. Il est important de saisir le sens correct du mot dans le processus de lecture et de compréhension écrite. Il faut dire que les apprenants commencent à comprendre les phrases à mesure qu'ils se familiarisent avec les mots. Plus les apprenants apprennent des mots, plus il est facile pour eux de comprendre tout le texte. En d'autres termes, ils atteignent le tout en combinant des mots.

On ne peut pas nier que les connaissances antérieures jouent un rôle primordial au mêmer titre que celles du lexique dans le processus de la compréhension d'un document. Selon Tardif (1997) l'établissement d'une relation entre les informations actuelles et antérieures réduit l'incompréhensibilité du texte. Braten et Samuelstuen (2004) ont déterminé dans leur étude que les connaissances antérieures du lecteur ont un effet important sur la compréhension orale et qu'elles orientent la détermination des stratégies et des techniques qui permettront de comprendre ce qu'on lit (cité par Epçaçan, 2008, p. 22).

Nous comprenons donc que la compétence de compréhension écrite est influencée par de nombreux facteurs tels que le vocabulaire, la grammaire, les connaissances antérieures, les accumulations culturelles, l'environnement etc. qui permettent de décoder, d'analyser et de comprendre efficacement ce qu'on lit.

2.2. Les difficultés d'enseignement /apprentissage des compétences

Le processus d'apprentissage de chaque apprenant est différent. Tous les apprenants ne peuvent pas acquérir les compétences en même temps. Il est inévitable pour ces apprenants de rencontrer des difficultés dans le processus d'acquisition de compétences tout en apprenant une langue étrangère. Maintenant, nous allons aborder les difficultés de quatre compétences langagières engendrées par divers facteurs.

2.2.1. Les difficultés en production orale

La compétence d'expression orale occupe une place importante dans l'apprentissage des langues étrangères en termes de communication. Apprendre une langue nécessite de pouvoir utiliser cette langue dans la vie quotidienne. Cest-à-dire, il faut s'exprimer dans cette langue cible dans le but de communiquer avec les autres. Mais il est inévitable de rencontrer des obstacles en raison de différents facteurs individuels, environnementaux et linguistiques lors de l'acquisition de la compétence d'expression orale dans une langue étrangère, en l'occurrence, du FLE.

Il est indéniable aussi que les apprenants ont du mal à parler une langue étrangère, notamment en raison des facteurs psychologiques et linguistiques. Il est difficile de s'exprimer oralement pour les apprenants. Ils sont influencés par des facteurs psychologiques tels que le manque de confiance en soi, la timidité ou le trac et l'anxiété. Comme les apprenants ne se sentent pas à l'aise, ils ne veulent pas prendre la parole et ils ne trouvent rien à dire. Ils ne se sentent pas en sécurité avec un certain nombre de personnes et ils évitent de s'exprimer en préférant garder le silence à cause de la timidité. Le manque de confiance en eux les pousse à rencontrer des problèmes à l'expression orale. Les apprenants ayant des problèmes d'anxiété ne veulent pas s'exprimer devant l'enseignant et leurs camardes de peur de faire des erreurs (Aouissi, 2018, p. 24-25). Les facteurs psychologiques tels que le manque de confiance en soi, la timidité, le trac et l'anxiété langagière jouent un rôle primordial sur l'expression orale. Ces facteurs empêchent l'apprenant de s'exprimer en français de manière aisée. L'entourage, la famille et la société ont un effet important sur l'apprentissage. Les apprenants dont les parents parlent français comprennent bien leurs professeurs et s'expriment oralement grâce à leurs aides. Les apprenants ont du mal à s'exprimer même lorsqu'ils n'ont pas de règles de grammaire, de vocabulaire et de syntaxe. Les obstacles didactiques et pédagogiques constituent également un facteur important sur l'expression orale. Ainsi, la responsabilité de l'enseignant, qui décide quels outils et quelles activités sont utilisés afin d'atteindre les objectifs visés, est importante pour l'acquisition de l'expression orale des apprenants (Mokhtari, 2017).

L'expression orale est un moyen de communication entre étudiants et professeurs dans une classe de langue étrangère. La communication est l'outil encourageant l'apprentissage et la prise de parole. Toutefois, s'exprimer avec un vocabulaire et une syntaxe pauvre est une situation qui décourage l'apprenant et qui le fait hésiter à parler, ce qui retarde l'apprentissage (Naseer, 2018, p. 178). Ainsi, un autre problème que les apprenants rencontrent dans

l'apprentissage des langues étrangères résulte du manque de vocabulaire et de règles grammaticales. Comme le dit Oppong (2012) la majorité des apprenants en FLE ont du mal à s'exprimer en français en raison du manque de vocabulaire et aussi de l'absence d'une ambiance favorable. Ils ont des problèmes aussi dans la construction des phrases grammaticales. Ils commettent également des erreurs de temps verbaux. Ils font des phrases aussi en traduisant directement de l'anglais en français, ce qui les pousse à faire des erreurs.

Outre les facteurs grammaticaux et psychologiques, un autre facteur important qui empêche les apprenants de parler une langue étrangère est le manque de pratique de la langue apprise. La pratique des apprenants fait partie de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est la raison pour laquelle le manque de pratique en langue cible des apprenants entrave également le développement de l'expression orale. Bennedjadi (2016, p. 8) suppose dans son étude portant le nom "Les difficultés de l'expression orale dans l'apprentissage du FLE (Cas de la 1 ère année LMD du département de biologie de l'Université Dr Moulay Taher de Saida)" que lorsque le français n'est pas utilisé en dehors de la classe, parler cette langue devient difficile. Selon la recherche intitulée "Les Obstacles qui entravent la prise de parole en classe de FLE : cas de deuxième année secondaire" faite par Daoud (2014, p. 67) le manque de pratique empêche les apprenants de parler fréquemment et les étudiants craignent d'être jugés par leurs camarades. En conséquence, il faut dire qu'il est important d'être dans un environnement parlant la langue cible pour pratiquer. Si la langue cible n'est pas utilisée dans l'environnement social en dehors de la classe, les problèmes de communication peuvent survenir.

Pour conclure, il peut y avoir des obstacles dans l'acquisition de la compétence d'expression dans une langue étrangère par les apprenants en raison de différents facteurs linguistiques, individuels, psychologiques et environnementaux. Le rôle de l'enseignant ne peut être nié dans l'acquisition de cette compétence Il est responsable de l'acquisition de bonnes compétences en communication et en expression orale. Comme le dit Cherak (2008) il faut permettre à tous les apprenants et les timides de prendre la parole et l'enseignant peut créer une atmosphère où règne une saine concurrence en suscitant des échanges entre les élèves. L'enseignant peut donner aux élèves la possibilité de corriger les énoncés maladroits de ses apprenants et les reconstuire. Il faut développer entre ses apprenants des dialogues en contexte en exploitant la fiction et l'improvisation. Il est nécessaire d'utiliser la langue de manière appropriée au niveau des élèves. Il faut laisser l'élève utiliser son imagination, le pousser à parler et à utiliser des supports multimédias. Il faut l'inviter à se servir des gestes

et des mimiques quand il a du mal à s'exprimer. Il faut encourager et gratifier les élèves quand ils répondent en français.

2.2.2. Les difficultés en production écrite

L'écriture est un processus cognitif qui comprend de nombreuses compétences. Elle fournit un nouveau flux d'informations basé sur nos sentiments et nos pensées, nos connaissances et ce que nous avons déjà appris. Comme il s'agit d'une nouvelle formation de connaissances, elle nécessite des compétences. Le processus d'écriture nécessite des capacités et des habitudes diverses. Sur ce sujet Barré-De Minac (2000, p. 33) consolide notre idée de la façon suvante :

> L'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde, en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement. De ce point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde.

Il faut dire que l'acquisition de la compétence d'expression écrite étant la dernière des quatre compétences langagières de base, dans l'apprentissage des langues étrangères, est aussi importante que difficile. Il ne suffit pas de bien parler et comprendre la langue apprise. Il faut également pouvoir très bien écrire dans cette langue pour une bonne acquisition de la langue cible.

Il est indéniable que l'acquisition de compétence d'expression écrite est un processus difficile pour les apprenants et ils rencontrent divers obstacles au cours de ce processus. Ces problèmes peuvent découler de la structure de la langue cible, des différences culturelles, de la langue maternelle, du vocabulaire, de l'environnement, de l'apprenant et de l'enseignant etc. Selon la recherche de Laksaci (2018) il existe des difficultés de production écrite dans une langue étrangère. Il est possible de classer ces obstacles en plusieurs catégories telles que les obstacles linguistiques, socioculturelles, syntaxiques. Les apprenants font des erreurs lexicales, grammaticales, syntaxiques ou morphosyntaxiques dans les activités d'écriture. Il est important de ne pas limiter ces difficultés dues à des compétences linguistiques telles celles relevant de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison, du vocabulaire. En même temps, il y a des problèmes liés aux différentes stratégies d'apprentissage et au milieu socioculturel de l'apprenant. Rouhani (2017) nous mentionne des obstacles d'ordre linguistique, cognitif et des obstacles liés au phénomène d'interférence lors de l'expression écrite dans son étude. Tandis que la langue parlée peut s'exprimer avec des gestes, la langue

écrite s'exprime avec du vocabulaire. L'écriture se fait également avec un vocabulaire riche c'est à-dire il faut que l'apprenant ait un bon bagage linguistique afin qu'il effectue le processus d'écriture. En raison des obstacles d'ordre cognitif les apprenants rencontrent des difficultés de compréhension, d'inattention, de déconcentration etc. En plus, ils font face à des obstacles dépendants de l'application des processus rédactionnels (planification, mise en texte, révision). L'élément principal des erreurs est le contact entre les langues lors de la traduction d'une langue à une autre. Ainsi nous pouvons dire que les apprenants éprouvent des difficultés linguistiques, socioculturelles, syntaxiques, cognitives et interférences durant l'acquisiton de la compétence d'expression écrite.

Saldanha (2010, p. 5) nous parle des raisons des difficultés d'écriture à travers les citations suivantes:

> Écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques: difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue maternelle; difficultés d'ordre socioculturel enfin, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas; la fonction de guidage du lecteur est une de ces spécificités culturelles très difficiles à faire acquérir.

Pour Bachiri (2017) les difficultés rencontrées par les étudiants proviennent de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique, du lexique et de l'orthographe. Par exemple, les étudiants font des erreures concernant l'utilisation des auxilliaires être et avoir, l'accord du verbe et le sujet la conjugaison des verbes et manque de vocabulaire. Ils confondent l'utilisation des prépositions, des articles, des accents, des apostrophes etc. L'une des raisons des difficultés rencontrées par les étudiants est qu'ils n'ont pas de notion de base pour l'apprentissage des langues étrangères.

Toutes ces explications nous montrent bien que les apprenants rencontrent des difficultés dans le processus de l'expression écrite en raison de différences structurelles, sémantiques et culturelles entre la langue maternelle et la langue cible. Le manque de grammaire, de morphologie, de vocabulaire et d'orthographe dans une langue étrangère poussent les apprenants à rencontrer des obstacles au cours de la phase d'apprentissage. Il ne faut pas oublier que l'effet de la langue maternelle pose également des problèmes d'écriture parce qu'il existe une différence entre la langue maternelle et la langue étrangère. Les connaissances antérieures sémantiques et structurelles des apprenants dans leur langue maternelle affectent leur compétence d'écriture dans une langue étrangère.

En conclusion, nous pouvons dire que les apprenants doivent fournir un effort individuel pour améliorer leurs compétences en écriture. En plus, ce sont les enseignants qui guident

les apprenants pour qu'ils surmontent ces difficultés d'écriture. Comme le dit Zitouni (2015) l'expression écrite attire l'attention sur, non seulement le processus cognitif de l'apprenant produisant un texte, mais aussi sur l'aspect communicatif. En même temps, grâce à l'aide de l'intervention de l'enseignant en expression écrite, l'apprenant a la chance de revoir et de réétudier son texte. Ainsi, l'enseignant est dans une position de guidage qui favorise l'autocorrection et permet à l'apprenant de corriger son erreur. En plus, il faut faire attention à toutes les règles dans la langue cible lors d'une activité d'expression écrite afin d'améliorer cette compétence. Il est important d'avoir un plan d'écriture et de maîtriser les stratégies d'écriture. On doit éviter la traduction et il est nécessaire d'écrire directement dans une langue étrangère. Quant aux problèmes de vocabulaire il faut beaucoup lire afin de les résoudre. Il ne faut pas oublier que l'erreur est inévitable dans le processus d'apprentissage. C'est une étape naturelle et elle fait également partie de l'apprentissage et du développement.

2.2.3. Les difficultés en compréhension orale

L'interaction et l'utilisation active de la langue apprise sont nécessaires dans le développement des quatre compétences langagières. Les compétences langagières, la grammaire et l'apprentissage du vocabulaire sont nécessaires dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère mais la compréhension orale nécessite plus d'attention en raison des difficultés résultant des différences de son. On ne peut pas nier que l'acquisition de la compréhension orale pour quelques apprenants est une compétence difficile mais quand même l'apprentissage de la langue étrangère ne peut être complétement réalisé en cas d'absence de cette compétence. Cuq et Gruca (2003) affirment leurs idées comme suite sur ce sujet:

> La compréhension de l'oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence. Mais comme l'affirme Louis Porcher, "la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique (p.154).

La majorité des apprenants rencontrent des difficultés dans l'acquisition et le développement de la compétence de compréhension orale en raison de nombreux facteurs différents. Ghorzi et Dahmane Ayad (2017) font des recherches auprès des apprenants hétérogènes en Algérie. Selon cette recherche les élèves éprouvent des difficultés de prononciation, de liaison, d'articulation à cause de la méthode d'enseignement et du milieu social et familial bien que beaucoup d'enseignants considèrent les leçons d'oral sont conformes aux niveaux des élèves, la compréhension devient facile grâce au vocabulaire et aux images. Comme le

français n’est pas leur langue maternelle ils ont du mal à parler français. L’enseignement du français au cycle primaire commence par la 3ème année primaire et les élèves ne comprennent en deux ans tous les programmes du français. Ainsi, les méthodes d’enseignements, ce sont les problèmes de l’échec scolaire. L’observation des auteurs Aouchiche et Amrane (2016, p. 17,18) rend évidente l’idée que les apprenants rencontrent beaucoup de difficultés dans la compétence de compréhension orale et elles empêchent le processus de compréhension. Selon les auteurs il existe des difficultés concernant cette compétence liées à l’apprenant comme les connaissances antérieures, la compétence linguistique, l’attention et l’affectivité et liées au document sonore comme le débit et les types de texte. À cause de ces difficultés, les apprenants ont du mal à déchiffrer correctement les sons du document. Par exemple un débit rapide cause une situation d’incompréhension. En plus l’apprenant se décourage et se déconcentre rapidement donc l’affectivité joue un rôle important dans le processus de la compréhension orale.

Les passages qui viennent d’être cités nous permettent de voir qu’il y a quelques facteurs et obstacles qui affectent la compréhension orale de l’apprenant en langue étrangère. Les facteurs tels que les différences de style de parole, le débit de parole, la durée d’écoute, le ton de la voix, la polysémie des mots, le contenu du sujet, l’intérêt pour le sujet, la concentration, la prononciation, la liaison, l’articulation à cause de la méthode d’enseignement et du milieu social et familial, les connaissances antérieurs de l’apprenant, sa compétence linguistique, son intérêt, son affectivité etc. Tous ces facteurs peuvent empêcher la compréhension correcte de l’auditeur et de ce qu'il entend.

Ce qui est important dans le processus de l’acquisition de la compréhension orale, c’est de se concentrer sur le texte écouté dans son ensemble. Lors des activités d’écoute les apprenants suivent généralement le mauvais chemin en essayant de comprendre chaque mot. Ainsi, ils ont du mal à obtenir l’intégrité du contenu. Ducrot (2005) souligne que la compétence de compréhension orale permet à l’apprenant premièrement d’acquérir progressivement des stratégies d’écoute et deuxièmement la compréhension des énoncés à l’oral. Les apprenants ont tendance à demander de définir chaque mot ; mais il n’est pas question de s’efforcer de tout leur faire comprendre. Ce qui est important, c’est de former les auditeurs à devenir plus sûrs d’eux et progressivement plus autonomes. Le passage qui vient d’être cité nous permet de voir que les apprenants peuvent demander tous les mots lors l'acquisition des compétences de la compréhension orale. Mais il est important d’essayer de comprendre le sens global au lieu de se concentrer sur chaque mot. Il faut ajouter que les

apprenants utilisent également la langue cible avec courage dans leur environnement social comme s'ils apprennaient leur langue maternelle.

2.2.4. Les difficultés en compréhension écrite

La compréhension écrite est l'une des compétences de base de l'enseignement des langues étrangères. Il est nécessaire d'acquérir la compétence de compréhension écrite ainsi que la compréhension orale pour que l'apprenant comprenne de manière efficace la langue qu'il a apprise. Si cette compétence constituant une dimension primordiale dans l'efficacité du processus d'apprentissage des langues n'est pas bien acquise, elle peut affecter négativement l'apprentissage des langues de l'apprenant. Il existe différents facteurs affectant la compréhension d'un document et il est inévitable que les apprenants rencontrent des obstacles dans la compréhension de textes en raison des mots, des structures mal comprises et des erreurs d'interprétation.

Sablayrolles & Sevault (2012, p. 9) soulignent qu'il est question d'entraîner des erreurs d'interprétation quand les mots ne sont pas bien lus donc, des difficultés en lecture de mots peuvent coïncider avec des difficultés de compréhension écrite. Lorsqu'elles sont cognitivement coûteuses à décoder, les ressources mnésiques sont essentielles pour le décodage des mots au cours de la lecture et il y a un peu de ressources à identifier les relations entre les suites de mots et de phrases pour la construction d'une représentation cohérente du texte. Le passage qui vient d'être cité nous permet de constater que si le processus de décodage se fait efficacement la compréhension écrite peut se réaliser aisément.

Selon Cicurel (1991) l'apprenant peut éprouver différentes difficultés de lecture. Celles-ci sont classées ainsi:

> des obstacles lexicaux: il s'arrête sur un mot inconnu, en cherche l'explication et oublie le fil du texte.
> des obstacles liés à l'organisation textuelle: parce qu'il connaît mal la syntaxe de la langue et les procédés par lesquels les phrases sont articulées entre elles.
> des obstacles liés au domaine référentiel (contenu, thèmes abordés, allusions): le lecteur ne peut effectuer un va-et-vient entre ce qui est déjà dans sa mémoire et les nouvelles données textuelles» (cité par Yılmaz Güngör, 2011, p. 267).

Nous comprenons de cette citation que l'apprenant peut souffrir des problèmes lexicaux. S'il se concentre sur un mot inconnu au lieu du texte entier l'apprenant peut s'éloigner du contenu de texte. Il rencontre des obstacles relatifs aux structures de la phrase et il a du mal à établir une relation entre le texte et ses connaissances antérieures. Comme le dit Ouaoua (2016-2017, p.17) l'adéquation entre les connaissances dont disposent l'élève et les

informations que le texte contient affectent la compréhension. L'enseignant doit éviter des situations difficiles telles que la syntaxe peu abordable, le vocabulaire mal approprié, la structure textuelle inadaptée, etc. afin que les difficultés d'incompréhension de l'élève ne soient pas accrues. Voici l'explication de Cuq et Gruca (2003, p. 160):

> La lecture est par définition, une interaction entre le texte et son lecteur; le rôle de l'enseignant est donc d'encourager l'apprenant à être le coconstructeur qu'il est dans sa langue maternelle par la mise en place de stratégies qui favorisent des entrées particulières par rapport aux objectifs de formation, au niveau des apprenants, mais aussi par rapport aux spécificités des supports.

Pour terminer, il faut qu'un bon lecteur dans une langue étrangère sache que la lecture est réalisée dans le but de comprendre. Il doit être capable de percevoir plusieurs mots en même temps et de pouvoir lire de longs paragraphes. Il est nécessaire qu'il utilise les symboles de jonction et la connaissance de phrases afin d'établir une relation entre les idées. Il faut qu'il compare en permanence ses connaissances avec ce qui est écrit dans le texte. Il doit discuter s'il a atteint son but après avoir terminé de lire et confirmer les connaissances acquises. (Er, 2005, p. 216). En outre les enseignants devraient encourager les apprenants à lire et mener des activités de lecture conformes au niveau des apprenants afin d'assurer l'interaction entre l'apprenant et le texte. Il faut leur permettre de se concentrer non seulement sur les mots, mais aussi l'ensemble du texte.

2.3. Les variations dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère

Il ne suffit pas d'apprendre les règles structurelles de la langue cible au cours du processus d'apprentissage d'une langue étrangère mais de maîtriser la culture, le statut social, politique et économique de celle-ci. Étant donné que l'apprentissage des langues implique un long processus, les apprenants de ce processus peuvent être affectés par de nombreux facteurs. Donc, il est inévitable de rencontrer des difficultés dans le processus d'apprentissage des langues étrangères.

Bien que les apprenants sachent que l'apprentissage d'une langue étrangère est important, ils éprouvent des difficultés dans le processus d'apprentissage pour des raisons différentes. On peut dire que les caractéristiques individuelles des apprenants affectent l'apprentissage des langues étrangères. On ne peut nier l'âge, le sexe, l'intérêt, les attitudes, les niveaux des apprenants, les méthodes, les stratégies, les techniques utilisées, les matériels d'apprentissage, les environnements d'apprentissage, le rôle de l'enseignant, la durée, l'intensité, la motivation etc. ont un impact primordial sur l'apprentissage des langues étant processus complexe. Comme le précise Türkoğlu (2004) il est inévitable de voir l'effet

positif ou négatif des facteurs sociaux et culturels sur l'apprentissage de la langue étrangère. L'attitude et le désir de l'apprenant envers cette langue, la famille, l'environnement éducatif et les politiques éducatives au niveau national affectent l'apprentissage des langues de manière négative ou positive. La hiérarchie des besoins est également importante dans l'apprentissage des langues. Il peut être pris sous l'influence de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En dernier, les similitudes ou les différences entre la langue étrangère et la langue cible, les méthodes d'enseignement des langues affectent l'apprentissage des langues étrangères.

Ainsi, il faut dire qu'il existe divers facteurs qui affectent l'apprentissage des langues étrangères et cette recherche a été réalisée en prenant en considération quatre facteurs principaux qui influencent l'apprentissage du français tels que les caractéristiques individuelles des apprenants; les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées; les matériels d'apprentissages et les environnements d'apprentissage.

2.3.1. L'élève / L'apprenant

Dans le processus d'apprentissage des langues, les personnes ont des caractéristiques communes ainsi que des différences. Il y a des domaines où chaque individu est compétent ou plus faible qu'un autre. Il faut que l'apprenant ait certaines caractéristiques et qu'il soit prêt à apprendre pour que son processus d'apprentissage réussisse. Les facteurs tels que l'âge, l'intelligence, le désir d'apprendre, la préparation, la motivation, la timidité, l'anxiété, la peur, le manque de confiance en soi, les caractéristiques individuelles des apprenants et les différences résultant de ces caractéristiques etc. peuvent affecter l'apprentissage des langues étrangères, dans notre contexte ici le français, positivement ou négativement.

Les facteurs tels que l'âge, le sexe et le milieu social influencent de manière profonde le comportement de l'apprenant face au processus d'apprentissage. Les capacités intellectuelles et notamment l'intelligence sont l'une des variables de l'apprenant. Les attitudes étant une variable de l'apprenant ne sont pas directement observables. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent (Pouloudi Delumeau, 2013). Comme on peut le voir, le comportement des apprenants est un facteur efficace d'apprentissage et l'âge, le sexe et l'environnement social jouent également un rôle dans l'émergence de ce facteur.

Il est clair que l'un des facteurs les plus importants affectant l'apprentissage des langues étrangères des apprenants est la motivation. Selon Axell (2007) il existe de nombreux facteurs qui affectent l'apprentissage des langues étrangères, mais il y a une idée générale que l'un des plus importants facteurs est la motivation (p. 3). Selon les recherches de Chambers (1994); Clark et Trafford (1996); Clement vd. (1994), après l'étude de Gardner et Lambert, un grand nombre de recherches ont étudié les facteurs qui motivent les étudiants à apprendre une langue étrangère. Ces études déterminent qu'il existe trois sources qui permettent de motiver les apprenants dans une langue étrangère :

1 – les raisons internes : l'intérêt de l'individu pour l'apprentissage des langues étrangères, le plaisir de cet apprentissage et l'utilisation de la langue étrangère qu'ils ont apprise.

2 – les raisons instrumentales : les intérêts et les avantages de l'apprentissage d'une langue étrangère à un bon niveau, par exemple l'avancement professionnel et la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

3 – les raisons intégratives : des objectifs pour pouvoir s'impliquer dans la culture d'une autre région ou d'un autre pays en maîtrisant une langue étrangère et des objectifs pour établir des relations avec d'autres personnes (cité par Acat et Demiral, 2002, p. 315).

Il faut dire que la motivation et l'attitude sont parmi les facteurs affectifs qui influencent l'apprentissage des langues étrangères. L'intérêt du travail et sa nouveauté, le sentiment de progresser et d'atteindre les résultats, la conscience d'apprendre une nouvelle culture et d'enrichir sa perception du monde sont les facteurs qui développent la motivation en classe de langue. En effet, on peut dire que le concept de motivation a deux aspects: externe et interne. Selon le premier il est nécessaire de motiver les apprenants à l'aide des moyens divers ; dans le deuxième il s'agit de la motivation personnelle de l'apprenant. Quant au deuxième facteur affectif, l'attitude étant une catégorie socio-psychologique, elle peut être positive, négative ou neutre. L'intérêt pour les langues, notamment le français nous en dit beaucoup plus sur des éléments pertinents du complexe altitudinal des apprenants. Les attitudes qui dirigent la motivation président à la perception de la réalité aussi bien qu'au choix des buts. Il faut dire qu'aucun apprenant n'est né avec des attitudes positives ou négatives envers une langue étrangère (Jelaković, 2014). Donc, nous pouvons dire que la motivation des apprenants a des effets négatifs ou positifs sur l'acquisition du français dans toutes les compétences langagières. Les processus d'apprentissage du français seront agréables si les apprenants ont le goût de l'apprendre, s'ils ont un objectif de faire une carrière dans cette langue ou s'ils sont conscients des avantages que celle-ci va leur procurer. Pour

cela, il faut qu'ils essaient d'utiliser et de maîtriser la langue qu'ils ont apprise. L'apprenant qui manque de motivation peut rencontrer des obstacles dans le processus d'apprentissage du français et il n'aura désir de l'apprendre.

Les troubles anxieux influencent également l'apprentissage du français. Abir (2017) souligne quelques troubles d'anxiété sociale. Le premier, la timidité résulte du manque de confiance en soi. Ce type d'anxiété peut causer la détresse chez l'apprenant parce qu'elle naît en présence des autres. Il peut faire des erreurs même en l'absence de cette angoisse quand il prend la parole devant un public, cela l'empêche de s'exprimer en français. Le deuxième, l'anxiété langagière apparaît quand l'apprenant commence à s'exprimer en français. Lors de l'expression en français il a peur de commettre des erreurs, de ne pas être compris ou de ne pas satisfaire son enseignant ou celui qui l'écoute, voire d'être mal jugé par la suite. Le troisième, la phobie survient après une situation négative et stressante vécue par l'apprenant. Le dernier trouble, le truc empêchant la communication provoque la peur chez l'apprenant lorsqu'il parle devant le public.

L'un des points les plus difficiles pour les apprenants dans le processus d'apprentissage du français est l'anxiété liée à l'évaluation négative. Cette anxiété peut être due au manque d'auto-efficacité et de confiance en soi des apprenants. L'apprenant peut avoir peur des commentaires négatifs des camarades de classe et de l'enseignant en classe. L'apprenant qui éprouve cette peur sera timide en exprimant ce qu'il sait et ne pourra pas avoir un processus d'apprentissage efficace. Au contraire, les apprenants qui ne ressentent pas ce genre de peur et d'anxiété peuvent mieux réussir dans le processus d'apprentissage du français. Comme le dit Bensmain (2016) l'anxiété, le stress et la timidité ressentis par les étudiants mettent l'étudiant dans une situation de doute et ils n'arrivent pas à s'exprimer avec aisance en français. Faute de bagage linguistique, et de non maîtrise de la norme grammaticale de la langue cible les étudiants ressentent une insécurité linguistique. En fait, il n'est pas indéniable que la peur d'être jugé et ridiculisé par des amis en classe empêche le processus d'apprentissage du français. Genç (2016) a recherché si les stratégies émotionnelles peuvent être utilisées efficacement pour réduire ou supprimer les effets négatifs de l'anxiété sur l'apprentissage. Les résultats montrent que l'anxiété a une influence directe sur les stratégies d'apprentissage émotionnel. L'anxiété d'apprentissage des langues étrangères des apprenants ayant une faible connaissance du français et les niveaux d'anxiété des apprenants sans expérience à l'étranger sont plus élevés par rapport aux autres apprenants. On constate

également que les niveaux d'utilisation des stratégies d'apprentissage émotionnel des étudiantes sont plus élevés que celle des étudiants.

En conclusion, la crainte de commettre des erreurs, la timidité, le manque de confiance en soi, d'intérêt, d'attitude envers le français, de motivation et de désir d'apprendre, les caractéristiques individuelles etc. empêchent l'apprentissage efficace de cette langue étrangère. Le processus d'apprentissage doit être rendu efficace en tenant compte de ces facteurs affectant l'apprentissage lié à l'apprenant.

2.3.2. La méthode/ l'approche / la perspective

Différentes approches, méthodes, stratégies et techniques ont été utilisées pour un enseignement/apprentissage efficace des langues étrangères d'hier à aujourd'hui. Depuis la méthode traditionelle jusqu'à nos jours, les méthodes utilisées sont nombreuses et variées. À mesure que le monde a évolué, les méthodes d'enseignement/apprentissage du français ont été renouvelées afin de surmonter les manques de méthodes précédentes et elles ont été mises à jour selon les besoins langagiers des apprenants. Mais, la question est de savoir laquelle des méthodes utilisées jusqu'a présent est la plus efficace. Cette situation est encore en discussion aujourd'hui. Nous pouvons dire que cela nous montre qu'il n'y a pas encore de méthode acceptée comme complètement efficace. Presque toutes les méthodes ont été critiquées dans le processus historique. Par conséquent, il peut être nécessaire d'inclure différentes méthodes dans la classe en fonction des besoins des apprenants.

La méthode peut être considérée à la fois comme un chemin d'apprentissage et comme un outil d'apprentissage. Cuq et Gruca (2003, p. 233) nous éclaircissent en faisant deux définitions de base du terme "méthode":

> -soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, Espaces ou Café crème;-soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre: il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. Par exemple, la méthode directe qui vise à enseigner directement la langue étrangère sans le passage ou le recours à la langue maternelle ou à la traduction et qui repose sur un ensemble de pratiques qui encouragent à nommer directement les choses et les actions qui peuvent être observables dans une classe.

Nous pouvons dire que le terme "méthode" exprime non seulement l'outil d'enseignement mais aussi la manière d'apprendre et d'enseigner. De la méthode traditionnelle fondée sur la traduction et axée sur l'enseignant à la perspective actionnelle fondée sur l'action et axée sur l'apprenant qui est accepté en tant qu'acteur social, diverses méthodes sont utilisées en vue

de l'enseignement du FLE. La perspective actionnelle, la méthode la plus courante, adopte les principes de l'approche communicative. Mais si on compare brièvement ces deux méthodes on peut dire que l'autonomie est le point commun de ces deux méthodes. L'enseignant se sert des jeux de rôles et des stimulations dans l'approche communicative tandis que dans la perspective actionnelle il utilise des tâches en tant qu'activités. Dans la perspective actionnelle l'apprenant est actif et interagit également avec les autres personnes et pratique la langue car comme nous venons de le dire dans les lignes précédentes l'apprenant est un acteur social qui doit effectuer des tâches. Voici l'explication du CECR (2003, p.15) sur ce sujet:

> La perspective privilégiée ici, est très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans les activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

La perspective actionelle a pour but d'enseigner la langue à l'aide des tâches. On peut dire que le mot "tâche" est utilisé pour des actions en classe ou dans la vie sociale. L'action ne doit pas être limitée au sein de la classe et elle doit être confrontée à la vie sociale par des tâches. Par exemple il faut que l'apprenant puisse demander et indiquer le chemin, commander de la nourriture, acheter un billet etc. Si nous parlons de la définition de la tâche le CECR (2003, p. 16) propose cette définition:

> Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Quant aux stratégies d'apprentissage des langues, ce sont des moyens et des techniques grâce auxquelles l'apprentissage s'accomplit.

> Dans le domaine de l'acquisition des L2, les auteurs ont tour à tour désignés les stratégies comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles et aussi des technique de résolution de problème observable chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage (Cyr, 1998, p. 4).

Pendant le processus d'apprentissage du FLE, les étudiants ont recours aux différentes stratégies et techniques. Concernant la compréhension écrite, Cuq et Gruca (2003, p. 163) nous montrent quelques stratégies de lecture telles que la lecture écrémage qui vise à examiner le texte de façon rapide et non linéaire et permet d'avoir une idée globale de son contenu ; la lecture balayage qui consiste à obtenir des informations précises captant

l'essentiel comme le lieu d'une activité, son horaire; la lecture critique qui nécessite une compréhension approfondie du document et qui peut entraîner le commentaire; la lecture intensive ou studieuse consistant à retenir le maximum d'informations et mémoriser le texte. Il faut dire que les diverses stratégies, techniques et les méthodes peuvent aider à comprendre un texte. Voici une liste sur ce sujet à partir des recherches :

> -Assigner un but à son activité avant de commencer la lecture en -s'interrogeant sur la ou les raisons qui amènent à lire un texte particulier (comprendre, apprendre, s'informer…)
> – S'intéresser aux relations causales (communément appelées « structure du texte » dans la littérature anglophone).
> – Fabriquer une représentation mentale (une sorte de « film »).
> – Déterminer ce qui est important et le mémoriser.
> – Répondre à des questions et savoir s'en poser tout seul.
> – Produire des inférences.
> – Utiliser ses connaissances antérieures.
> – Prévoir la suite.
> – Résumer.
> – Contrôler et réguler sa compréhension (cité par Goigoux et Cèbe, 2013, p. 18).

Pour la compréhension orale, différents types d'écoute sont utilisés. Pour E. Carette (2001) différents types d'écoute sont mis en œuvre, en fonction de l'objectif de compréhension :

> -écoute sélective : apprendre à n'écouter que le(s) passage(s) qui est (sont) nécessaire(s) à la réalisation d'une tâche, apprendre à "ne pas entendre" le reste.
> - écoute détaillée : apprendre à prendre connaissance de tout ce qu'on veut écouter (dans un passage particulier, dans une catégorie d'informations, dans un discours oral). C'est une écoute exhaustive, de durée variable.
> - écoute globale : apprendre à découvrir suffisamment d'éléments du discours pour en comprendre la signification générale.
> - écoute réactive : apprendre à utiliser ce qu'on comprend pour faire quelque chose (prendre des notes, réaliser un gâteau, faire fonctionner un appareil, etc.). Ce type d'écoute nécessite de savoir mener deux opérations en même temps: il faut par exemple décider qu'elles informations sont importantes, décider si l'auditeur doit intervenir sur le discours du locuteur (si l'interaction est possible), etc., tout en continuant à écouter.
> - écoute de veille : écoute automatique, sans réelle compréhension, mais qui fait place à une autre écoute dès qu'un mot ou groupe de mots déclenche un intérêt pour le discours (cité par Ferroukhi 2009, p. 277).

Il faut dire qu'il existe également différentes étapes d'écoute ainsi que différents types d'écoute. Guan (2005) déclare que les didacticiens proposent 3 étapes telles que la préécoute, l'écoute et la postécoute pour faciliter la compréhension. Dans la phase de pré-écoute, l'enseignant prépare les apprenants à recevoir le contenu. L'apprenant est amené à deviner le contenu du récit qu'il va entendre. L'écoute est l'étape où l'apprenant essaie de déterminer la signification générale du texte à partir de tous les indices linguistiques ou non linguistiques. Dans cette étape les apprenants ont également une deuxième occasion d'écouter. Ainsi, les apprenants de niveau faible ont une seconde opportunité pour vérifier les données relevées et compléter leurs réponses. Dans l'étape de postécoute les apprenants partagent ce qu'ils comprennent et les stratégies qu'ils utilisent. C'est-à-dire que c'est l'étape où ils expriment leurs impressions et leurs sentiments. Alors, on peut dire que grâce à ces

étapes et stratégies, les apprenants pourront maîtriser leur apprentissage et affronter les difficultés, ce qui leur permettra d'apprendre plus facilement.

Pour l'expression orale il y a plusieurs stratégies qui aident la communication des apprenants. Benamar (2009) souligne quelques stratégies de l'expression orale. Ces stratégies comprennent des moyens verbaux, paraverbaux et non-verbaux. Il est nécessaire de poser des questions aux élèves afin de les amener à parler. C'est une stratégie de sollicitation. Dans la stratégie de la répétition il est important de faire la répétition afin de permettre aux élèves de s'auto-corriger d'une part, et de reprendre la parole d'autre part. Une autre stratégie c'est la demande d'achèvement et d'achèvements interactifs. Dans cette stratégie, l'enseignant donne le début d'un mot ou le début d'une phrase. Il cesse de parler afin que les élèves puissent produire la suite. Grâce à cette stratégie l'enseignant évalue les compétences lexicales des élèves et leur donne la possibilité de parler. L'allongement vocalique et l'intonation sont des moyens paraverbaux. L'enseignant associe à l'allongement vocalique une intonation. Quant aux moyens non-verbaux, l'enseignant peut inviter les apprenants à prendre la parole à l'aide du geste et du regard. Il faut dire que l'enseignant peut tenter de faire parler spontanément les apprenants en leur posant des questions sur des sujets courants et quotidiens afin de les rendre actif lors du cours. Il peut également les faire chanter, lire et répéter constamment pour le développement de la prononciation et de l'articulation.

Quant à l'expression écrite, il est nécessaire de se servir de certaines techniques et stratégies pour une bonne rédaction. John R. Hayes et L.S. Flowers nous montrent 3 composantes impliquées dans la production écrite telles que l'environnement de la tâche ou le contexte de production ; la mémoire à long terme du scripteur et les processus de production. Ce dernier contient trois sous-processus importants comme la planification, la mise en texte ou la textualisation et la révision ou l'édition (cité par Cuq et Gruca, 2003, p. 179). Comme l'expliquent Groult et López del Hierro (2017, p. 44) le processus d'écriture peut être divisé en 3 étapes telles que l'étape de préparation, la phase d'écriture et après la rédaction et comprend différentes stratégies. Le texte est planifié c'est-à-dire la situation de communication, le lecteur du texte, le type et le genre de texte sont considérés et les idées sont organisées donc, le plan et le schéma sont élaborés lors de la phase de préparation. Dans la phase d'écriture il est nécessaire d'apprendre à faire plusieurs brouillons, de faire des pauses et de penser à la cohérence du texte plus qu'à sa correction linguistique. Enfin, le texte doit être relu et comparé au texte prévu. Le texte devrait être systématiquement corrigé

et des ajouts et des soustractions doivent être faits dans certains passages du texte. Par conséquent, il est nécessaire de prendre en compte ces étapes dans le processus d'écriture et de faire de nombreuses activités d'écriture pour s'améliorer en écriture. En tant qu'activités il faut permettre aux apprenants d'écrire des lettres, des cartes postales pour leurs voisins dans la classe, des textes sur les événements actuels; de s'envoyer les messages à partir du téléphone portable ou des réseaux sociaux; de faire une dictée, de les pousser aux activités de rédaction en collaboration, de tenir un journal personel etc. On peut dire que ces activités d'écriture ont des impacts sur le développement de la compétence d'expression écrite.

Il est important d'utiliser de bonnes méthodes, stratégies, techniques afin de réussir dans l'apprentissage d'une langue étrangère à savoir le français dans notre cas. Les méthodes utilisées lors du cours permettent de planifier l'apprentissage. Ce type d'apprentissage conduit les apprenants à réussir. D'après les commentaires de Kuşçu et Karan (2017, p. 466) il est impossible de réussir sans recourir aux méthodes d'enseignement des langues étrangères et d'enseigner une langue étrangère avec une seule méthode. Les méthodes d'enseignement/d'apprentissage permettent de réaliser les activités d'apprentissage de manière planifiée et systématique au sein d'un programme. En appliquant différentes méthodes, les enseignants peuvent enrichir leurs processus d'enseignement et toucher plus d'apprenants. Yücelsin Taş et Erdem (2013, p. 160-161) font quelques suggestions au sujet des styles d'apprentissage, tels que le style visuel, auditif et kinesthésique pour rendre plus efficace le processus d'apprentissage selon les caractéristiques des élèves. L'enseignant peut établir un contact visuel avec les élèves ayant un style d'apprentissage visuel. Il peut écrire des notes sur le tableau noir pendant l'enseignement, créer des schémas, des cartes conceptuelles en utilisant des formes et des symboles ; il peut se servir des matériaux visuels tels que les images, les affiches etc. et il permet aux élèves de regardes des vidéos. Pour les élèves ayant un style d'apprentissage auditif, l'enseignant devrait faire les activités d'écoute dans le manuel. Il peut utiliser des chansons et des histoires audios pour des activités d'écoute, demander aux élèves de faire des résumés. Il peut tirer parti des techniques comme la discussion, le panel, le forum afin qu'ils s'expriment. Pour les élèves ayant un style d'apprentissage kinesthésique, l'enseignant peut organiser des activités qui permettent aux élèves d'utiliser leurs mains et tout leur corps. Les supports de cours 3D qu'ils peuvent examiner et jouer en touchant lorsqu'ils sont placés dans l'environnement de la classe, ce qui permet l'interaction.

Pour terminer, de nombreuses méthodes, stratégies, techniques et styles différents peuvent être utilisés dans le processus d'apprentissage du français. Toutes les méthodes, stratégies et techniques utilisées ne peuvent pas convenir toujours aux besoins de chaque apprenant. En raison de ces différences, il est inévitable de rencontrer certains problèmes et troubles d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle l'enseignant peut se servir de diverses méthodes, stratégies, techniques et des styles et efficaces selon les besoins de l'apprenant.

2.3.3. Le matériel

Il est évident que l'utilisation de matériaux qui suscitent le désir d'apprendre chez l'apprenant contribue au processus d'apprentissage des langues étrangères avec la technologie en développement. Au fur et à mesure que la technologie et la science évoluent, de nouveaux besoins d'utilisation des matériaux apparaissent. Il est important que ces documents soient fonctionnels, reflètent la culture de la langue cible, soient axés sur la communication et donnent à l'apprenant le comportement ciblé. Divers matériaux scolaires et les documents authentiques comme les jeux, les chansons, les films, les vidéos, les publicités, les manuels, les sites internet, le média social, les blogs peuvent être utilisés dans l'enseignement des langues et peuvent constituer une source de motivation. Grâce à la technologie et à l'utilisation d'internet, il est facile désormais d'accéder aux matériaux didactiques.

Comme le dit Akalın (1996) l'utilisation effective d'outils et de matériels et de documents authentiques dans l'enseignement des langues étrangères a commencé avec la méthode audiovisuelle qui a émergé dans les années 1960 (p .144) et ces matériaux continuent d'être utilisés activement aujourd'hui. L'un des outils utilisés dans l'enseignement des langues étrangères est le document authentique qui permet d'effectuer l'apprentissage à l'aide de vrais outils à des fins de communication. Il existe beaucoup de types de documents authentiques tels que les documents sonores, visuels ou textuels (par exemple une photo, une brochure, une carte, un journal, un magazine, une publicité, un programme de télévision etc.) qui ne sont pas préparés pour un cours de langue et qui augmentent l'intérêt et la motivation de l'apprenant pour la leçon. Nous pouvons dire que les documents authentiques aident et facilitent l'apprentissage du français et permettent d'apprendre la culture de cette langue en attirant l'attention des apprenants. Selon la recherche faite par Oluoch (2017) les apprenants pensent que les documents authentiques sont intéressants, amusants et éducatifs. Pour eux, les documents authentiques les aident à mieux apprendre la langue cible car selon eux encore, ils sont exposés à beaucoup de choses réelles dans les cours. Il est important de se

servir des documents authentiques concernant surtout l'expression orale car ils attirent l'attention des apprenants. Tous les apprenants avec qui nous avons travaillé dans cette recherche nous ont montré également qu'ils aimaient apprendre le français à travers les documents authentiques. En nous basant sur les opinions de nos apprenants, nous pouvons dire sincèrement que l'utilisation des outils authentiques comme-les émissions de radio, les cartes postales, les journaux, les publicités ou d'autres les motivent beaucoup. La plupart des enseignants (%60) dans cette recherche pensent que les documents authentiques sont utiles dans le processus de l'apprentissage aux niveaux débutants. Selon quelques professeurs (%30), ils sont toujours pressés pour compléter le syllabus donc le temps n'est pas suffisant afin de s'en servir et le reste (%10) n'ont aucun intérêt à utiliser ces outils. On peut dire que l'utilisation régulière de ces documents dans les quatre compétences linguistiques de base attirera l'attention des apprenants et facilitera leur apprentissage. Ces documents présentent à la fois des avantages et des inconvénients dans le processus d'apprentissage des langues.

Silva (2015) parle des avantages et des inconvénients de l'utilisation des documents authentiques dans sa recherche. Ces documents étant un outil de communication en cours aident à initier l'approche d'une autre culture. Ils rendent l'apprenant autonome et les motivent. Ils fournissent l'acquisition de la culture ainsi que la langue. Quant aux inconvénients, il est difficile d'accéder aux documents authentiques à l'étranger. L'utilisation de ces documents est limitée en raison du droit d'auteur. L'insertion du document authentique dans l'ensemble du cours et sa complexité discursive et linguistique constituent ses limites (p. 103-104). Pour Santos Castro (2018) les documents authentiques peuvent être mal mis en place. Lorsque l'enseignant tente de didactiser un document afin de traiter une thématique en classe. Si ces documents ne sont pas conformes au niveau de langue des appprenants, cela peut conduire aux malentendus ou à l'incompréhension. Alors nous pouvons dire que l'utilisation de documents réels présente également des inconvénients. C'est la raison pour laquelle ces documents doivent être sélectionnés selon le niveau des apprenants et ils doivent répondre aux besoins des apprenants et à l'objectif du cours.

Les autres supports les plus utilisés dans l'enseignement du français sont les outils audiovisuels. Les outils audiovisuels qui améliorent l'efficacité de l'apprentissage à condition de respecter certaines règles telles que l'aptitude de l'objectif de la leçon, de l'âge des apprenants, de leurs besoins ont continué d'être utilisées depuis la méthode audiovisuelle jusqu'à nos jours. Les supports audiovisuels authentiques sont aujourd'hui largement utilisés et accessibles grâce aux progrès technologiques et ils développent également toutes les

compétences chez l'apprenant. Zaki (2018) fait une étude intitulée "Les Avantages de l'utilisation des supports audiovisuels en classe de FLE" dans le but de montrer le rôle des moyens audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage du français dans les départements de français en Jordanie. Selon les résultats de questionnaire sur deux groupes d'apprenants, les matériaux visuels affectent positivement le processus d'apprentissage des langues étrangères. Ces supports améliorent le niveau des étudiants, permettent de développer les compétences de l'expression orale et de la compréhension orale et motivent les étudiants. Ils rendent non seulement facile l'apprentissage de la langue cible mais aussi augmentent la compréhension. C'est pourquoi toujours selon Zaki, tous les apprenants préfèrent utiliser ces supports pendant les cours de prononciation.

Il existe non seulement des avantages mais aussi des inconvénients de l'utilisation des matéraux audiovisuels. Selon la recherche faite par Babić (2014) portant le titre "Les avantages de l'utilisation des matériels audiovisuels en classe de Fle" les étudiants apprennent également la culture de la langue qu'ils apprennent grâce aux supports authentiques tels que les émissions sur le TV5, les films animés français, les poèmes des écrivains français connus, ce qui les motivent. Comme chaque enseignant n'a pas toujours un très bon accent français, les matériels audiovisuels leur permettent une bonne prononciation en français, en entendant l'intonation et les accents. Les jeux éducatifs, les films, les programmes sur Internet et la musique donnent aux étudiants le désir d'apprendre et influencent aussi de manière positif la motivation des étudiants s'ils sont suffisamment et correctement utilisés. Quant aux quelques inconvénients, trouver un contenu audiovisuel conforme au sujet traité, à l'âge et au niveau de connaissances des apprenants prend du temps si le manuel utilisé ne contient pas de matériel audiovisuel. Beaucoup d'enseignants n'ont pas d'accès à la technologie. Bien qu'il y ait beaucoup de contenu à enseigner ces contenus ne sont pas adaptés à l'âge et aux besoins des élèves. Chaque salle de classe n'a pas d'ordinateur ou de télévision (DVD).

Pour conclure, les enseignants interrogés dans cette recherche affirment que les supports audiovisuels motivent davantage les apprenants dans le processus d'apprentissage de la langue française et qu'ils devraient être plus fréquemment utilisés.

Parmi ces outils il faut également mentionner l'importance de l'utilisation de chansons et de vidéos que les apprenants utilisent dans leur vie sociale et éveillent le désir d'apprendre chez eux. Les chansons rendent aussi l'apprentissage du français amusant en motivant les apprenants. D'après une recherche faite par Ataseven (1988) sur l'utilisation des chansons

comme matériel dans l'enseignement des langues étrangères, les chansons sont des outils pédagogiques faciles à obtenir. Elles facilitent donc également la préparation pré-cours de l'enseignant. Beaucoup d'environnements d'enseignement différents et divers peuvent être créés en utilisant la chanson. Elle donne l'occasion de connaître la culture dans laquelle il a appris la langue de la chanson et motive l'apprenant. C'est un outil de motivation qui satisfait l'enseignant et l'apprenant. Les documents vidéos ont un impact positif sur les élèves dans l'apprentissage de la langue. Ces documents motivent l'élève, lui donnent confiance en lui et lui permettent ainsi de s'exprimer en présentant des individus en pleine interaction langagière. Les enseignants peuvent également se servir de la vidéo en vue d'aborder un sujet et d'illustrer le thème du cours (Stagnitto, 2010).

On ne peut pas nier qu'il est facile d'accéder à ces moyens didactiques grâce aux outils technologiques. Les moyens technologiques, tels que la télévision, la vidéo et l'ordinateur donnent aux enseignants la possibilité de rendre leur enseignement vivant ce qui motive les apprenants et leur permettent de participer au cours. Ces moyens rendent l'interaction vivante. Ils aident les apprenants quand ils en ont besoin (dans le cas de l'ordinateur) et ces moyens techniques permettent à l'apprenant de fournir la correction presque dès que que l'apprenant a commis une erreur (Watt, 2002, p. 26). Kartal, Ova et Şentürk (2016) ont mené une enquête auprès de 103 étudiants volontaires sur l'utilisation des outils Web par les étudiants afin d'atteindre leurs compétences et leurs objectifs linguistiques. Selon les résultats, l'utilisation d'internet des étudiants dans leur quotidien et dans des buts linguistiques reste élevée pour chaque niveau de classe. L'apprenant est concient du fait que l'internet est un outil qui lui offre une grande variété de ressources. Les apprenants tirent parti souvent des sites de musique et des films pour améliorer leur compréhension et expression orale; des livres électroniques et des dictionnaires français pour la compréhension et l'expression écrite. Quant à leurs objectifs linguistiques, ils se servent fréquemment des sites didactiques pour la grammaire, les dictionnaires de français pour le lexique, la radio, les films, les clips vidéos pour la phonétique, mais aussi les journaux et les films pour la culture française. Alors, comme le dit Owoeye (2008) l'internet est une source supplémentaire de motivation pour un apprenant de langue étrangère et également un outil aidant à faciliter son apprentissage grâce à ses riches potentialités. L'internet est bon pour l'apprentissage des langues mais il y a des problèmes d'accès à l'internet en raison des défis techniques et financiers surtout dans un pays en voie de développement. Les documents authentiques et culturels sont également disponibles par l'intermédiaire de l'internet. Il faut

dire que l'utilisation de l'internet est plus efficace que celle des livres. Comme on peut le voir, il est indéniable que les outils technologiques ont une contribution primordiale dans l'enseignement du français comme dans toutes les langues étrangères. Étant donné que l'internet donne accès à de nombreux supports tels que des chansons, des vidéos, des jeux, des livres d'histoire. Il peut être utilisé efficacement dans le processus d'apprentissage des langues.

Le rôle de l'utilisation des manuels qui sont l'un des supports de cours de base dans le processus d'apprentissage des langues est indéniable. Les manuels qui étaient auparavant utilisés comme source unique dans la méthode traditionnelle sont maintenant accompagnés de nombreux documents. On peut dire que cela ne signifie pas que l'utilisation de manuels est inutile de nos jours. Pour Günday (2016, p. 379) "les manuels sont encore des outils importants avec des matériels authentiques de supports d'apprentissage. Pourtant, dans la dernière génération de manuels communicatifs, l'utilisation des documents authentiques est plus fréquente." Bien que les matériaux authentiques soient plus importants dans l'apprentissage des langues étrangères, l'utilisation de manuels avec le livre de l'élève, le livre de professeur, le cahier d'exercices et des CD et DVD est également un guide pour l'apprentissage des langues. Les manuels peuvent gagner plus d'efficacité lorsqu'ils sont utilisés avec d'autres matériaux. Ce qui est le plus important dans ce processus c'est que les manuels doivent répondre aux demandes des apprenants et des enseignants et faciliter le processus d'apprentissage.

Pour conclure, divers supports sont utilisés dans l'enseignement du français. L'utilisation de ces matériels peut varier selon les besoins et les niveaux des apprenants, ainsi que les compétences langagières de base. Il est important que le matériel pédagogique soit adapté au niveau de l'apprenant et au sujet traité. Lorsque les matériaux ne conviennent pas au but d'utilisation ils peuvent empêcher un apprentissage efficace. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de planifier les objectifs des matériaux qui permettent de développer l'apprentissage de la langue étrangère de l'apprenant avant de choisir le matériel à utiliser lors du cours et de s'en servir.

2.3.4. Les circonstances

L'environnement est l'un des facteurs affectant l'apprentissage des langues étrangères positivement ou négativement. Ces facteurs peuvent comprendre la taille de la classe, le

nombre d'apprenants, la disposition des sièges des apprenants, les relations entre les apprenants, la communication entre apprenant et enseignant, les équipements de la classe.

Pour Claux et Tamse (1997, p. 36) le climat d'apprentissage touche à cinq composantes psychosociales importantes telles que l'appui reçu de l'enseignant, la gestion de la classe, l'innovation pédagogique, l'importance de la tâche et la relation entre les élèves. Selon la recherche menée par Bakhit (2018) le nombre d'apprenants influe également sur l'apprentissage du français, parce que l'apprenant ne doit pas être limité à s'exprimer en classe lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les petites salles de classe posent également des problèmes d'apprentissage. Dans ces types de classes l'enseignant ne peut pas faire toutes les activités telles que la dramatisation en raison du manque d'espace. Le nombre excessif des apprenants dans les petites classes entrave également l'apprentissage. Ces classes ne conviennent pas à l'application telle que le travail de groupe, la disposition des tables en forme U, l'atelier pédagogique etc. requises par les nouvelles méthodes. Il faut dire que le nombre excessif d'apprenants dans le cours de langue et la petite salle de classe diminuent les chances de chaque apprenant d'être actif pendant le cours. Dans le même temps, les facteurs liés au bruit peuvent apparaître dans ces classes, ce qui diminue l'efficacité de l'apprentissage. Il est vrai que les problèmes matériels et technologiques dans les salles de classe ont également un effet négatif sur l'apprentissage. Pour un apprentissage actif, l'équipement technique et technologique tels que l'ordinateur, le projecteur, le système audio, l'accès Internet doivent être également être accessibles en classe. On sait que la disposition des tables en U ou en V dans les salles de classe peut également fournir un environnement de classe efficace. Les apprenants peuvent facilement se voir et un environnement d'interaction se produit. Riquois (2018) mentionne dans sa recherche que la salle de classe en U et une disposition des sièges efficace pour les élèves. Pour l'auteur "lorsque la salle est en U, ils sont plus attentifs, se sentent plus évalués et sont plus réactifs. Ils se disent aussi moins enclins à sortir et à regarder leur téléphone." Dans le milieu de la classe, la disposition des tables et la présence d'affichages sur le mur sont des facteurs qui motivent les élèves à pratiquer la langue. Grâce à l'organisation des tables en U ou en V un environnement d'interaction est créé et les documents, les exposés etc sont présentés (Nasrallah et Tria, 2016, p. 23).

Nous pouvons dire, à partir de toutes ces explications, que les enseignants ainsi que les apprenants ont un rôle important pour rendre l'environnement de la classe propice à l'apprentissage. Il joue un rôle actif pour assurer l'ordre, les compositions de la classe, la

communication avec les apprenants et organiser des activités et des matériaux etc. Jean-Pierre Legault affirme sur ce sujet dans son ouvrage *Gestion de classe et discipline : une compétence à construire:*

> la responsabilité de gérer l'environnement physique (matériel et espace), l'enseignement (les activités et le temps) les interactions et les relations avec les élèves ainsi que les règles de fonctionnement de la classe revient à l'enseignant s'il veut établir un minimum d'ordre requis pour que l'enseignement et l'apprentissage se réalisent et s'il veut réduire les problèmes d'inconduite dans sa classe." (cité par Giraudet, 2016, p. 3).

Comme le disent Özer et Korkmaz (2016) les enseignants soulignent que les cours de langues étrangères fournissent un avantage positif sur la réussite des élèves à l'aide de nombreuses ressources différentes qui comprennent une grande variété d'applications dans l'environnement de la classe et rendent actifs différents sens et capacités. L'accent est mis sur la motivation des élèves en utilisant la langue et l'enseignement des langues dans un environnement de classe approprié. Les cours menés dans un environnement de classe où l'accent est uniquement mis sur l'enseignement avec des applications uniformes et simples sans attirer l'attention des étudiants ont un impact négatif sur leur réussite. Il est nécessaire de créer des environnements appropriés pour l'enseignement des langues.

Enfin, nous pouvons dire que les apprenants et les enseignants ont des responsabilités et des rôles dans le processus d'apprentissage. Les apprenants devraient tirer le meilleur parti de l'environnement de la salle de classe pour apprendre sous le guide des enseignants et dans le climat de classe approprié. Il vaut mieux que les enseignants fournissent également du matériel pédagogique aux apprenants de la meilleure façon possible. Tout manque d'équipement de la salle de classe doit être notifié à l'administration de l'école ou de l'université pour être résolue. Dans un environnement de classe équipé et efficace, l'apprentissage du français, devient plus facile et le désir d'apprendre des apprenants augmente.

2.3.5. Le professeur/L'enseignant

Lorsque que nous étudions l'histoire séculaire de la méthodologie des langues étrangères, nous voyons que le mot "professeur" devient "enseignant" et le mot "élève" devient "apprenant" avec l'approche communicative. A partir de cette date, dans le domaine de la didactique, le mot "enseignant et apprenant" seront utilisés activement. Avec l'approche communicative, l'enseignant est un guide et un acteur qui a la responsabilité de la réalisation de l'apprentissage. Il est indéniable que l'enseignant a un rôle primordial dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères et la réussite des apprenants. Les

facteurs tels que la maîtrise de langue de l'enseignant, les méthodes et techniques qu'il utilise, son approche envers l'apprenant affectent la réussite de l'apprenant dans une langue étrangère.

Dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant dit "professeur" était au centre de l'apprentissage et actif. L'apprenant jouait un rôle secondaire. Pour les apprenants, l'enseignant n'était que la personne qui transmettait l'information nécessaire. Mais de nos jours avec les méthodes modernes, l'enseignant est quelqu'un qui guide l'apprentissage et qui encourage les apprenants à apprendre. Pour Ferry (1974) "dans sa classe, l'enseignant ne se conçoit plus essentiellement comme un transmetteur de savoir mais de plus en plus, comme un animateur. Donner la parole aux élèves, provoquer et soutenir leur démarche d'appropriation, les aider à coopérer et à se contrôler, …" (cité par Saker, 2014, p. 54).

L'enseignant a différents rôles dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. Harmer (1991) a regroupé les rôles des enseignants en classe sous huit titres principaux en tant que contrôleur (controller), organisateur (organiser), évaluateur (assessor), prompteur (prompter), participant (participant), ressource (resource), tuteur (tutor) et observateur (observer/investigator) (cité par Akpınar Dellal ve Çınar, 2011, p. 29). Selon Wanis (2014) l'enseignant doit avoir des techniques, de stratégies et de comportements facilitant l'apprentissage de la langue étrangère. Le rôle majeur de l'enseignant n'est pas de submerger l'apprenant de connaissances linguistiques mais de lui donner des astuces qui lui permettent de développer des compétences de communication. Il est important de donner à l'apprenant l'envie et le plaisir d'apprendre. Par conséquent, il faut dire que l'enseignant est facilitateur plutôt que transmetteur de connaissances.

Il faut ajouter qu'un enseignant peut rendre l'apprentissage des langues plus facile ou plus difficile. La façon dont l'enseignant enseigne et son comportement envers l'apprenant affectent l'apprentissage de l'apprenant de manière positive ou négative. Dans les méthodes modernes, un bon enseignant de langue n'enseigne pas de mots isolés et ne fait par réciter la règle de grammaire par cœur à l'apprenant. L'apprenant doit apprendre la langue cible comme il apprend sa langue maternelle c'est-à-dire à travers des phrases. L'enseignant est considéré comme un modèle, un conseiller pour les apprenants. Il encourage l'apprenant à utiliser la langue enseignée. Sur ce sujet Tagliante (2006, p. 25) consolide notre idée avec la citation suivante :

> Le "bon prof de langue" était celui qui avait réussi à faire aimer la langue enseignée. Le bon prof faisait utiliser les acquis pour créer des phrases qui signifiaient quelque chose. Il ne se contentait

> pas de faire apprendre par cœur des listes de vocabulaire ou de formes grammaticales, ou encore des dialogues bien structurés, puis de demander que l'élève les applique.

Quant à l'enseignant qui n'est pas un modèle pour les apprenants, qui n'a pas de qualifications pédagogiques efficaces et qui est fermé à la communication avec les apprenants, il peut rendre difficile le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Cela nous montre l'importance des qualifications des enseignants dans le processus d'apprentissage. Comme le dit Sünbül (1996), le succès et l'échec dans le processus d'enseignement dépendent de la manière dont l'enseignant utilise ses rôles, ses responsabilités et son pouvoir. Être chaleureux, enthousiaste, excité, utiliser divers matériaux, faire des explications, commencer par résumer la leçon précédente sont considérés comme des comportements positifs de l'enseignant. Le succès de l'enseignant reflète dans la réussite, l'attitude, l'intérêt et les compétences de l'apprenant.

Pour conclure, il faut dire que le rôle de l'enseignant est important pour un apprentissage efficace des langues. L'enseignant doit être un guide, un co-communicateur pour les enseignants. Il doit rendre les apprenants actifs en les motivant et leur donner le goût d'apprentissage afin de faciliter le processus d'apprentissage.

2.4. L'état de la recherche

Dans cette partie, nous allons essayer de regarder plus près les recherches nationales et internationales dans le cadre de notre étude.

Harada et Tokiwa (1999, p. 39-40) mènent une analyse des erreurs de compréhension orale chez des étudiants japonais en langue française dans leur article intitulé "Progression et difficultés perçues en classe de compréhension orale". Selon cette étude, malgré qu'il soit difficile de comprendre la règle de liaison entre le pronom personnel et le verbe pour les débutants, une fois bien comprise, elle est appliquée à 100%. Mais ils ont plus de problèmes à ne pas prononcer la désinence verbale "-ent". Les auteurs soulignent que les erreurs concernant cette désinence sont plutôt une caractéristique des débutants et qu'elles n'apparaissent plus aussi fréquemment chez les apprenants plus avancés. La majorité des apprenants tentent d'associer les éléments entendus à quelque chose de compréhensible en français, parmi le peu de vocabulaire acquis à ce stade de l'apprentissage. Toutefois, leur attention se limite encore au niveau du mot et ils n'arrivent pas à synthétiser ces éléments linguistiques pour reconstituer une phrase ayant un sens. Selon les auteurs, les connaissances au niveau débutant peuvent être très confuses et qu'une simple question de la part de

l'enseignant peut souvent aider l'apprenant à se corriger lui-même et à aboutir à la réponse correcte. On ne peut pas nier qu'il n'y a pas assez interaction entre l'enseignant et l'étudiant à cause du volume horaire des cours et du nombre d'étudiants.

En effet pour discerner les difficultés de la compréhension orale et les problèmes auxquels on doit faire face, il faut permettre à l'apprenant d'expliquer son raisonnement et d'engager un dialogue qui peut être bénéfique aussi bien pour l'apprenant lui-même que pour l'enseignant.

Özçelik (2006) a mené 2 enquêtes l'une auprès des étudiants des classes préparatoires des universités de Gazi, d'Hacettepe et d'Ankara et l'autre auprès des enseignants, dans sa thèse de doctorat intitulée "Analyse des difficultés de l'écrit en français chez les apprenants universitaires turcs" dans le but de déterminer les problèmes et les raisons de l'acquisition de compétence de l'écrit. Selon les résultats des analyses des enquêtes, les causes des difficultés résultent des différences grammaticales, syntaxiques et lexiques. Les étudiants ont peur de faire des erreurs. Selon les étudiants, les enseignants ne tolèrent pas les erreurs et ne les encouragent pas à écrire. Les apprenants universitaires turcs éprouvent des difficultés au sujet de la détermination du genre et du nombre des mots, l'accord des adjectifs et des participes passés, l'utilisation correcte des prépositions, la formation et l'utilisation correcte des modes et des temps verbaux, l'utilisation des relations logico-temporelles. Outre, cette recherche montre bien que le manque de confiance en soi, le manque d'attention, de concentration et de motivation, la peur, la timidité sont les causes les plus importantes de difficultés de l'écrit.

Cherak (2008) mène une enquête avec les enseignants du FLE de la circonscription de Aïn-Touta au niveau du secondaire et avec les élèves (en classe, au foyer, dans la cour.) dans sa recherche intitulée "Comment réussir à l'oral ? Vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLE Cas des élèves de 3ème année secondaire. Cette étude comprend les raisons de l'échec de l'expression orale chez les apprenants de 3e année et la contribution à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage oral. Cette recherche nous montre que les élèves ne peuvent pas s'exprimer oralement bien qu'ils apprennent les structures de base de la langue. Le manque d'outils tels que les laboratoires de langue, le réseau Internet, les bibliothèques, les centres de ressources, les documents audiovisuels, le manque d'intérêt pour l'oral et le manque d'expérience (formation continue insuffisante) sont des facteurs qui rendent l'oral difficile. La compréhension et l'expression orale ne sont pas prises en

considération par le programme car leur système éducatif n'accorde pas assez d'importance à la compréhension et à l'expression orale en FLE. La majorité des apprenants ne comprennent pas de discours assez longs. En raison du bagage linguistique pauvre ils ont du mal à comprendre. L'oral ne suffit pas dans les activités en classe. Les apprenants écrivent plus qu'ils ne parlent. Il n'y a pas de programme officiel d'enseignement pour améliorer les compétences orales des apprenants.

Akmoun (2009) a fait une recherche portant le titre de "L'Enseignement explicite d'une stratégie de planification : impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens de 3ème année secondaire (3ème AS)". Cette recherche contient un questionnaire de neuf questions destinées aux apprenants au sujet des difficultés en FLE rencontrées par les élèves lors d'une tâche d'écriture de 3ème année secondaire. Les résultats montrent que la planification du processus d'écriture est une perte de temps inutile pour les apprenants algériens de 3ème AS. Ils négligent la phase de pré-écriture pour une tâche d'écriture. Ils n'utilisent pas le brouillon afin de préparer leur futur texte. Donc ils n'ont pas planifié leurs textes. Les textes produits après sont considérés comme de meilleure qualité que ceux produits avant dans la mesure où ils prennent en considération la plupart des aspects inhérents à la planification tels que la production d'idées, le cadrage des buts d'écriture et l'analyse du contexte de production. Ainsi, cette recherche montre que les apprenants sont faibles dans beaucoup de disciplines, car ils ne sont pas en mesure de mettre en œuvre consciemment certaines stratégies.

Oliveira (2010) fait une étude portant le titre de "Les Difficultés des élèves à communiquer en français à l'oral, en classe de 9 ème et 10 ème au Lycée Abilio Duarte de Palmarejo: réalités et perspectives" à propos des raisons des difficultés de la communication en français. Cette recherche comprend une observation et une enquête auprès des élèves en classe de 9eme et 10eme au Lycée Abilio Duarte de Palmarejo; un questionnaire auprès des élèves et des professeurs. Selon les analyses du questionnaire des élèves, ils aiment le français bien que la plupart des élèves le trouvent difficile. Bien que les élèves parlent français en classe, le nombre d'élèves parlant en dehors de la classe est très faible. Lors des cours de français ils parlent portugais et créole entre eux. La plupart des élèves suivent des émissions en français et lisent mais leur fréquence n'est pas suffisante. Les enseignants ont recours à la langue officielle (portugais) et à la langue maternelle (le créole) même s'ils parlent le plus français. Ils varient les langues qu'ils utilisent lors des cours de français. Bien que le professeur se serve du français afin d'expliquer la leçon, il a également recours à la

traduction. La majorité des élèves ont du mal à trouver des mots en parlant français. Ils éprouvent des difficultés en grammaire quand ils forment des phrases. En fait, la majorité des élèves n'ont pas peur de parler et d'être corrigés mais quelques-uns en ont peur. Quelques élèves ont honte de parler français devant le professeur, les élèves, les parents, et d'autres personnages, tels que les amis, le pasteur. Les professeurs utilisent de nombreuses méthodes différentes. Dans le but de pratiquer la langue, les professeurs posent beaucoup de questions et ils demandent à faire des dialogues en français. Certains professeurs demandent aux élèves de faire des comptes rendus en français mais aussi présentent des exercices précis de prononciation en français pour voir si les élèves écrivent où s'expriment bien en français. Les élèves éprouvent des difficultés sur la prononciation, l'intonation, la liaison des mots et l'élision. Ils mélangeaient le français avec le créole mais aussi le portugais. Selon les analyses du questionnaire des professeurs, les matériaux qui motivent les élèves tels que la télévision, des vidéos, des CD, des DVD, des magnétophones ne suffisent pas. Les élèves éprouvent des difficultés au sujet de la prononciation, l'intonation, la grammaire, la construction de bonnes phrases, la conjugaison, du vocabulaire en français. Malgré qu'ils n'aient pas peur de parler en français ils sont timides pour parler français devant les professeurs et les élèves et redoutent d'être corrigés. Ces élèves ont l'influence du créole en parlant français. L'erreur la plus courante parmi les problèmes de grammaire est la syntaxe. Ils ont des difficultés sur les accords, la construction des phrases, le choix des modes et des temps. Les problèmes de phonétique résultent de certains phonèmes du français qui n'existent pas dans le créole, mais aussi dans la langue portugaise. De plus, ils n'ont pas de programme spécifique pour les classes du 2ème cycle. Les professeurs du Lycée Abilio Duarte se réunissent tous les lundis pour définir et déterminer le programme. Cela peut empêcher les professeurs de bien préparer leurs cours. Ces problèmes empêchent les élèves de communiquer correctement en français.

Saydı (2010) a fait une recherche portant le titre de "Problématique de la pédagogie de l'oral en FLE" sur la problématique de la didactique de l'oral du français langue étrangère concernant les apprenants turcs, jeunes adultes dans sa thèse de doctorat. Dans cette recherche, six techniques d'apprentissage tels que les techniques dramatiques (simulation globale, jeu de rôle, pratique dramatique et marionnette),les techniques mimétiques(chanson et poésie, les techniques mnémoniques (photo-expression et dialogue socratique), les techniques auditives-visuelles (contes et dialogues audio), les techniques créatives-visuelles (roman-photos et bande-dessinée), les techniques pragmatiques (dialogue filmique, blagues

et devinettes humoristiques, stand-up français et sketchs comiques/saynètes) ont été appliquées avec les groupes d'apprenants volontaires des classes préparatoires de l'École des Langues Étrangères et du département de traduction de la faculté des sciences et lettres à l'Université de Marmara. Ils ont d'abord travaillé sur des techniques dramatiques. Grâce à ces techniques les apprenants percevaient les situations d'apprentissage beaucoup moins éphémères que les exercices classiques dans les livres de méthodes, beaucoup plus ludiques, beaucoup plus socio-collaboratives et favorables sur le plan pédagogique par les techniques dramatiques. Les techniques mimétiques permettent aux apprenants d'apprendre à imiter de façon naturelle la sonorité du français en participant volontiers aux différentes pratiques poétiques et mélodiques. Les méthodes mnémoniques aident les apprenants à révéler leur capacité de parler en mettant en mouvement le corps et l'intellect. Les résultats de l'utilisation des techniques auditives-visuelles indiquent que l'imagination assure la créativité ; la recherche de la découverte de ce qui est écouté et vu amène la production individuelle. Les apprenants ont bien compris l'importance de l'expressivité corporelle, mimo-gestuelle et verbale à l'aide de l'utilisation des procédés créatives-visuelles. Le seul inconvénient de ces pratiques est qu'elles sont des projets qui demandent beaucoup de temps et de patience. Les techniques pragmatiques leur permettent d'imiter les dialogues et les monologues. Ils ont réussi plus automatiquement à comprendre l'humoriste (ou le comédien) malgré le débit et l'intonation de sa voix. En effet, cette recherche montre bien que l'oral s'apprend grâce aux techniques ludiques et actionnelles.

Sırmay Yılmaz (2010) a analysé la méthode Champion et elle a réalisé une enquête auprès de 50 étudiants en classe préparatoire de FLE de l'Université de Marmara dans son étude intitulée "Une étude sur la didactique de la lecture en classe de FLE". Cette recherche est basée sur l'amélioration de la compétence de compréhension écrite des étudiants et sur les difficultés qu'ils rencontrent pour acquérir cette compétence. Selon les résultats, les étudiants ne tiennent pas compte des changements de type de texte. Bien qu'ils connaissent différents types de texte, ils ne changent pas de stratégie en fonction du texte. Ils sont motivés pour trouver des mots clés qui facilitent la compréhension de chaque paragraphe dans un texte inconnu. La majorité des étudiants tentent de comprendre globalement le sujet du texte avant de commencer à le lire en détail. Il est important de comprendre le texte dans son ensemble sans s'éloigner du thème principal et ne pas prendre de temps. Ils utilisent l'ancienne méthode de traduction. Cette méthode entraîne des difficultés de lecture en raison du manque de connaissances culturelles. Les étudiants ont recours au dictionnaire lorsqu'ils ne connaissent

pas le mot dans la compréhension détaillée. Mais comme un mot peut contenir plusieurs sens, les étudiants peuvent se tromper dans le sens du mot. L'auteur souligne qu'il est important de connaître le lexique détaillé en langue étrangère et les étudiants peuvent se servir de leur langue maternelle ou de leur première langue étrangère afin de comprendre le texte. En plus, il faut que l'enseignant motive les étudiants et mobilise les compétences grammaticales, lexicales et culturelles qui jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Akdoğan Öztürk (2011) a fait une recherche intitulée "Fautes et erreurs commises en français à l'oral par les étudiants turcs anglophones dans le milieu universitaire" dans le but d'observer les fautes et erreurs commises à l'oral en français par les étudiants turcs dont la première langue étrangère est l'anglais et de développer des propositions didactiques qui leur permettent de réduire les erreurs. Dans cette recherche l'auteur se sert d'une interview enregistrée réalisée auprès des étudiants volontaires et de 2 professeurs agrégés, de 2 professeurs adjoints et d'un assistant de recherche à l 'Université Ondokuz Mayıs. Cette interview comprend deux parties. La première partie est constituée de questions qui permettent aux étudiants de s'exprimer à l'oral afin de révéler leurs erreurs lors de l'expression orale alors que la deuxième partie comprend des questions posées aux apprenants en turc à propos de leurs percpetions vis à vis de la production orale et les raisons des difficultés qu'ils ont rencontrées lors de l'expression orale en français. Selon les analyses de la première partie, on constate qu'ils font des erreurs de prononciation en raison de leur langue maternelle (turc) et de leur première langue étrangère (anglais). Par exemple, la majorité des participants prononcent les dernières lettres en français mais il ne faut pas les prononcer en général. Les participants prononcent les mots ayant le même sens et l'orthographe ou très proche en français et en anglais comme en anglais quand ils parlent français. Et en raison du manque de connaissance du vocabulaire français, les apprenants utilisent l'équivalent anglais des mots. Mais certains l'utilisent sans remarquer que les mots sont en anglais. Les étudiants font des erreurs à propos des prépositions, de la place de l'adjectif, du genre des noms, de la conjugaison. Donc les étudiants ne font pas attention aux règles. Ils font également des erreurs de type socioculturel. Par exemple, ils disent : « Je fais salle de bain » au lieu de « je prends un bain ». Selon les analyses de la deuxième partie de l'interview, en général, les participants pensent que les heures de cours, les activités de classe ne sont pas suffisantes pour améliorer la production orale. Plus de la moitié des étudiants ne veulent pas s'exprimer à l'oral devant toute la classe de peur de faire des erreurs. Ils pensent

que les facteurs tels que l'insuffisance des heures de cours, le manque d'un professeur natif, la peur de faire des erreurs (surtout en phonétique), l'insuffisance du vocabulaire, l'incapacité envers la langue étrangère, ne pas pouvoir pratiquer la langue étrangère en dehors de la classe, ne pas répéter les leçons, le manque de leçon spécifique d'expression orale, l'inconfiance en soi et de la première langue étrangère dans les erreurs commises à l'oral influencent leur réussite.

Bekara (2011) a mené une recherche intitulée "Analyse des difficultés de l'expression orale chez des collégiens algériens" dans le but de déterminer les difficultés auxquelles les élèves en quatrième année font face au collège dans la communication et la compréhension en FLE. Selon cette recherche les élèves sont timides et ont du mal à prendre la parole. Les élèves présentant l'exposé étaient incapables de regarder les autres. Comme ils ne sont pas habitués à travailler cette compétence en classe, ils avaient le trac. Ils ont peur de l'erreur. Ils ignorent la ponctuation qui les pousse à faire des pauses à des endroits non pertinents. On a constaté dans cette recherche des difficultés à reconnaître la structure syntaxique d'une phrase (unité de sens) et cela conduit à une mauvaise interprétation. La plupart des élèves ne peuvent pas comprendre ce qu'ils écoutent et ils ne peuvent pas saisir le sens des mots parce qu'ils sont lents, déchiffrent et hésitent, ce qui empêche la compréhension. Les élèves donnent des réponses courtes lorsqu'ils s'expriment, ils donnent l'idée principale en un mot ou groupe de mots (les animaux, la pollution). Ils n'ont pas réussi à repérer les mots ou groupes de mots et à les substituer par d'autres. Donc, ils ont manqué de lexique. En raison de la longueur de la phrase, ils font face aux obstacles et ils restent longtemps dans l'incertitude (45-46).

Jao (2011) fait une étude intitulée "Enseignement/apprentissage de la composante orale à travers *Parlons français*, méthode de FLE élaborée au Kenya à partir de la problématique de l'approche communicative" dans le but de montrer en quoi la méthode Parlons français respecte-t-elle les principes et exigences de l'approche communicative relatifs à l'enseignement et apprentissage de la composante orale en langue étrangère dans les écoles secondaires kenyanes. L'un des objectifs de cette étude est de déterminer les obstacles rencontrés par les enseignants et apprenants utilisant le manuel *Parlons français* dans l'enseignement et apprentissage de la composante orale en classe de FLE. Les résultats des analyses de cette étude montrent que la méthode *Parlons français* offre peu d'exercices / d'activités qui permettent l'interaction entre apprenants et le développement d'une compétence de communication en FLE bien que cette méthode *Parlons français* soit appropriée à la production orale. Le temps alloué à l'enseignement et à l'apprentissage du

FLE et surtout à la composante orale en FLE est faible dans les écoles kenyanes. Mais il faut consacrer plus de temps pour le français. La plupart des enseignants ont du mal à adhérer à tous les principes de l'approche communicative concernant l'enseignement de la composante orale en langue étrangère. Le fait que le français ait le statut de langue étrangère ne signifie pas qu'il a moins de valeur que l'anglais ou le swahili. L'enseignement/apprentissage de la composante orale est affecté par les contraintes institutionnelles et le manque de matériels et équipements dans les écoles kenyanes. Selon les résultats du questionnaire, des enseignants rencontrent des problèmes surtout en raison du temps insuffisant consacré à un cours de français. C'est la raison pour laquelle quelques enseignants évitent le travail de groupe en classe. Ainsi, ils font des activités de la composante orale qui ne nécessitent pas d'interactions entre apprenants en classe. Comme certains enseignants de FLE n'accèdent pas facilement des matériaux primordiaux à l'enseignement de la composante orale comme le magnétophone, ils ont du mal à faire écouter des dialogues enregistrés à leurs apprenants. En plus, les documents oraux préparés par des natifs étant peu nombreux ou indisponibles, les enseignants utilisent des documents préparés par des Kenyans et présentant leurs situations socioculturelles ou les situations socioculturelles africaines. Cela a également un impact sur l'apprentissage de la composante orale.

Dans sa recherche portant le titre de « De la lecture à la production d'écrits: obstacles rencontrés chez les apprenants de première année secondaire" Lahreche Meguenni (2011) fait une enquête avec les enseignants et les apprenants pour comprendre la source des problèmes qui bloquent les apprenants algériens pour comprendre un texte et écrire correctement en FLE et pour la détermination de leurs besoins, leurs attentes et pour la stimulation de leurs motivations. D'après les enseignants, la plupart des élèves sont incapables de lire et écrire correctement parce que le volume horaire est insuffisant pour l'enseignement du français. Il n'y a pas d'activités de lecture dans le programme officiel du cycle secondaire et il est essentiel d'insérer la lecture dans le programme. Les apprenants s'intéressent aux autres pôles d'intérêt tels qu'internet, Playstation, Iphone, Ipode etc. Les textes proposés dans les manuels scolaires sont peu intéressants et ne répondent pas aux besoins des élèves. Certains élèves manquent de motivation, d'autres n'ont pas le temps de lire à cause de la surcharge du programme scolaire, d'autres fuient tout ce qui est écrit. Selon quelques enseignants, ce sont leurs parents qui sont responsables de l'échec des élèves au sujet de la lecture car il existe des parents illettrés. Quant aux erreurs dans les productions

écrites, il existe un problème de l'interférence de deux ou trois langues (arabe, français, anglais), les fautes d'orthographe, l'absence de relation logique entre les phrases, de genre (féminin, masculin), la conjugaison, les maladresses syntaxiques et lexicales qui rendent le texte incohérent. Selon certains enseignants, si les notions de base ne sont pas bien acquises, les apprenants peuvent avoir plus de problèmes. Pour quelques élèves aussi, s'ils n'ont pas de base, la langue est difficile à comprendre pour eux. L'une des raisons des problèmes est le manque de textes authentiques dans les manuels scolaires. De plus, étant donné que la majorité des élèves ne peuvent pas toujours comprendre le français et traduire en français par des synonymes ils ont recours à la traduction arabophone en lecture. Ils se servent souvent du dictionnaire afin de trouver l'orthographe d'un mot, ou son sens. Ainsi selon les enseignants, le problème de la lecture et de l'écriture se pose de manière douloureuse. Les élèves ont du mal à s'exprimer à l'oral et surtout à l'écrit. Ils ont des difficultés à exprimer leurs idées à l'oral. Ils ne connaissent pas les mécanismes de base de l'activité de lecture et ils n'ont pas de compétences de haut niveau qui nécessitent des capacités intellectuelles.

Genç (2012) a étudié les problèmes des apprenants ne pouvant pas parler français dans sa thèse de maîtrise intitulée « Étude sur les attitudes des apprenants du français envers la compétence de l'expression orale recherche à l'école supérieure de langue étrangère de l'Université Gazi". L'auteur fait une enquête auprès des apprenants de la classe préparatoire de l'Université Gazi de l'année scolaire 2011-2012. Ces apprenants de la langue française apprennent le français dans leur première année d'apprentissage. Cette enquête contient différentes variables telles que l'âge, le type de lycée et le revenu familial afin d'expliquer les problèmes rencontrés par des apprenants et l'auteure fait écrire aux apprenants une composition sur leurs problèmes et leurs insuffisances à l'expression oral. Selon les résultats, la plupart des apprenants ont confiance en eux-mêmes et ils n'ont pas peur de faire d'erreurs au sujet de l'expression orale. Beaucoup d'apprenants ne peuvent pas parler français car ils n'ont pas la possibilité de pratiquer. Quelques apprenants n'aiment pas s'exprimer à l'oral parce qu'ils sont très émus quand ils construisent des phrases françaises. Mais la majorité des apprenants déclarent qu'ils ne sont pas émus. Alors que la plupart des apprenants se sentent à l'aise de parler français, Il y a aussi ceux qui ne se sentent pas à l'aise. Alors, il faut que les enseignants les encouragent à s'exprimer en français et gagnent la confiance de tous les apprenants isolés. La majorité des apprenants aiment s'exprimer à l'oral, pourtant il y a des apprenants qui n'aiment pas s'exprimer à l'oral. C'est pour cela qu'il est nécessaire de se servir des documents authentiques comme les chansons, les poèmes et les jeux dans le

processus de l'apprentissage de langue étrangère pour les motiver. A peu près la majorité des apprenants sont conscients qu'une nouvelle langue va leur ouvrir la porte d'une nouvelle vie. Ainsi, être capable de parler français leur donne confiance. Selon beaucoup d'apprenants, s'exprimer à l'oral ne les ennuie pas. Cette recherche montre que les apprenants qui ne sentent pas à l'aise en s'exprimant à l'oral ont peur de faire des fautes bien qu'ils soient capables de construire des phrases en français. Les apprenants sont conscients de l'importance de la compétence d'expression orale dans l'apprentissage du français. Mais quelques apprenants sont timides pour s'exprimer devant le public. Selon les données reçues par des apprenants, les obstacles dans la production orale résultent de l'insuffisance de lexique, la motivation affective ou la grammaire au cours de leur conversation. Pour quelques apprenants la timidité est un obstacle dans ce processus. Cette étude souligne l'effet efficace de la langue maternelle dans l'expression orale en langue étrangère. L'effet de la première langue étrangère tels que l'anglais ne les bloque pas à l'expression orale. La plupart des apprenants n'ont pas d'occasion de pratiquer cette langue. Ils pensent qu'il faut avoir de l'aptitude et la capacité de la langue étrangère afin de faire une bonne communication. La prononciation est un obstacle pour la moitié des apprenants.

Alhawiti (2013) indique qu'il a, dans sa thèse de doctorat intitulée "Compréhension orale de la langue française dans le contexte Universitaire Saoudien", utilisé l'enquête comme outil de recherche le sujet de la compréhension orale du FLE dans le contexte universitaire saoudien. D'après les résultats de l'enquête, la compréhension orale est l'un des problèmes majeurs des apprenants lors de l'apprentissage du français. Cette étude met en lumière le fait que les difficultés sont à l'égard de la discrimination des sons, le débit rapide du présentateur, l'incapacité des étudiants de se souvenir suffisamment de ce qu'ils ont entendu pour pouvoir comprendre l'ensemble. On voit dans cette étude que l'arabe, comme langue maternelle, affecte négativement le déchiffrage et la discrimination des mots et les sons du français. La conjugaison rend difficile à comprendre le document sonore. En plus, les règles grammaticales, la phrase longue et les nombres français sont des obstacles pour comprendre le document sonore. Enfin, le contenu des documents doit correspondre au niveau des apprenants. Il vaut mieux se servir des outils et instruments de nouvelles technologies d'information et de communication tels que les médias, l'internet, les réseaux sociaux dans le but d'aider les apprenants à mieux maîtriser la compréhension orale, ce qui donne l'occasion à l'étudiant d'éduquer son oreille en langue française en facilitant à priori les activités de compréhension orale.

Coşkun (2013) fait une recherche dans sa thèse de doctorat portant le titre de “La place de la compétence écrite dans les nouvelles approches de l’enseignement du français langue étrangère: le Cadre européen commun de référence pour les langues et la réalisation de la perspective actionnelle” sur la réalisation de la compétence écrite dans l’approche actionnelle au sein des départements de français des universités qui se trouvent à Ankara. Cette recherche qui combine la méthode quantitative et qualitative contient une enquête auprès des apprenants des classes préparatoires des départements de français de quatre universités à Ankara (Université Hacettepe, Université Gazi, Université d’Ankara, Université de Bilkent) et de première classe. Selon cette recherche on peut dire que le manuel utilisé et le milieu scolaire ne sont pas convenables à la démarche actionnelle. Il faut que les manuels des langues étrangères contiennent les activités actionnelles qui permettent d’accomplir des tâches dans le processus d’apprentissage. De même, le milieu éducatif influence de manière positive ou négative le processus de l’enseignement/apprentissage des langues. Si l’espace est accueillant, tout le monde se sent bien dans la classe. Il doit être un espace permettant de pouvoir faire des travaux en groupe et d’autres configurations dans le but d’accomplir certaines tâches tels que des atelierd d’écriture. Il est important que la classe soit bien aérée et ensoleillée. Le mobilier de classe, la technologie et l’internet sont également importants dans ce processus. Il faut également que les enseignants planifient le processus d’apprentissage selon les nouvelles exigences, les nouvelles approches et les nouvelles technologies.

Hadj Marouf (2013) fait une recherche intitulée “Les Difficultés des apprenants à l’oral /cas des apprenants de 1ère année secondaire du lycée Mohamed Choukri à Tolga” sur les difficultés des apprenants algériens à l’oral du français, 1ère langue étrangère lycée Mohamed Choukri de Tolga. Dans cette recherche l’auteur a réalisé une séance d’expression orale entre les élèves de 1ère année secondaire lettres 1 de lycée Mohamed Choukri de Tolga et leur enseignante et analysé les réponses des élèves. Le but de cette recherche est d’essayer de révéler les problèmes de l’expression orale en français rencontrés par les élèves. Selon les résultats des analyses, alors que la majorité des élèves ont tendance à parler français et se sentent à l'aise, d’autres répondent à voix basse que lorsque l'enseignant les interroge, ils se sentent stressés. D’autres hésitent à répondre à cause de la perte de la face. Les apprenants comprennent ce qu'on leur demande mais ils ont du mal à répondre oralement. Ils ont peur de faire des erreurs de grammaire de français, d’avoir un vocabulaire trop pauvre et de mettre en évidence des problèmes de prononciation. C’est la raison pour laquelle l’apprenant est

bloqué. Ils ont une mauvaise prononciation par exemple, la présence ou l'absence de certaines voyelles et/ou consonnes dans une langue et pas dans l'autre causent des problèmes. Il en est de même d'ailleurs pour le manque de vocabulaire. Par exemple les apprenants répondent aux questions dans leur langue maternelle au lieu de répondre dans la langue cible. Lorsqu'ils ne trouvent pas le mot ils ont recours à la fameuse expression "je ne sais pas". Ils ne parlent pas le français en dehors de l'école ce qui empêche d'apprendre un certain vocabulaire pour la communication.

Badereddine (2014) fait une recherche intitulée "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". Le but de cette recherche est de surmonter le problème de la faiblesse du niveau de l'oral chez les apprenants algériens de la 4ème AM. Cette recherche contient un questionnaire qui permet d'acquérir plus d'informations et d'opinions sur l'oral du FLE distribués aux enseignants du cycle moyen qui travaillent dans des établissements différents à travers la ville d'El-Oued et contient une observation des cours et leurs déroulements dans la classe aux deux établissements urbains et ruraux de l'enseignement moyen. L'auteur a participé aux quatre séances de l'oral du FLE, présentées par deux enseignants différents. Selon les résultats du questionnaire, le pourcentage de sexe entre enseignant et enseignante de FLE est égal. La plupart des enseignants de FLE viennent de l'Université. Les enseignants plus expérimentés ont une expérience professionnelle de plus de 10 ans. Les résultats montrent que les enseignants font beaucoup d'activités orales avec leurs apprenants, mais l'auteur déclare que ce résultat ne reflète pas la réalité. Le fait que le volume horaire consacré à l'oral soit suffisant n'améliore pas le niveau de l'oral des apprenants. L'importance donnée à la compréhension et production orale n'est pas satisfaisante. Les apprenants n'arrivent pas à comprendre un discours argumentatif. Presque tous les apprenants ont du mal à produire oralement une argumentation. Ainsi, le problème de la compréhension orale affecte également la production orale. La surcharge du programme de l'oral en 4ème AM a un impact négatif sur les apprenants. Donc, le programme de l'oral ne convient pas aux niveaux langagiers réels des apprenants. La majorité des enseignants se sent à l'aise quand elle enseigne l'écrit au lieu de l'oral. Le niveau de l'oral du FLE des apprenants venant du primaire est faible. Les pratiques actuelles de classe aidant les apprenants à communiquer oralement en français avec aisance ne sont pas suffisantes. Le dialogue et les jeux de rôle améliorent mieux l'oral du FLE des apprenants de la 4ème AM. Très peu d'apprenants prennent la parole dans la classe. Aucun des étudiants

n'est actif lors du cours de la production orale. Comme les apprenants ne dominent pas les outils de la langue et ils n'ont pas l'habitude de parler français ils ont du mal à s'exprimer en français. Afin d'améliorer le niveau de l'oral des apprenants il faut tout d'abord adapter le programme avec les aptitudes réelles des apprenants. En outre, il faut également donner à l'oral la même importance consacrée à l'écrit en apprentissage et en évaluation dans le contexte, changer de méthodologie et enfin améliorer la formation des enseignants. Selon les résultats de l'expérimentation repose sur l'observation, la prise de notes et l'enregistrement des quatre séances de l'oral du FLE, les apprenants ne saisissent pas le sens du texte support en raison des mots difficiles. Ils ne prennent pas de notes lors de la séance de compréhension orale. Comme le support choisi n'est pas attirant et il est difficile selon les niveaux des apprenants, ils sont peu actifs lors de la séance. Ils ont du mal à comprendre les mots compliqués quand il n'y a pas de thèmes motivants. Les compétences réelles langagières des apprenants ne sont pas prises en compte dans le programme. En fait, selon cette recherche, le milieu socioculturel de l'apprenant est en rapport avec l'initiative à une leçon de production orale. Pour conclure, les apprenants de la 4ème AM n'ont pas acquis les connaissances de base. Dans la région du sud en général et à El Oued en particulier, le français n'est presque pas utilisé. Cette langue n'est parlée qu'en classe. Cela empêche d'apprendre le français. Autrement dit, le seul milieu, pour l'apprenant pour utiliser la langue française, est la classe. Le programme surchargé et inadapté en fonction des aptitudes réelles des apprenants n'est pas motivant.

Cheriet (2014) a fait une étude intitulée "Pour un enseignement / apprentissage efficient de l'oral chez les élèves de 1ère année moyenne en FLE / Cas du C.E.M Chergui Mecki. Zéribet-el-Oued Wilaya de Biskra" sur la source des problèmes à l'oral au cycle moyen en FLE dans le but de développer chez l'apprenant la compétence d'expression orale. Dans cette étude l'auteure a réalisé une enquête et une observation des situations de communication en classe de 1ère A.M de trois séances d'expression orale proposées par le manuel scolaire de 1ère A.M. Selon les analyses de séances, les apprenants de première année veulent s'expimer oralement. Pourtant, ils font des erreurs de grammaire, de conjugaison, de syntaxe, de lexique comme ils ne respectent pas les règles de la langue. Donc, ils évitent de participer et de s'exprimer de peur de se tromper. Ils font des erreurs à propos des frontières des groupes rythmiques. (Par exemple : Ahmed /et Ali jouent /au ballon. Au lieu de : Ahmed et Ali /jouent au ballon.) Quand l'apprenant fait une phrase il oublie une syllabe et ajoute une autre au mot au lieu de la syllabe oubliée. (Exemple : Ahmed

passe le ballon au lieu de dire : Ahmed passe le ballon.) Parfois il prononce mal (Par exemple pour le mot “fille” l’apprenant prononce [fil] au lieu de [fij]. Donc, ils ont des problèmes de phonologie. En outre, ils font des erreurs de conjugaison, d’accords aussi entre sujet et verbe, d’accord du participe passé, des adjectifs qualificatifs, Il faut ajouter qu’ils éprouvent des obstacles en raison de la méconnaissance du lexique. Cette étude montre que les apprenants ont du mal à s’exprimer, à dire ce qu’ils veulent, ce qu’ils pensent ou voient lors de cours de l’expression orale. Comme ils ont un bagage limité et une mémorisation insuffisante, ils ne peuvent pas exploiter correctement les stratégies de production orale. L’entourage de l’apprenant le décourage vis-à-vis de l’acquisition des langues étrangères. Après cette étude et l’enquête le problème de s’exprimer oralement ou produire des énoncés résultent de l’incompréhension en FLE soit à une mauvaise articulation des lettres, des phonèmes, des graphèmes. etc. qui entravent la bonne compréhension. Ces obstacles affectent négativement l'apprenant et le démotive. Ces problèmes peuvent amener l'élève à perdre confiance. Le rôle de l'enseignant est important pour assurer un développement efficace de l’oral chez les apprenants. L’enseignant transmet non seulement des savoirs mais aussi il doit assumer le rôle d’un animateur, d’une référence, d’un guide et d’un psychologue.

Barsová (2015) fait une étude intitulée “La Compréhension orale et TIC dans l’enseignement du FLE”. Dans ce travail, l’auteur a analysé les difficultés potentielles qui peuvent être liées au défi de certains étudiants dans la compréhension orale du FLE. Les difficultés ont un impact sur la motivation des étudiants et leurs efforts de compréhension du document. Quelques étudiants, qui ne comprennent pas l'enregistrement au début, ne tentent pas de continuer à comprendre. Selon l’auteure, la recherche montre l’importance du rôle du côté psychologique dans la compréhension orale. Selon le questionnaire réalisé auprès des étudiants et des enseignants tchèques et slovaques, le document le plus utilisé pour développer la compréhension orale reste l’enregistrement de manuel. Pourtant, la plupart des étudiants confirment que les enregistrements de manuel ne correspondent pas à leurs besoins actuels et à la langue réelle ils préfèrent travailler avec les documents authentiques. La majorité des enseignants utilisent les TIC dans l’enseignement du FLE et ils peuvent tirer parti des sites Internet comme TV5 Monde, RFI ou Radio Prague pour entraîner la compréhension orale.

Djeraba (2015) fait une recherche intitulée “L’Enseignement de l’expression orale en langue française au centre de langue cas: New School de Constantine” afin de démontrer le développement de la compétence d’expression orale du FLE à partir des méthodes et types

d'activités de l'enseignement de l'oral. Cette recherche comprend une enquête destinée aux enseignants et un entretien entrepris avec les adhérents du « New School » formant une classe de 12 apprenants hétérogène. En raison de la mauvaise planification des activités d'oral et le temps de la formation, un certain nombre d'apprenants prouvent encore l'impossibilité de s'exprimer et de partager leur opinion avec les autres interlocuteurs. C'est la raison pour laquelle les enseignants doivent annuler certains exercices. Il n'est pas juste de mettre toute la responsabilité sur l'enseignant. Étant donné que l'apprenant n'a fait aucun effort pour améliorer son niveau, il attend tout de l'enseignant. Certains apprenants pensent que les activités d'expression orale ne sont pas motivantes et satisfaisantes car ils n'ont pas confiance en eux et ils sont faibles en vocabulaire. La majorité des apprenants trouvent le volume horaire réservé aux activités d'expression orale et les séances de l'expression de l'orale insuffisantes.

Dans le mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magister intitulé "Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE, Cas des apprenants de la 2ème année secondaire, lycée Choukri Mohamed-Tolga" rédigé par Kelatma (2015) on a réalisé l'expérimentation et l'interprétation de l'enquête auprès des enseignants et des apprenants pour la mise en évidence des différents obstacles empêchant la compréhension écrite de FLE au niveau des apprenants de la 2ème année secondaire Cette étude vise également à franchir les champs de réflexion sur les processus de compréhension et leur impact sur l'accès au sens des textes écrits. Selon les résultats, la majorité des apprenants attendent l'explication du texte par l'enseignant. Ils ne font pas de lecture qui leur permettent d'enrichir leur bagage lexical en dehors de l'école. Les élèves ont du mal à s'exprimer en français car ils n'utilisent pas assez la langue en dehors de l'école. Comme ils ont un bagage lexical très faible, ils font face au phénomène d'insécurité linguistique. Quand ils ne connaissent pas un mot, ils regardent immédiatement le dictionnaire ou ils demandent à un ami ou à l'enseignant de les aider. Ils traduisent le texte en langue maternelle. Cette méthode empêche d'accéder au sens du texte. Le volume horaire réservé à la compréhension écrite est insuffisant pour 52,21% des enseignants mais pour quelques enseignants ce volume leur suffit. Dans cette recherche, plusieurs enseignants soulignent que des supports didactiques dans les manuels scolaires sont assez difficiles et ils ne sont pas à la hauteur des attentes des apprenants, ce qui incite les enseignants à profiter d'autres documents souvent inadaptés. Selon la majorité des enseignants les obstacles tels que le manque de connaissances linguistiques et extralinguistiques, la piètre qualité de la lecture, le manque de stratégies et de la

méconnaissance de la langue empêchent d'accéder à la signification des énoncés. Ils proposent de multiplier les lectures permettant l'enrichissement des connaissances et les stratégies, d'adapter des textes selon le niveau des apprenants, d'augmenter le volume horaire et le choix adéquat de l'approche méthodologique. En conclusion, bien que la plupart des apprenants ne fassent pas assez d'effort, ils souhaitent apprendre le français. Les apprenants utilisent le site internet dans le but d'apprendre le français tels que www.français facile et www.french-Paris.com. Ils profitent de l'ordinateur et de l'internet pour accéder aux différentes informations. Ainsi, ils maîtriseront progressivement l'usage du français et le système de compréhension des textes.

Latreche (2015) a réalisé une observation sur un échantillon et a fait une enquête par un questionnaire auprès des étudiants de première année de licence français à l'Université Hamma Lakhdar El Oued pour la détermination des difficultés et la clarification des pratiques des étudiants en expression orale dans sa recherche portant le titre de "L'Expression orale: pratiques et difficultés en classe de FLE. Cas des étudiants de la 1re année LMD français. Université d'El-Oued". Selon les résultats de l'observation, la plupart des étudiants ont envie de travailler mais quelques-uns sont faibles et désorientés lors du cours. Ils ont du mal à parler spontanément sans préparation donc, ils se servent des dictionnaires bilingues et monolingues, papier et électronique. Ils évitent les longues phrases lorsqu'ils veulent dire quelque chose. La majorité des étudiants confondent non seulement le présent et le passé composé mais aussi le féminin et le masculin dans leurs expressions. Ils éprouvent des difficultés de prononciation et ils ne s'expriment pas aisément et spontanément. Ils ont des difficultés à cause du trac, de la timidité, du stress et ils sont démotivés pour parler devant le public. Ils utilisent leur langue maternelle dans la communication en classe. L'enseignante souriante, blagueuse les encourage à s'exprimer à l'oral dans le travail de groupe. Selon les analyses du questionnaire, le sexe féminin représente la majorité des étudiants et la moyenne d'âge des étudiants est de 20 ans. Selon les données, la raison pour laquelle moins d'importance est accordée au français que les scientifiques ne voient pas le français comme une matière essentielle. Les étudiants éprouvent des difficultés en raison de la grammaire, de la prononciation, des règles phonologiques, de l'accent, de la liaison, de l'élision et du vocabulaire. Par exemple, selon eux, la conjugaison est compliquée, il y a beaucoup de modules et ils ne parlent pas cette langue dans la vie. La timidité, la peur de faire des erreurs devant les autres, le manque de courage de surmonter leurs difficultés, la mauvaise prononciation les bloquent dans le

processus de l'expression orale. Pour conclure, selon la recherche, les étudiants éprouvent des difficultés à cause de l'absence de la langue française dans leur vie quotidienne. Le contexte institutionnel tels que volume horaire, le programme d'enseignement, la disposition de classe, le matériel utilisé de la nouvelle technique sont l'une des raisons pour lesquelles les étudiants ont des difficultés. Il faut ajouter que ces difficultés sont aussi liées à l'enseignant et à ses méthodes pédagogiques et à l'apprenant (styles cognitifs, rôles assumés, stratégies d'apprentissage). Ainsi, ils rencontrent beaucoup de difficultés lexicales, phonétiques, morphosyntaxiques, socioculturelles, sociolinguistiques, discursives.

Sadini (2015) fait une recherche intitulée "L'Enseignement de l'oral en FLE : réalité d'enseignement et perspectives pédagogiques cas des étudiants de la 1 LMD département de français de l'université de M'sila" dans le but de mettre en évidence les difficultés que rencontrent les étudiants en expression orale dans l'enseignement des langues étrangères en réalisant une enquête destinée aux enseignants du département des lettres et langue française de l'université de M'Sila. Selon les résultats, les enseignants se servent de l'oral authentique et de la situation de communication comme manières de pratiquer l'oral. Beaucoup d'enseignants pensent que chaque activité liée à la compétence orale améliore cette compétence. À mesure que l'enseignant encourage les interactions orales, cette compétence s'améliore. Mais certains enseignants soulignent l'importance de la phonétique qui permet d'améliorer la prononciation de l'étudiant. Selon la majorité des enseignants apprendre une langue étrangère signifie apprendre à utiliser cette langue à la fois oralement et par écrit. Ils pensent également que l'oral est un besoin important en raison de la prescription professionnelle et sociale. La plupart des étudiants ont intérêt à parler. Les enseignants utilisent leurs matériels personnels, ils travaillent avec leurs étudiants des productions à l'aide des questions/réponses et des situations de communication. Tous les enseignants pensent que les documents audiovisuels contribuent au développement des étudiants. La timidité des apprenants, le manque de moyens, le niveau des étudiants, la formation des enseignants sont parmi les obstacles de l'enseignement de l'oral. Comme le volume horaire consacré à l'enseignement de l'oral est insuffisant, l'enseignement de l'oral devient compliqué et difficile. Pourtant dans cette recherche il y a aussi des enseignants qui pensent que le volume horaire consacré à l'oral est suffisant. Les enseignants se servent des jeux de rôle, un document audiovisuel muet, d'une image etc. afin d'évaluer l'oral. Le développement de la compétence orale dans une langue étrangère ne se limite pas à l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant. Différents facteurs tels que la famille, la

communauté et la culture sont également efficaces dans ce développement de cette compétence.

Türkoğlu et Çavdar (2015) visent à apporter une solution fondamentale aux erreurs résultant de l'influence de la langue maternelle dans leur étude intitulée “Les Erreurs faites par les étudiants du département du FLE à l’expression écrite”. Cette étude est composée d’un échantillon composé de phrases extraites et sélectionnées dans un corpus de 180 textes produits par les étudiants en cours de « Production écrite » durant les années académiques 2000-2010, à l’Université Atatürk. Dans cette étude, l’analyse du contenu et la méthode appelée linguistique contrastive sur les erreurs sont utilisées. On analyse 335 erreurs qui dépendent des transferts négatifs de la langue maternelle (le turc). Selon les résultats, il y a des erreurs dues à un transfert négatif de la langue maternelle (le turc) et à l'effet de la deuxième langue étrangère (l’anglais). Tout d’abord, les erreurs lexicales/grammaticales telles que les erreurs de genre, de l’utilisation de l’accent, de préposition, du pronom relatif (que/dont) sont les erreurs les plus répétées. Les apprenants ont du mal à apprendre les mots avec leurs articles. La principale raison des erreurs commises est due à la règle de “article contracté” qui ne se trouve pas en turc. Comme il n’y a pas d’accent aigu et d’accent grave en turc, les apprenants éprouvent des problèmes. Quant à l’accent circonflexe il se trouve en turc, son utilisation se diffère. Il n’y a pas de morphème dans la syntaxe du français qui renvoie à l’accusatif en turc. C’est la raison pour laquelle les apprenants commettent une erreur en ajoutant une préposition après le verbe comme “regarder”. Pour l’utilisation correcte du pronom « dont », il est nécessaire de connaître les verbes utilisés avec la préposition « de », et il faut connaître également le complément du nom et la construction avec un adjectif. Sinon, le pronom « que » et « dont » peuvent être mélangés, ce qui peut provoquer des erreurs. Les erreurs les plus fréquentes résultent des erreurs morphologiques au deuxième rang. Les adjectifs en français sont souvent utilisés après le nom sauf quelques exceptions. Pour cette raison, les noms s'accordent avec les adjectifs. Comme cette règle ne se trouve pas en turc, les apprenants font des erreurs. Ces erreurs sont liées à l’interférence du turc. Les apprenants commettent des erreurs à propos des adjectifs numéraux. On utilise le nom singulier après l’adjectif numéral en turc et en français, le pluriel est utilisé. Les erreurs syntaxiques sont des erreurs fréquentes. La plupart des adjectifs en français sont utilisés après le nom. Le sens de certains adjectifs change également selon la place d'utilisation. Les compléments de nom et la place des adverbes en turc et en français sont différents. Ces différences poussent les apprenants à commettre des erreurs. Ainsi, les erreurs

les plus fréquentes résultent des différences entre le français et le turc du point de vue syntaxique et morphologique.

La recherche de Yılmaz Güngör (2015) portant le titre de “La Compréhension des textes en français langue étrangère : quelles difficultés ?” vise à déterminer les facteurs qui rendent difficile à comprendre les textes pour les étudiants apprenant le français comme une langue étrangère. La recherche comprend 23 apprenants turcs apprenant le français comme langue étrangère depuis 1 an et demi (classe préparatoire + premier semestre de la 1ère année de la licence), dans la Faculté de Pédagogie, de l’Université Anadolu. Dans cette recherche un questionnaire (Annexe) à choix multiple, composé de quatre parties, a été utilisé comme un outil de collecte afin de révéler les facteurs et les difficultés qui empêchent les apprenants de comprendre des textes en langue étrangère. Selon les données obtenues dans la première partie du questionnaire, le facteur le plus important qui rend difficile la compréhension des textes en langue étrangère est les mots inconnus. On a déterminé que la syntaxe complexe et le sujet de la lecture causent également des problèmes de compréhension. Selon les données obtenues à partir de la deuxième partie du questionnaire, le sens d'un mot peut différer d'un texte à l'autre et les apprenants n’arrivent pas à comprendre de tels textes. Ainsi, les apprenants déclarent qu'ils ne peuvent pas décider dans quel sens un mot ést utilisé. Selon les données obtenues dans la troisième partie du questionnaire, un contenu de texte difficile et ennuyeux rend difficile la compréhension des apprenants et diminue leur performance. Le facteur d'anxiété cause également une mauvaise performance des apprenants lors de la lecture. Selon 3 participants de cette recherche, le temps limité est un autre facteur qui peut causer une difficulté de compréhension mais selon la majorité, cela n'entraîne pas de mauvaise performance lors de la lecture. Comme le dit l’auteur, la syntaxe simple, un contexte contenant des informations socioculturelles connues par les apprenants, et l’absence de mots inconnus rend facile la compréhension des textes. De plus, Il faut non seulement avoir une méthodologie d'enseignement bien planifiée, mais aussi utiliser. Les activités langagières qui permettent d’enrichir la connaissance lexicale, syntaxique et culturelle. Le niveau des textes doit correspondre au niveau des apprenants pour que les apprenants n’utilisent pas fréquemment le dictionnaire et qu'il n'y ait pas d'abondance de mots inconnus qui les démotivent.

Mazi (2016) mène une enquête par questionnaire dans son étude intitulée “Obstacles d’apprentissage de la compréhension de l’écrit en FLE/Cas des apprenants de la 2ème As” auprès des enseignants du FLE au cycle secondaire dans des différents lycées afin de

découvrir les problèmes de la compréhension écrite en FLE. Selon les résultats, la majorité des élèves ne maîtrisent pas les méthodes de lecture et ils ont tendance à se reposer sur les facteurs linguistiques et à les traduire. Les élèves ont du mal à comprendre le texte sans l'aide de l'enseignant en raison du manque de compétence textuelle et les connaissances générales. Il y a aussi un manque de motivation chez les élèves. La recherche montre qu'il faut apprendre aux élèves comment déterminer le type de texte et les stratégies de lecture appropriées à chaque texte pour un meilleur enseignement de lecture. Afin de bien former le sens du texte, il nécessite la poursuite de la démarche pédagogique en trois étapes aptes aux activités propres telles qu'avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Les enseignants proposent d'augmenter le volume horaire de la lecture et il est nécessaire de faire prendre cosncience aux apprenants de l'importance de la lecture.

Benlagha (2016) traite les problèmes lexicaux de la production écrite dans son mémoire intitulée "Les Difficultés lexicales dans la production écrite en FLE / Cas des apprenants de 4ème année moyenne/ Cem de Kadouri Mohamedtahar Biskra". Le but principal de cette recherche est d'aborder les difficultés au sujet des erreurs lexicales chez les apprenants de 4ème année moyenne de la langue française. Ce mémoire contient une analyse du questionnaire destinée aux enseignants sur les difficultés lexicales chez les apprenants de 4AM Cem Kadouri Mohamed Tahar Ras El Guaria et une analyse de la séance du lexique dans la production écrite des apprenants. L'auteure se sert de la méthode descriptive analytique. Selon les résultats d'analyses de la séance dans cette recherche les apprenants éprouvent des difficultés d'ordre orthographiques et lexicales. Bien que les erreurs puissent sembler être des erreurs grammaticales en apparence, la source est d'ordre lexical. La plupart des apprenants ne se servent pas du dictionnaire lorsqu'ils écrivent en classe de FLE. Quant aux résultats de l'enquête menée par des enseignants, ils n'ont pas la même formation initiale et la même expérience professionnelle. Selon les réponses des enseignants, les apprenants ont du mal à produire des textes. Ils n'ont pas assez de connaissances sur les mots et les règles qui leur permettent d'exprimer leurs idées. Selon 3 enseignantes il existe des techniques dans le but d'aider les apprenants de FLE à mieux rédiger. Les apprenants doivent faire attention à certains critères comme l'orthographe, la conjugaison, la cohésion et la cohérence des idées, les compétences syntaxiques. Il est important d'exploiter son lexique et ses compétences syntaxiques. Il faut se servir des exercices d'expression écrite visant également le niveau de la phrase et le niveau du texte. D'après un enseignant, il n'y a pas de technique. Elle pense qu'il faut écouter, lire, parler et enfin écrire la langue. Comme le

vocabulaire nécessite un travail personnel pour des apprenants, les enseignants ont des difficultés à l'enseigner. Pour que les apprenants écrivent bien, il faut procéder ou adapter des théories dans le processus de l'enseignement de production écrite. En faisant des activités différentes, en enseignant l'écrit, les apprenants apprennent la production écrite. Il faut lire un texte permettant la communication. Si les élèves n'ont pas de projet motivant, la production écrite est difficile pour eux. Il est nécessaire d'établir des séances spécifiques et de former des projets d'écriture et de lecture qui donnent le goût aux apprenants. L'apprentissage du vocabulaire est un processus qui dure toute la vie et cette recherche propose la mémorisation des chansons et résumé des petits romans pour enrichir le lexique des apprenants en classe de FLE.

Leroy (2016, p.75,76) a fait un test d'écoute auprès d'apprenants de la langue française en langues et littératures – combinaison avec le français à l'Université de Gand pour sa thèse de master intitulée "La Compréhension orale en français langue étrangère. L'oreille de l'apprenant : quelle(s) perception(s), quelle(s) restitution(s) ? » afin de déterminer en profondeur les erreurs des étudiants universitaires en langue française pendant le discours oral dans leur mémoire. Selon cette recherche les apprenants commettent des erreurs linguistiques, des erreurs perceptuelles, des erreurs d'analyse, des erreurs interprétatives et des ajouts et suppressions de sons. Il y a eu des problèmes majeurs dans la perception des sons pendant l'écoute. Bien que la plupart d'élèves soient incapables de former des mots conformes aux règles conventionnelles de l'orthographe française ils tentent d'être créatifs et d'exploiter les règles orthographiques. Certains apprenants ne peuvent pas choisir de mots convenables au contexte. Ils éprouvent des difficultés d'orthographe. Ensuite, si le mot est long, il devient plus difficile à comprendre pour eux. Premièrement, les plus grandes difficultés que les apprenants rencontrent ce sont les mots monosyllabiques et deuxièmement, il y a une chute des erreurs de 26% entre les mots monosyllabiques et les mots bisyllabiques. Lorsque les voyelles et les consonnes sont mal comprises, elles sont souvent remplacées par d'autres voyelles/consonnes qui en général comportent la même caractéristique d'oralité-nasalité, surdité-sonorité mais qui ne partagent pas forcément d'autres propriétés communes. L'auteur constate que le contexte (sémantique/syntaxique), la vitesse d'élocution, la longueur du mot et les connaissances préalables de l'apprenant provoquent les éventuelles incompréhensions.

Mohamed (2016) fait une étude intitulée "Difficultés de l'expression orale dans la classe de (FLE) - Université du Soudan de sciences et de technologie-de 3ème année". Le but principal

de cette recherche est d'identifier les problèmes des apprenants de la 3ème année au niveau de l'expression orale en FLE et de trouver des solutions à ces problèmes. Cette étude vise à guider les apprenants dans l'application et la maîtrise des stratégies de cette compétence afin que le processus de communication soit plus facile et la détermination du statut et l'importance de cette compétence dans les universités soudanaises, en particulier à l'Université du Soudan. Cette recherche contient un texte destiné aux apprenants de troisième année à l'université du Soudan, faculté des langues, département de français dans le but de révéler les difficultés rencontrées qui empêchent les apprenants d'acquérir cette compétence. La langue maternelle de ces apprenants est l'arabe étant une langue commune mais certains d'eux ont d'autres langues maternelles comme Mahas, For, Nouba, etc. Le test mené comprenant trois parties repose sur l'expression orale, en divisant en trois niveaux : Lexical, morphosyntaxique et phonologique. Selon les résultats de l'analyse, les apprenants ont des difficultés parce qu'ils sont influencés par la langue maternelle et la peur est la difficulté réelle qui les empêche d'acquérir cette compétence. Les apprenants ont des difficultés au niveau de l'orthographe et de la grammaire, d'utilisation des temps verbaux. Ils ne peuvent pas appliquer correctement les règles de grammaire. Sur le plan lexical, la majorité des apprenants ont du mal à présenter simplement et compréhensible le sujet et ils sont faibles au sujet du vocabulaire. Cette recherche montre que la majorité des apprenants n'arrivent pas à faire des phrases simples et correctes, le système morphosyntaxique des apprenants est faible. Au niveau morphosyntaxique, en raison de l'effet sur la langue maternelle, la plupart des apprenants ne maîtrisent pas les structures de phrases simples et complexes les plus courantes. Quant au niveau phonologique presque tous les apprenants éprouvent des obstacles de la prononciation des mots contenant des longues syllabes et ils ne prononcent pas c'est-à-dire avalent beaucoup de lettres et de syllabes des mots dans le processus de la communication. Donc, ils éprouvent des difficultés dans le système phonologique.

Ould Slimane (2016) fait une recherche portant le titre « L'Apprentissage de l'écrit et les difficultés de l'expression écrite en FLE » dans le but de travailler sur le statut des causes des erreurs dans l'apprentissage du français à Mostaganem en Algérie. Cette recherche comprend un questionnaire destiné à un groupe d'enseignants de différentes écoles et à un groupe d'élèves de la cinquième année primaire 5 AP. Les résultats de la recherche montrent que la plupart des apprenants aiment le français et ces apprenants sont plus motivés. Les enseignants basent les fautes d'orthographe des apprenants sur le manque de lecture. Les enseignants font faire des rédactions et insistent sur la correction des erreurs. Le manuel

scolaire ne convient pas au niveau des apprenants c'est la raison pour laquelle ce manuel n'aide pas l'apprentissage des apprenants. La majorité des apprenants tentent d'apprendre à écrire hors de l'école. Les apprenants sont influencés par leur langue maternelle, ils n'ont pas d'intérêt pour le français et ils n'ont pas aucun désir et effort pour l'apprentissage. Quelques étudiants ne comprennent pas la leçon en classe en raison de la charge en classe et ils pensent également qu'il y a du bruit dans la classe et selon certains étudiants, l'enseignant parle moins fort. La plupart des étudiants soulignent l'importance de la boîte à outil dans un exercice écrit. Les apprenants utilisent le verbe à l'infinitif plutôt que de le conjuguer. On rencontre un problème dans la cohésion non seulement entre le nom et le déterminant mais aussi nom et adjectif. Ils rencontrent des difficultés d'ordre linguistique à savoir, la syntaxe, la compréhension des questions, la cohésion, l'emploi des déterminants et des pronoms. Comme le vocabulaire est plus ou moins faible certains font des fautes même en copiant des mots. La distinction du genre des noms crée également des problèmes.

Abedelmalek et Saadi (2017) montrent dans leur recherche intitulée "L'Écoute: une compétence réceptive d'un apprentissage langagier (cas du 4éme année primaire Mallek Mohamed Ali Chéria)" que les apprenants éprouvent des difficultés dans la compréhension orale et la production orale. Pour les difficultés de la compréhension orale, les chercheurs ont utilisé un questionnaire qui contient des questions ouvertes et d'autres fermées pour les enseignants. D'après les réponses obtenues par les enseignants, les apprenants éprouvent des difficultés en FLE au sujet de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison, de la prononciation etc. Les enseignants observent que les apprenants ont beaucoup de difficultés au sujet de la pratique en raison du manque de moyens linguistiques, du manque de motivation et ils rencontrent des obstacles de compréhension et de prononciation. Cette recherche montre que les documents authentiques sont parfois utilisés d'après beaucoup d'enseignants. La majorité des enseignants n'évoquent pas l'univers de réception des apprenants lors des activités de l'oral à cause du manque d'interaction. La participation ne se réalise pas sans parler et sans faire de gestes. Selon la majorité des enseignants, le travail du groupe, l'utilisation des moyens didactiques comme la vidéo, les textes sonores, l'utilisation des TICE, les jeux ludiques etc. permettent de les motiver lors d'une activité de l'oral. La disposition des élèves en forme de "U", le travail du groupe, les activités ludiques permettent une écoute attentive et efficace chez eux. Les apprenants mémorisent un texte lentement à cause des différents obstacles pour comprendre un texte écouté. Selon quelques enseignants, l'oral qui facilite l'acquisition de la langue étrangère, est primordial dans une classe du FLE.

La pratique de l'oral est l'un des habilités développées chez les apprenants du primaire. Bien que les enseignants considèrent que la pratique de l'oral est essentielle, les difficultés existent. Comme ils ont des obstacles à s'exprimer les apprenants se servent des outils pour faciliter la compréhension comme les images, les dessins et les illustrations. La majorité des enseignants ont confirmé que l'écoute joue un rôle très important pour réussir une activité d'oral, plus que l'impact d'utilisation des supports authentiques en classe de 4ème.

Ghorzi et Dahmane Ayad (2017) ont fait une recherche intitulée "Les Difficultés d'apprentissage de l'oral chez les apprenants de la 5ème année du cycle primaire en classe de FLE". Une séance avec différents apprenants et une enquête auprès plusieurs enseignants du français cycle primaire dans différentes écoles ont été menée dans cette recherhce. Certaines observations au sujet de la réflexion et des difficultés de l'oral chez les apprenants de 5éme année primaire ont été identifiées dans cette étude. Selon la séance, la majorité des apprenants ne parlent pas français parce qu'ils éprouvent des difficultés de conjugaison, de vocabulaire et de prononciation. Selon les réponses de l'enquête, la majorité des enseignants confirment que les leçons sont conformes aux niveaux des élèves de 5éme année primaire. La séance de l'oral est nécessaire pour le développement de la capacité à s'exprimer oralement et sans difficulté, c'est pour ça que l'enseignant doit suivre le programme. Beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés lorsqu'ils pratiquent le français. Comme ils ne prononcent pas bien les mots et qu'ils ne savent pas comprendre tous les mots en français, ils ont des difficultés relatives à la prononciation et à la liaison. Les enseignants affirment que les facteurs tels que le milieu social et familial et les méthodes d'enseignants provoquent les problèmes. Bien que quelques apprenants communiquent entre eux en français dans la classe, la plupart des apprenants ne le font pas. À cause de l'incapacité des apprenants à parler et à communiquer ils ont des problèmes.

Kartal et Parlak (2017) abordent les opinions des apprenants et des futurs enseignants concernant la production écrite dans une classe de FLE pour un public débutant ou faux débutant dans leur article portant le titre de « Perspectives des apprenants de français langue étrangère à l'égard de l'expression écrite. » Les chercheurs mènent une enquête auprès des étudiants volontaires du département de FLE à l'Université Uludag de Bursa en Turquie. Les auteurs se servent de l'étude de cas comme méthodologie de recherche, et des enquêtes semi-dirigées comme outils de collecte de données dans cette recherche. Les apprenants expriment leurs opinions, conseils et propositions à propos de l'expression écrite sous les 4 axes principaux comme « comment écrire, qu'écrire, prérequis, cours d'expression écrite. Selon

les résultats de « l'Axe 1 » (comment écrire) les apprenants voudraient des sujets plus attrayants et sur lesquels ils voudraient s'exprimer plus librement. Ils demandent aux enseignants de donner un travail de paragraphe hebdomadaire et de corriger les erreurs avec tolérance. Ils leur demandent aussi de faire des dictées, de donner des devoirs et donner à l'avance un plan pour la rédaction du texte. Ils pensent aussi que correspondre avec une personne de France bénéficiera également de voir leurs erreurs. Les résultats sur l'Axe 2 (Qu'écrire) montrent que les apprenants devraient avoir la possibilité d'utiliser des verbes dans les dialogues plutôt que de demander de conjuguer les verbes. Ils peuvent avoir un journal intime écrit en français, écrire des lettres et également réaliser des activités d'écriture après les cours. Ils peuvent s'améliorer en écrivant des sms, des cartes postales, puis en continuant à se présenter eux-mêmes, leur famille, leur ville, leur chambre. Selon les résultats de l'Axe 3 (Prérequis), les élèves pensent que la compréhension écrite est totalement liée à la compréhension orale. Afin de développer l'écrit il faut travailler l'écoute. Après l'acquisition des règles de grammaire, il faut leur permettre de s'exprimer et d'écrire un paragraphe sur eux-mêmes. Ils expriment que ceux qui apprennent bien les règles de grammaire n'ont pas de problème d'expression écrite. Les élèves pensent qu'il est nécessaire d'écrire des paragraphes sur différents sujets et d'être donné une liste de mots et d'expressions pour chaque domaine. Quant aux résultats de l'Axe 4 (cours d'expression écrite) pour les élèves le français ne s'écrit pas comme il se prononce et il existe des accents, ce qui rend l'écriture en français très compliquée. Étant donné que les règles du turc et du français ne sont pas les mêmes, le développement de la compétence de l'écrit est un processus long et complexe. Cette compétence nécessite plus de patience, de sacrifice et un travail plus précis que les autres mais ces problèmes peuvent être surmontés en faisant plus de pratique. Afin de bien comprendre l'écrit, il faut avoir une bonne technique et une bonne connaissance.

Ouaoua (2017) fait une étude intitulée "La Compréhension de l'écrit et les TICE vers une nouvelle perspective/Cas des élèves de 4ème année primaire école Chouhada M'sila" sur les difficultés des apprenants pendant la séance de compréhension/de lecture en FLE. Cette étude consiste en une enquête et une séance de compréhension de l'écrit en FLE auprès des apprenants de la quatrième année primaire à l'école Chohada au centre de ville de M'sila. La méthode habituelle pour le texte écrit n'est pas utile pour tous les apprenants Outre, cette méthode tue leur capacité cognitive. La plupart des élèves éprouvent beaucoup de difficultés au sujet de l'articulation, la liaison, la ponctuation, le déchiffrage et la vitesse de lecture dans

le processus d'apprentissage avec cette méthode. Avec la séance par l'outil informatique (les vidéos) les apprenants sont motivés et ils veulent en profiter davantage. Donc, la lecture des apprenants s'améliore et ils prononcent bien. Pour la lecture compréhension, le troisième support, le texte écrit est introduit et la majorité des élèves de la classe a participé aux questions que l'on leur pose pendant cette séance. Au cours des 3 séances, il y a une amélioration dans les critères de lecture bien qu'il n'y ait pas de solution complète à toutes les erreurs signalées. Cette recherche donne l'occasion aux apprenants de développer la compétence communicative, de motiver, d'enrichir leur vocabulaire, de corriger la prononciation et elle les aide à surmonter les difficultés pendant la séance de lecture compréhension. En conclusion, grâce au document sonore et à la vidéo pourraient rendre possible des tâches et des activités qui sont impossibles à réaliser dans une classe traditionnelle.

Saibi (2017) fait une recherche intitulée "L'impact de la vidéo sur la compréhension de l'oral chez les apprenants de la 2ème année moyenne" au sujet de l'impact de la vidéo sur la compréhension de l'oral en FLE en tirant parti des avis et des visions des enseignants. Cette recherche comprend une observation de deux séances au niveau de deux classes hétérogènes. Dans la première, il y a un texte comme outil lu par l'enseignant. Dans la deuxième, un document vidéo a été utilisé. Les apprenants sont en 2ème année moyenne. On a réalisé une enquête auprès de 23 enseignants de différents collèges d'Ain el Beida dans cette recherche. Selon les idées des enseignants la mauvaise prononciation a un effet sur la compréhension orale. Le manque de vocabulaire conduit à un échec de compréhension orale. Les oreilles de l'apprenant ne sont pas habituées aux sons de cette langue à moins qu'il n'entende cette langue dans son environnement, ce qui influence négativement l'apprentissage de la compréhension orale. Le problème principal causant ces difficultés c'est la formation requise à l'école primaire. Le manque d'intérêt crée également des problèmes de compréhension orale. Mais on a constaté dans ce mémoire que les activités vidéo sont faciles à comprendre. La vidéo joue un rôle primordial dans la construction du sens et de développement de la compétence orale. En conséquence, la vidéo est un support motivant et primordial pour les apprenants dans l'acquisition de la compréhension auditive en FLE.

Saidane et Fadda (2017) réalisent une enquête qui s'effectue en deux séances d'enregistrement avec les étudiants du Master 1 français et elle propose deux questionnaires, l'un pour les enseignants, l'autre pour les étudiants afin de déterminer les causes des difficultés liées à la pratique de l'oral en FLE dans sa recherche intitulée "La Compétence

orale dans l'enseignement/apprentissage (Cas de Master 1 français langue étrangère - Université de Tébessa)". Selon les résultats des enquêtes, les difficultés dérivent des règles de grammaire telles que les accords, la construction des phrases, la conjugaison des verbes ; de la phonétique telle que la prononciation des mots juxtaposés, intonations ; du vocabulaire et du lexique. La traduction mot à mot des mots arabes au français peut empêcher l'interprétation correcte. Selon les résultats de l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants, l'influence de la langue maternelle rend la pratique de l'oral faible en classe. Les étudiants sont confus au sujet du féminin et du masculin du français et de l'arabe. Selon les réponses des enseignants, les étudiants éprouvent des difficultés sur la prononciation, la liaison des mots, l'élision, le rythme. Afin d'affronter ces obstacles il faut réaliser des exposés oraux, des interrogations orales, des jeux de rôle, le théâtre et faire des situations de communications entre eux et entre les enseignants. Les facteurs tels que le trac, le manque de bagage linguistique et le manque de confiance bloquent la participation des étudiants. La majorité des enseignants pensent que les nouvelles méthodes aident à remédier à la capacité de s'exprimer en français à l'oral. Quant aux résultats de l'analyse du questionnaire destiné aux étudiants, la plupart des étudiants ont du mal à apprendre le français. L'utilisation du français des étudiants varie également en fonction de leur niveau de pratique. Alors que la moitié des étudiants parlent français avec leurs enseignants, ils utilisent cette langue de manière limitée en dehors de l'école, en famille ou avec les camarades. Les apprenants lisent des romans, des journaux, des magazines et des ouvrages. La majorité des apprenants ont du mal à trouver les mots convenables quand ils parlent français à cause du manque au niveau du bagage langagier nécessaire. Les apprenants déclarent dans cette recherche qu'ils souffrent des difficultés sur la prononciation, l'intonation, le rythme, la liaison et l'élision.

Siddig (2017) fait une recherche intitulée *"* Les problémes de l'expression orale chez les apprenants du fle des universitiés soudanaisés". L'auteur recherche le cas des apprenants de 4ième année de l'Université du Soudan de sciences et de la technologie dans le but de déterminer les difficultés rencontrées par les apprenants du FLE aux universités soudanaises dans la compétence d'expression orale à l'aide d'une méthode descriptive et analytique. Cette recherche comprend un test oral appliqué aux 10 apprenants de la 4ième année de département du français de l'Université du Soudan. Le but est d'amener les apprenants à parler et à exprimer en français à partir de deux exercices. Le test contient un entretien dirigé sur la présentation générale du candidat et un exercice en interaction en forme de questions. Selon cet exercice le candidat joue un rôle d'après un document 3-5 minutes. Dans cette

recherche les problèmes sont identifiés à trois niveaux, sur le plan lexical, morphosyntaxique et phonologique. Selon les résultats de l'analyse, les étudiants éprouvent des difficultés de compréhension orale. Presque tous les étudiants ont peur de commettre des erreurs. Comme ils sont influencés par leur langue maternelle, ils ont des difficultés de prononciation en parlant. Ils sont faibles en vocabulaire et ils ont du mal à maîtriser la structure de la phrase simple et complexe. L'écoute et la lecture améliorent le vocabulaire et la compréhension. La compréhension et le vocabulaire suffisent et conduisent à la production. Donc, la compréhension et la production sont liées. Mais apprenants n'écoutent pas régulièrement. Enfin nous pouvons dire que, les apprenants ont des difficultés au niveau du lexique de la morphosyntaxe et du système phonologique.

Afifi (2018) fait une recherche intitulée "L'Analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants arabophones en classe de FLE" dans le but d'analyser des productions écrites des apprenants palestiniens de l'Université de Birzeit et d'analyser les types d'erreurs en production écrite commises et leurs sources principales. Ces apprenants sont aux niveaux A1-A2 sur l'échelle de niveau du CECRL. Dans cet article l'auteure a recours à la méthode qualitative et à la méthode quantitative. Cette recherche a été réalisée avec les étudiants de la deuxième année au département de français à l'Université de Birzeit et elle comprend également 13 productions écrites sélectionnées à partir d'un examen final. Cette production écrite est un texte descriptif de 150 mots et traite de la description physique et morale d'un personnage imaginaire. Selon les résultats, leur langue maternelle arabe et leur première langue étrangère anglaise ont un impact sur leur acquisition du français. Les erreurs morphosyntaxiques telles que la conjugaison des verbes, les auxiliaires, l'accord en genre et en nombre, l'ordre des mots et les pronoms ; les erreurs lexicales à cause d'un vocabulaire inadéquat ou le manque de vocabulaire ; les erreurs orthographiques concernant des mots mal orthographiés sont les erreurs les plus récurrentes. Comme les majuscules n'existent pas en arabe la plupart des étudiants les omettent en français. Les étudiants essaient de traduire mot à mot ce qui les induit en erreur. Cette étude montre également que l'interférence reste l'une des difficultés principales pour les étudiants. Étant donné que les étudiants utilisent fréquemment l'anglais, leur première langue étrangère dans leur vie quotidienne et progressent dans cette langue cela affecte négativement leur apprentissage du français. Dans le même temps, leur langue maternelle, qu'ils utilisent quotidiennement pour répondre à leurs besoins, a également un impact négatif sur l'apprentissage du français. Donc, les différences

entre le français et leur langue maternelle, l'arabe et leur première langue étrangère, l'anglais, affectent l'apprentissage du français.

Ben Hadj Tahar, Gaddouri et Taib Ben Abbas (2018) mènent une recherche portant le titre de "Les Difficultés des apprenants à l'oral- Cas des apprenants de 1ère année secondaire du lycée Alili Abdelkader Ain Defla". Dans cette recherche, ils ont assisté à une séance d'expérience orale effectuée avec une classe de 1ere année secondaire dans le but de tenter de clarifier les problèmes de l'expression orale des apprenants lycéens en français et de montrer les difficultés d'apprentissage rencontrées en FLE. Selon les résultats des analyses, la majorité des apprenants sont à l'aise quand ils s'expriment à l'oral alors que d'autres sont stressés. Ils répondent doucement parce qu'ils ne leur font pas confiance lorsqu'ils prononcent des mots et pour les autres, ils hésitent à répondre afin qu'ils perdent la face. Les apprenants comprennent ce qu'on leur demande par contre, ils ne peuvent pas s'exprimer oralement. Selon cette étude les apprenants ne s'expriment pas à l'oral de peur de faire des fautes. Ils éprouvent des difficultés en raison de la grammaire, du vocabulaire faible et de la prononciation qui empêchent la communication. Le sens du message peut changer à cause de la mauvaise articulation. Chaque langue a son propre système phonique. La présence ou l'absence de certaines voyelles et/ou consonnes dans une langue et pas dans l'autre influencent la production orale.

Bouarfa (2019) a fait une recherche intitulée « L'Analyse des erreurs en production écrite : Cas des apprenants de troisième année moyenne au CEM Dar el Ouassini –Maghnia – Tlemcen » dans le but d'analyser les erreurs des productions écrites en FLE des apprenants et de tenter de proposer des solutions pour la réduction des erreurs. Cette recherche repose sur un échantillon de la classe de 3ème année moyenne et on a utilisé les productions écrites des apprenants et le questionnaire des enseignants dans cette recherche. Selon les résultats de l'analyse, les erreurs les plus fréquentes sont les erreurs grammaticales. Les apprenants sont faibles à propos de l'utilisation appropriée des prépositions. Ils ont fait des erreurs de singuliers et pluriels ; d'articles, d'accord de sujet-verbe et de temps. Un autre type d'erreur constitue des erreurs syntaxiques. Les apprenants ont des connaissances insuffisantes sur l'ordre des mots et sur la coordination. Ces types d'erreurs proviennent de l'absence d'une organisation du travail des apprenants. Ils écrivent seulement pour remplir le papier. Quand les erreurs sémantiques résultent de la traduction littérale de l'arabe vers le français et les erreurs lexicales sont dues à un mauvais choix des mots. On nous montre aussi les erreurs d'interférences linguistiques. Bien que l'apprenant soit toujours en face d'une langue

étrangère, il est tenté en même temps d'utiliser sa langue dialectale « daridja » provoquant un mélange de langage. En fait, ces erreurs proviennent du manque de règles et de l'influence de la langue maternelle. Selon les résultats du questionnaire des enseignants, les apprenants de troisième année moyenne commettent beaucoup d'erreurs de grammaire, de lexique, de conjugaison en raison du manque de compétence chez l'apprenant et de l'influence de la langue maternelle. Les enseignants affirment que les apprenants éprouvent des problèmes à l'oral et à l'écrit. Les apprenants soulignent également le rôle primordial des parents dans l'apprentissage de leurs enfants. En conclusion, selon cette recherche, les apprenants font des erreurs qui se produisent à différents niveaux comme grammatical, syntaxique, lexical, substance, sémantique et d'interférence.

Bouchemal (2018) précise les difficultés rencontrées par les apprenants de deuxième année de l'ENS de Constantine dans son article intitulé "Difficultés d'accord à l'oral : cas des apprenants de l'ENS de Constantine". Cette recherche contient deux documents sonores réalisés avec les futurs enseignants des écoles scolaires étudiant à l'École Normale Supérieure de Constantine. Comme le français est une langue étrangère pour les apprenants, il est difficile de maîtriser la grammaire de cette langue. L'apprenant est sous l'influence de la grammaire de la langue maternelle à propos de l'accord ou la morphologie flexionnelle. C'est pourquoi la construction du savoir dans une langue étrangère est mal effectuée. Cette recherche montre que les apprenants n'ont pas envie d'apprendre le français de manière correcte sauf certains d'eux. Ils ont des difficultés de conjugaison et la maîtrise de l'accord du genre féminin.

Hachelaf (2019) se focalise sur la didactique de l'écrit en français langue étrangère et sur les problèmes de la production écrite des élèves de 5ème année primaire dans sa recherche intitulée " Les difficultés de la production écrite rencontrées par les élèves de 5ème année primaire". Une enquête sur 15 enseignants dans différentes écoles primaires et une séance de production écrite en FLE ont été réalisées dans cette recherche. Selon les résultats de la séance de production écrite, la plupart des apprenants ne font pas attention aux signes de ponctuation sauf la majuscule et le point, aux temps des verbes. Ils ne se servent pas de phrases enchaînées afin de transmettre les idées. Ils ont un lexique simple et ils répètent des phrases pour une seule explication. Ils ne font pas d'exercices. Ils ne servent pas de dictionnaire et ils n'utilisent pas les mots appris dans leurs structures de langue. Selon les résultats de l'enquête, l'écart entre l'apprenant et la lecture conduit tous les apprenants à faire des erreurs lexicales de forme et ils ne maîtrisent pas les règles d'orthographe. Le

manque de communication et le manque de maîtrise de la langue sont les principales sources d'erreurs. Il faut ajouter les erreurs de cooccurrence résultant de la pauvreté linguistique et la complexité du système de la langue française. Les enseignants choisissent la correction stratégique et offrent la pratique de l'acte de lecture afin de faire face à ces erreurs et avoir un bon lexique.

Okonda (2019, p. 76) fait une recherche intitulée "Apprendre la compréhension orale en FLE au Kenya : cas de l'Alliance Française d'Eldoret" dans le but d'identifier les difficultés de compréhension orale des apprenants de français langue étrangère au Kenya et notamment à l'Alliance Française d'Eldoret et de proposer des moyens pour surmonter ces difficultés. Cette étude a été réalisée auprès de 74 candidats choisis par la méthode de l'échantillonnage aléatoire simple parmi un groupe de 124 personnes. Un test à partir d'un document audio-visuel, d'un extrait du film "La fille sur le pont (de Patrice Leconte)"; un forum de discussion; et une fiche d'autoévaluation remplie par les candidats ont été utilisés comme outil de collecte de données dans cette étude. Selon les résultats des données pour la plupart des candidats le manque de gestes, réactions, pauses et hésitations des locuteurs causent les difficultés de la compréhension. Les niveaux de grammaire française des candidats et leur capacité à distinguer les sons posent également des difficultés. Dans le test audio-visuel, la plupart des apprenants éprouvent des difficultés à comprendre les expressions idiomatiques et les mots, ce qui les empêchait de bien comprendre le texte (oral). En outre, l'impertinence des propos du locuteur au sujet principal, une mauvaise connaissance des aspects socioculturels à propos du sujet principal par l'apprenant, le français familier et le débit du locuteur provoquent des problèmes. Ces problèmes poussent les étudiants à rencontrer des problèmes de concentration aux tâches données.

Belhadj Benziane et Zouaoui (2020) fait une recherche portant le nom "Les Difficultés de la production de l'orale Cas d'étude: les élèves de 5ème année primaire École : Cheikh Benoumer Bouda Adrar Belhadj benziane Khalifa Boukadir Chlef" dans le but d'identifier les facteurs réels affectant le bon aboutissement de l'apprentissage du FLE et surtout à l'oral. Selon cette recherche, la plupart des élèves de la 5ème année du primaire éprouvent des difficultés sur la communication orale. Cette recherche comprend une observation en classe de 5ème année au primaire à Bouda Willaya d'Adrar et une classe de 5eme année primaire à Chlef. Des questionnaires sont également destinés aux enseignants de français au primaire pour connaître les idées des enseignants, les approches qu'ils utilisent et les activités qu'ils appliquent. Selon les résultats de l'observation, la plupart des élèves ne sont pas actifs en

classe. Les élèves ne parlent que lorsqu'ils répondent aux questions des enseignants. Ces réponses sont généralement des réponses courtes en un mot ou des réponses données avec le soutien de l'enseignant et les élèves ne sont pas autonomes pour parler devant les autres. Les interactions enregistrées sont principalement des interactions enseignant/élève et ces interactions sont rarement de l'élève vers l'enseignant ou de l'élève vers autre élève. Ainsi, la méthode des enseignants n'est pas suffisante. Il y a aussi des enseignants qui ne corrigent pas les erreurs des élèves. Les auteurs pensent que la plupart des enseignants enseignent traditionnellement l'oral et les enseignants ne servent pas des activités orales interactives qui conduisent à faire parler les élèves. Selon les résultats de l'enquête réalisée avec les enseignants, il y a des enseignants qui utilisent également d'autres activités orales, telles que la bande dessinée en plus du dialogue afin que le bagage linguistique des jeunes apprenants enrichisse et développe leur compétence communicative développe. Il y a également des facteurs tels que l'insuffisance du volume horaire, le manque de matériel et la surcharge des classes qui les empêchent sur l'application des principes de l'approche par compétence. En outre, la pauvreté du bagage linguistique, la non maîtrise des règles de grammaire chez les élèves empêchent les enseignants de bien réussir l'enseignement de la compétence communicative.

Nous pouvons dire qu'il existe peu d'études qui abordent les difficultés rencontrées dans toutes les compétences dans une seule étude. Il y a généralement des études sur un ou deux compétences. Donc, nous avons tenté d'aborder en détail les études sur les différentes difficultés rencontrées dans chaque compétence. Au regard de l'importance de ce domaine, différentes études (Sunel, 1993; Gallagher, 1994; Amara, 2001; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001; Türkoğlu, 2004 ; Naito, 2002; Alan, 2005; Brou-Diallo, 2006; Feyfant et Gaussel, 2007; Özçelik et Topçu Tecelli, 2007; Soussi, Broi et Wirthner, 2007; Laparra, 2008; Özçelik et Topçu Tecelli, 2008; Zephyr, 2008; Benammar, 2009; Ferroukhi, 2009; Qotb, 2009; Ünal, 2009; Maache, 2010; Itma, 2010; Baghezza, 2011; Aslım Yetiş, 2012; Bensemicha, 2012; Embarki, 2012; Karan, 2012; Kodua, 2012; Kouadio, 2012; Onursal Ayırır, 2012; Wang, 2012; Bür et Aycan; 2013; Manolescu, 2013; Öztürk Akdoğan et Günday, 2013; Sunengin Çakır, 2013; Fatta, 2014; Namukwaya, 2014; Zhang et Wu, 2014; Şavlı et Güler, 2014; Aimouch, 2015; Benlagha, 2015; Bouchebcheb, 2015; Boudjemaa, 2015; Dahmani, 2015; Genç et Oflaz, 2015; Guo et Nissen, 2015; Ounissi, 2015; Türkoğlu et Çavdar Ataman, 2015; Vinet, 2015; Yaagoub, 2015; Dolz, Gagnon et Vuillet, 2016; Gafsi, 2016; Aouchiche et Amrane, 2016; Bennedjad, 2016; Bourray, 2016; Dali Ali, 2016; Djebbar et Hamiti, 2016; Durán Moreno, 2016; Karan, 2016; Mahadji et Bekhti, 2016; Madjralli, 2016; Mebarki, 2016; Melgani, 2016; Mulama, 2016; Omran, 2016;

Randrianasolo, 2016; Topaloğlu, 2016; Adjeroud, 2017; Alan, 2017; Allen, 2017; Bachiri, 2017; Fellah et Bessafi, 2017; Gündüz et Genç, 2017; Khiari, 2017; Larkeche, 2017; Lounas, 2017; Oughlis et Ouanoughi, 2017; Tombolini, 2017; Adam, 2018; Amara, 2018; Anita, 2018; Aouissi, 2018; Benferdi et Karaoui, 2018; Bosnalı et Topaloğlu, 2018; Guettala, 2018; Hafsaoui, Mohamed et Rahmoun, 2018; Harroud, 2018; Khalfalah, 2018; Saleh, Alsagheir et Maraey, 2018; Sığırcı 2018; Al-Shaibani, Amran et Ateib; 2019; Arbouche, 2019; Benyamina, 2019; Bouhmidi, 2019; Hamdani, Fahmi, Lakhmiri, Houmane et Bitar, 2019; Hanane, 2019; Kartal et Alpar, 2019; Mansilla-García, 2019; Otsmane, 2019; Serdaroğlu, 2019; Şengül Eren, 2019; Tekcan, 2019; Toruç, 2019 ; Barir et Hechifa, 2020; Benazi, 2020; Birady, 2020; Ghallouss et Smaili, 2020; Huda et Hana, 2020; Kebaili et Mosbah, 2020; Mahdjoubi, 2020; Prayoga et Laenzlinger, 2020; Saker, 2020; Taroudjit et Aka, 2020; Youcef, 2020; Yasmine, 2020; Hichem, Walid et El Houda, 2021; Raonić, 2021; ont été réalisées concernant les difficultés de l'enseignement /apprentissage du FLE en Turquie et à l'étranger.

CHAPITRE III

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

3.1. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

L'apprentissage qui comprend la perception, la compréhension et la compréhension peut être défini comme les changements permanents qui se produisent dans le comportement d'un individu à l'aide de ses connaissances et ses capacités. Dans le processus d'apprentissage, l'individu développe ses compétences en acquérant des connaissances. Il n'est pas possible de limiter l'apprentissage à une seule définition. Si nous regardons quelques définitions de l'apprentissage selon Robbes (2019, p. 1) "Apprendre est un processus par lequel une personne acquiert des connaissances, maîtrise des habiletés ou développe des attitudes." Pour Cuq (2003, p. 22) "l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation." Il définit aussi comme "l'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère." Selon la définition d'Asensio et autres (2007, p. 37) "apprendre est un phénomène complexe, dans lequel interviennent une multitude de facteurs en interaction, cognitifs, affectifs ou encore motivationnels" (cité par Huong, 2010, p. 176).

Nous comprenons par ces définitions que l'apprentissage impliquant des facteurs cognitifs, affectifs et des interactions nécessite de fournir consciemment et volontairement de nouvelles informations. Dans l'apprentissage, qui est un processus complexe, l'apprenant est conscient de son but et de la raison de son apprentissage et responsable de son apprentissage. Quant à 'l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère voici l'explication de Conseil de l'Europe (2003, p. 104):

> L'énoncé des buts et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues devrait se fonder sur une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir.

Nous pouvons dire que l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère a des objectifs et des raisons principaux. Nous apprenons la langue étrangère pour des raisons telles que se développer dans notre vie éducative, nos affaires, notre vie professionnelle et sociale, trouver plus d'opportunités d'emploi, apprendre à connaître différentes cultures et présenter notre culture etc. En plus, l'apprentissage d'une langue étrangère est nécessaire afin d'échanger des informations avec des étrangers surtout de communiquer en raison des besoins éducatifs, professionnels, commerciaux, sociaux, économiques, sanitaires etc. Plus généralement et simplement, le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'avoir la capacité de communiquer et d'interagir avec d'autres langues. D'après l'explication faite par Fleming (2010, p. 8) la langue se concentre sur le développement de quatre compétences linguistiques de base (compréhension de l'écrit, production écrite, compréhension de l'oral et production orale) et l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'acquérir la capacité à communiquer dans d'autres langues.

De nos jours, le besoin d'apprendre des langues étrangères s'est accru aujourd'hui avec le monde en développement. Il devient important d'apprendre une deuxième ou même une troisième, quatrième langue étrangère. Alpar (2013) exprime l'importance d'apprendre la langue étrangère avec la citation ci-dessous :

> Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est un document qui répond à la politique linguistique du Conseil de l'Europe et favorise le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans le but d'améliorer la communication et la compréhension mutuelle entre les personnes, et de lutter contre l'intolérance et la xénophobie. Ainsi dans les pays membres de l'Union européenne, la maîtrise de deux langues étrangères avec une troisième ou même une quatrième langue étrangère optionnelle est devenue une nécessité.

Dans le processus d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère, nous ne pouvons pas séparer la culture de la langue parce que la langue et la culture sont étroitement liées. L'apprentissage/enseignement d'une nouvelle langue permet de communiquer activement en utilisant la langue dans un milieu social interculturel. L'acquisition de la langue étrangère, donc l'acquisition culturelle offre une opportunité pour le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Bozhinova (2014, p. 691) affirme notre idée sur ce sujet avec la citation ci-dessous:

> La conception contemporaine de l'enseignement/apprentissage des langues et de l'éducation interculturelle fondée sur les outils du Conseil de l'Europe pour les langues des deux dernières décennies préconise une approche intégrée visant à la fois l'enseignement d'au moins deux langues étrangères et des cultures respectives dans les établissements scolaires. L'objectif principal est le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui conditionne la communication et la réalisation d'actions dans un milieu social interculturel. Dans ce sens, l'apprentissage d'une langue nouvelle permet d'élargir la compétence plurilingue et pluriculturelle acquise.

En conclusion, il faut ajouter qu'il existe également une interaction entre la langue maternelle et la langue étrangère au niveau de la linguistique et de la culture. Aouadi (2002) souligne que l'apprentissage des langues étrangères signifie l'interaction de deux langues. C'est-à-dire qu'il existe un contact entre les systèmes linguistiques et culturels de la langue maternelle et de la langue étrangère de l'enseignant et de l'apprenant. Donc, apprendre une langue étrangère, ce n'est pas seulement apprendre les règles de cette langue, mais aussi apprendre sa culture.

3.2. L'aperçu général de l'enseignement/apprentissage du FLE en Turquie

Avec le monde en mutation et en développement, le besoin d'apprendre la langue étrangère augmente. Outre ce besoin, la manière dont une langue étrangère est enseignée et apprise est également un sujet de discussion jusqu'à aujourd'hui et cette situation n'est toujours pas complètement résolue.

Demirel (2003) traite du développement historique de l'enseignement des langues étrangères en Turquie. Selon l'explication de l'auteur « Dans la période Tanzimat, considérée comme le début du mouvement d'occidentalisation, l'enseignement des langues étrangères dans les programmes du secondaire a eu lieu avec l'ouverture des Sultans, qui forment le noyau des lycées d'aujourd'hui. C'est la raison pour laquelle l'ouverture de Sultane Galatasaray le 1er septembre 1868 a marqué un tournant dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie. » On sait que l'apprentissage des langues étrangères aux niveaux supérieurs était inclus dans l'éducation dans le passé. Demircan (1988) et Akyüz (1993) mentionnent que l'enseignement se donne en langue étrangère dans les écoles telles que Mühendishane-i Bahrî-i Hümâyûn (1773), Mühendishane-i Berrî-i Hümâyûn (1795), Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye parce qu'il n'y avait pas de manuel turc à enseigner et le professeur turc pour enseigner ces leçons à cette époque-là (cité par Işık, 2008, p.16). Selon la recherche de Sarıhan (2001), Mekteb-i Tıbbiye, (1839-1870) la première faculté de médecine, qui a été créée en Turquie, ODTÜ créée après 1956, Le Collège Robert et plus tard connu sous le nom d'Université Boğaziçi, certaines facultés de médecine comme Hacettepe et Cerrahpaşa, Université Galatasaray et presque toutes les Universités de Fondation. Ce sont des universités où l'enseignment se fait en langue étrangères. (cité par Çelebi, 2006, p. 289).

Selon la loi sur l'enseignement supérieur entrée en vigueur en 1983 n ° 2547, l'enseignement de la langue étrangère peut être dispensé à l'apprenant afin d'enseigner les règles de base de la langue étrangère, de développer le vocabulaire d'une langue étrangère, de comprendre ce

qu'il lit et entend dans une langue étrangère et de s'exprimer oralement ou par écrit. L'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est de permettre aux diplômés des programmes de baccalauréat, d'université et des études supéreures d'acquérir des compétences en langue étrangère dans leur domaine (Yükseköğretim Kurulu, 2016, madde 5). Les établissements d'enseignement supérieur peuvent inclure dans leurs programmes des cours de langue étrangère obligatoires, professionnels et au choix.

Les relations diplomatiques, commerciales, politiques éducatives etc entre la France et la Turquie continuent du passé au présent. Ces relations font partie des raisons qui rendent nécessaire l'apprentissage du français. Le français est l'une des langues étrangères enseignées en Turquie depuis l'époque ottomane. Le premier cours de français a commencé dans les écoles Muhendishane-i Bahri-i Humayun ouvert en 1773 et Mühendishane-i Berri-i Hümayun, fondées en 1796 en Turquie. En outre, selon les explications de Şişman (1989) l'Empire Ottoman a ressenti le besoin de consulter et d'échanger des points de vue avec des intellectuels et des penseurs occidentaux qui étaient économiquement, culturellement et politiquement avancés dans les innovations qu'ils entreprenaient. Il a ouvert Mekteb-i Sultani (Lycée Galatasaray) dont la langue d'enseignement était le français en 1868 avec l'aide de la France, sous l'influence de suggestions étrangères. Toutes les leçons de ce lycée sont en français (cité par Nurlu, 2013, p. 492). La France dans les domaines de l'armée, de l'éducation, de la justice, de la constitution, de la politique etc. a été un modèle au XIXème siècle. Plus de 3 millions de personnes sur les terres ottomanes parlaient français à cette époque. Les histoires, les romans et les pièces de théâtre turcs contenaient beaucoup de mots français. Les écrivains et voyageurs français commencèrent à affluer sur les terres ottomanes. D'autre part, au début du XXe siècle de nombreux journaux étaient publiés en français dans les terres ottomanes. Les plaques de rue étaient écrites en français et en turc. La correspondance officielle était écrite en français et en turc (Gümüş, 2013, p. 308-309).

Avec la réforme du système éducatif en Turquie entrée en vigueur en 1997-1998, à partir de la 4e année dans les écoles primaires en Turquie il existe des cours de langue étrangère obligatoire et une seconde langue étrangère en option. Dans les établissements d'enseignement secondaire il existe des cours obligatoires de langue étrangère et une deuxième langue en option dans le cadre de la décision des écoles. La deuxième langue étrangère déterminée par l'école est enseignée dans les lycées. Par conséquent, les cours de français peuvent être inclus dans le programme dans les écoles primaires et secondaires sur la décision de la commission scolaire. Mais il faut dire que l'enseignement/apprentissage du

FLE n'est pas encore arrivé au niveau souhaité dans les établissements publics en Turquie. Il existe également des écoles privées qui enseignent en français. Ainsi, aujourd'hui, il existe des lycées anatoliens, comme lycée anatolien Mehmet Emin Resulzade, des écoles privées comme Ted, et d'autres écoles privées comme Tevfik Fikret qui donnent certains cours en français. De plus, avec la réforme universitaire, romanistik kürsüsü connue aujourd'hui sous le nom de département de langue et littérature françaises, est créée par le philologue et linguiste autrichien Leo Spitzer (1887-1960). Le premier enseignement basé sur la philologie sur les langues et (ou la littérature) occidentales à l'Université d'Istanbul commence au cours de l'année académique 1933-34 (Senemoğlu, 1999, p. 59-60). Aujourd'hui les universités ont des départements de français tels que les filières FLE, les départements de langue et littérature françaises et de traduction en Turquie.

3.2.1 Le FLE dans l'enseignement primaire et secondaire

Avec les changements du système éducatif mis en œuvre en 1997 il y a eu des changements et des modifications dans l'enseignement des langues étrangères. Selon le changement, les élèves apprennent la langue étrangère obligatoire entre la 2ème et la 8ème année dans les établissements d'enseignement primaire et entre la 9ème et 12ème année dans les établissements d'enseignement secondaire. Ils peuvent apprendre la langue étrangère en option entre la 5ème et la 8ème année dans les établissements d'enseignement primaire et ils peuvent apprendre une langue étrangère et une seconde langue étrangère en option entre la 9ème et 12ème année dans les établissements d'enseignement secondaire. Les enfants étant en 2ème, 3ème et 4ème année de l'enseignement élémentaire, ont 2 heures de cours de langue étrangère obligatoires par semaine. Les apprenants en 5ème et 6ème ont 3 heures, en 7ème et 8ème année ont 4 heures de cours de langue étrangère obligatoire et s'ils veulent ils ont 2 heures de cours de langue étrangère en option par semaine en 5ème, 6ème, 7ème et 8ème année d'enseignement élémentaire.

Les apprenants ont 4 heures de cours pour la première langue étrangère et 2 heures de cours pour la deuxième langue étrangère obligatoire en 9ème, 10ème, 11ème et 12ème année de l'enseignement secondaire. Les cours de langues étrangères optionnelles sont différents selon les différents types de lycées. Par conséquent, les élèves peuvent apprendre le français conformément à la décision de la commission scolaire dans les établissements publics. Les apprenants ont également la chance d'apprendre le français obligatoire et optionnel dans les écoles privées.

3.2.2. Le FLE dans l'enseignement supérieur

Le français a un passé historique de l'époque ottomane à nos jours. Si nous regardons les développements importants de ce processus, Demiryürek (2013) déclare que pendant la période ottomane, des cours de langues étrangères, en particulier de français, étaient inclus dans les programmes de nombreuses écoles. Une école de langues (Lisan Mektebi) en 1864 a dispensé un enseignement des langues étrangères et Mekteb-i Sultanî en 1868 et a mené des activités éducatives en français. Avec la réglementation de l'éducation du public (Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi) L'arabe, le persan et le français ont été enseignés en tant que cours de langue étrangère dans les écoles publiques. Le français était la seule langue étrangère originaire de l'Ouest dans le programme des lycées ottomans (idadiler) et des collèges ottomans (rüştiyeler) entre 1869-1922 (cité par Şahbaz, 2019, p. 118).

Selon l'explication de Kartal (2017, p. 368) les départements de langue et de littératures françaises sont créés à l'Université d'Erzurum Atatürk en 1958, à l'Université Hacettepe en 1968 et à l'Université de Konya Selçuk en 1977. Genç (2003) explique que les facultés d'éducation sont créées avec le décret numéroté 17760 daté du 20 juillet 1982 suite à la loi sur l'enseignement supérieur promulguée en 1981. Les écoles d'enseignement supérieur, les instituts d'enseignement et les écoles de langues étrangères dans certaines universités ont été constitués. Ainsi, les programmes d'enseignement du français sont ouverts dans les facultés d'éducation des universités Anadolu, Atatürk, Çukurova, Dicle, Dokuz Eylül, Gazi, Hacettepe, İstanbul, Marmara, On Dokuz Mayıs et Uludağ (cité par Kartal, 2017, p. 368-369). Kartal (2017, p. 369) ajoute que les programmes de traduction et d'interprétation en français sont ouverts dans les années 1990. Les premiers programmes de traduction et d'interprétation en français sont établis en 1992 dans les universités Hacettepe et Yıldız Teknik. Les universités Bilkent (1993), Mersin (1997), Kırıkkale (1998) et İstanbul (2000) le suivent.

En outre, les apprenants peuvent choisir le cours de français optionnel et apprendre cette langue s'il y a des enseignants pour fournir cette éducation. Certaines universités offrent la possibilité d'apprendre le français sous le nom de cours de langues étrangères pour les étudiants, les professeurs et le public. Enfin, il faut dire que les apprenants peuvent étudier selon les critères du cadre européen commun de référence dans l'un des départements de français afin d'acquérir une profession et d'être compétent dans cette langue. Dans le même temps, ils peuvent suivre cette langue comme cours optionnel et avoir la possibilité d'apprendre cette langue à différents niveaux.

3.2.2.1. Le FLE et les classes préparatoires dans les universités en Turquie

Il existe des départements tels que les filières FLE, les départements de langue et littérature françaises et de traduction en Turquie dans les établissements d'enseignement supérieur. La formation préparatoire est donnée en premier dans ces départements. Les étudiants qui obtiennent le droit d'étudier dans le département de français passent un examen de compétence en français au début de l'année académique. Les étudiants qui réussissent cet examen sont dispensés de l'enseignement préparatoire et ils commencent leurs études directement dans leurs départements. Les étudiants qui échouent à l'examen de compétence commencent leurs études dans la classe préparatoire avant de passer à leurs départements.

L'enseignement préparatoire dure un an. Cette formation comprend l'acquisition de compétences en compréhension de l'écrit, compréhension orale, expression écrite et orale selon les critères du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Pour que les étudiants puissent commencer leurs études dans leurs départements, ils doivent terminer avec succès l'enseignement préparatoire. Le but de l'enseignement dans les unités préparatoires de français est de faire acquérir les quatre compétences langagières et d'enseigner la langue ainsi que sa culture. Il existe des départements français et des unités préparatoires dans différentes villes et universités en Turquie et l'enseignement du français se poursuit dans ces unités.

Pour terminer, il faut dire qu'il y a de nombreux changements et développements dans l'éducation avec l'influence des pays et des cultures du passé au présent. L'enseignement des langues étrangères a également traversé diverses périodes jusqu'à aujourd'hui. On donne de l'importance à l'enseignement des langues étrangères de la maternelle à l'université dans notre pays ces dernières années. Il existe des universités qui donnent un enseignement en français. Il y a différents départements de français dans les établissements d'enseignement supérieur. Les apprenants apprennent le français dans ces départements pendant cinq ans avec la formation préparatoire. En outre, le français est enseigné sous forme de cours optionnels dans divers départements. De plus, les apprenants qui souhaitent l'apprendre peuvent choisir les cours de français donnés par des professeurs de français dans leurs universités. Certains établissements d'enseignement supérieur proposent également des cours de français pour les apprenants, les enseignants et le public. Il est également possible de s'inscrire à ces cours pour ceux qui veulent apprendre le français. Enfin, on ne peut pas nier que l'enseignement du français n'est pas encore arrivé au niveau voulu.

CHAPITRE IV

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre nous allons présenter l'objectif, l'importance de l'étude et les questions de l'étude. De plus, nous allons parler en détail de la méthode utilisée dans l'étude, les participants, les outils de collecte de données, le processus de collecte de données et l'analyse des données.

4.1. L'importance de la recherche

Il est très important d'apprendre une deuxième langue étrangère de nos jours dans le monde où la maîtrise d'une langue étrangère est devenue une nécessité. Dans les États Membres de l'Union Européenne, l'enseignement de deux langues étrangères avec une troisième ou même une quatrième langue étrangère optionnelle est obligatoire.

Le français est une langue parlée par plus de 200 millions de personnes sur 5 continents à travers le monde. Il est l'une des langues officielles d'organisations telles que l'Union européenne, l'Organisation des Nations Unies, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et cette langue est également parlée dans certains pays tels que la France, le Canada, la Belgique, le Luxembourg, la Suisse, de nombreux pays africains, le Cambodge et le Vietnam. C'est la deuxième langue parlée dans de nombreuses régions du monde à la suite de l'anglais. Il occupe une place importante en tant que langue de l'origine des courants de pensée. En plus, le français est une langue internationale dans les domaines de l'art, de la cuisine, du théâtre, de la mode, de l'architecture, de la philosophie, de la littérature, de l'histoire et elle occupe une place importante parmi les pays que les étudiants préfèrent pour leurs études à l'étranger.

Les difficultés dans les quatre compétences langagières de base rencontrées par les apprenants dans cette langue au cours de l'apprentissage du français sont fréquemment exprimées. De temps en temps, les apprenants expriment verbalement leurs difficultés dans leurs environnements sociaux ou ils les expriment aux instructeurs mais ces problèmes impliquant quatre compétences (la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite) ne sont

pas scientifiquement en détail inclus dans les études. C'est la raison pour laquelle cette étude est primordiale afin de révéler ces difficultés auprès des opinions des apprenants et des enseignants, de proposer des solutions à ces difficultés et de guider les prochaines études.

4.2. L'objectif de la recherche

L'objectif de cette étude est de déterminer les difficultés rencontrées au niveau des quatre compétences langagières de base dans le processus de l'apprentissage du français en classe préparatoires à l'Université Gazi du deuxième semestre de l'année scolaire 2018-2019 et les raisons de ces difficultés à partir des opinions des apprenants et des enseignants et de proposer des solutions à ces problèmes. Aujourd'hui, les difficultés dans les quatre compétences langagières de base lors de l'apprentissage du français en Turquie ont été exprimées par les apprenants et les enseignants mais les causes de ces difficultés n'ont pas été suffisamment recherchées. Avec l'aide des solutions proposées, cette étude vise à rechercher les causes de ces obstacles et à permettre aux apprenants et aux enseignants des classes préparatoires aux universités de surmonter les difficultés lors du processus de l'apprentissage du français.

4.3. Les questions de la recherche

Un questionnaire formé des questions ouvertes semi-structurées a été utilisé pour les groupes de recherche d'étudiants et de professeurs comme outils de collecte de données. Ces questions ont été préparées par le chercheur en consultation avec des experts du domaine. Les questions ont été préparées en turc et les entretiens avec les étudiants et les professeurs ont été menés en turc. Les questions ont été traduites en français par les chercheurs. Les questions adressées aux apprenants et aux professeurs sont les suivantes :

Questions préparées pour les apprenants

Questions sur le processus de développement de la compétence de compréhension orale

Les questions suivantes ont été recherchées pour déterminer les difficultés rencontrées par les apprenants des classes préparatoires de français dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale et les raisons de ces difficultés:

1) Quelles sont les opinions positives ou négatives des apprenants sur le processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale ?

2) Quelles sont les opinions des apprenants sur les raisons des facilités ou des difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale?

3) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de leurs caractéristiques individuelles sur la compétence de compréhension orale?

4) Quelles sont les opinions des apprenants sur les méthodes, stratégies et techniques utilisées dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale?

5) Quelles sont les opinions sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, stratégies et techniques utilisées sur la compétence de compréhension orale?

6) Quelles sont les opinions des apprenants sur le matériel pédagogique utilisé dans les leçons ?

7) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs du matériel pédagogique sur la compétence de compréhension orale ?

8) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur la compétence de compréhension orale?

9) Que font les apprenants pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale ?

10) Quelles sont les attentes des apprenants pour surmonter les difficultés dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale ?

Questions sur le processus de développement de la compétence de compréhension écrite

Les questions suivantes ont été recherchées pour déterminer les difficultés rencontrées par les apprenants des classes préparatoires de français dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension écrite et les raisons de ces difficultés:

1) Quelles sont les opinions positives ou négatives des apprenants sur le processus d'acquisition de la compétence de compréhension écrite ?

2) Quelles sont les opinions des apprenants sur les raisons des facilités ou des difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension écrite ?

3) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de leurs caractéristiques individuelles sur la compétence de compréhension écrite ?

4) Quelles sont les opinions des apprenants sur les méthodes, stratégies et techniques utilisées dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension écrite ?

5) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, stratégies et techniques utilisées sur la compétence de compréhension écrite?

6) Quelles sont les opinions des apprenants sur le matériel pédagogique utilisé dans les leçons ?

7) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs du matériel pédagogique sur la compétence de compréhension écrite ?

8) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur la compétence de compréhension écrite ?

9) Que font les apprenants pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension écrite ?

10) Quelles sont les attentes des apprenants pour surmonter les difficultés dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension écrite ?

Questions sur le processus de développement de la compétence d'expression orale

Les questions suivantes ont été recherchées pour déterminer les difficultés rencontrées par les apprenants des classes préparatoires de français dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression orale et les raisons de ces difficultés :

1) Quelles sont les opinions positives ou négatives des apprenants sur le processus d'acquisition de la compétence d'expression orale ?

2) Quelles sont les opinions des apprenants sur les raisons des facilités ou des difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression orale ?

3) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de leurs caractéristiques individuelles sur la compétence d'expression orale ?

4) Quelles sont les opinions des apprenants sur les méthodes, stratégies et techniques utilisées dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression orale ?

5) Quelles sont les opinions des sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, stratégies et techniques utilisées sur la compétence d'expression orale?

6) Quelles sont les opinions des apprenants sur le matériel pédagogique utilisé dans les leçons ?

7) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs du matériel pédagogique sur la compétence d'expression orale ?

8) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur la compétence d'expression orale ?

9) Que font les apprenants pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression orale ?

10) Quelles sont les attentes des apprenants pour surmonter les difficultés dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression orale ?

Questions sur le processus de développement de la compétence d'expression écrite

Les questions suivantes ont été recherchées pour déterminer les difficultés rencontrées par les apprenants des classes préparatoires de français dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression écrite et les raisons de ces difficultés :

1) Quelles sont les opinions positives ou négatives des apprenants sur le processus d'acquisition de la compétence d'expression écrite?

2) Quelles sont les opinions des apprenants sur les raisons des facilités ou des difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression écrite?

3) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de leurs caractéristiques individuelles sur la compétence d'expression écrite ?

4) Quelles sont les opinions des apprenants sur les méthodes, stratégies et techniques utilisées dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression écrite?

5) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, stratégies et techniques utilisées sur la compétence d'expression écrite?

6) Quelles sont les opinions des apprenants sur le matériel pédagogique utilisé dans les leçons ?

7) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs du matériel pédagogique sur la compétence d'expression écrite ?

8) Quelles sont les opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur la compétence d'expression écrite ?

9) Que font les apprenants pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression écrite ?

10) Quelles sont les attentes des apprenants pour surmonter les difficultés dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression écrite ?

Les questions préparées pour les enseignants

Questions sur le processus de développement de la compétence de compréhension orale

Les questions suivantes ont été posées pour connaître les opinions des enseignants dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale de leurs apprenants et pour obtenir des suggestions des enseignants dans ce processus.

1) Quelles sont les opinions positives ou négatives des enseignants sur le processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale de leurs apprenants ?

2) Quelles sont les opinions des enseignants sur les raisons des facilités ou des difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale de leurs apprenants ?

3) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles de leurs apprenants sur la compétence de compréhension orale ?

4) Quelles sont les opinions des enseignants sur les méthodes, stratégies et techniques utilisées dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale de leurs apprenants ?

5) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, stratégies et techniques utilisées sur la compétence de compréhension orale de leurs apprenants ?

6) Quelles sont les opinions des enseignants sur le matériel pédagogique utilisé dans les leçons ?

7) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs du matériel pédagogique sur la compétence de compréhension orale de leurs apprenants

8) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur la compétence de compréhension orale de leurs apprenants ?

9) Quelles sont les propositions des enseignants pour que le processus de développement de la compétence de compréhension orale donne des résultats efficaces?

Questions sur le processus de développement de la compétence de compréhension écrite

Les questions suivantes ont été recherchées pour connaître les opinions des enseignants dans le processus d'acquisiton de la compétence de compréhension écrite de leurs apprenants et pour obtenir des suggestions des enseignants dans ce processus.

1) Quelles sont les opinions positives ou négatives des enseignants sur le processus d'acquisition de la compétence de compréhension écrite de leurs apprenants ?

2) Quelles sont les opinions des enseignants sur les raisons des facilités ou des difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension écrite de leurs apprenants ?

3) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles de leurs apprenants sur la compétence de compréhension écrite ?

4) Quelles sont les opinions des enseignants sur les méthodes, stratégies et techniques utilisées dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension écrite de leurs apprenants ?

5) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, stratégies et techniques utilisées sur la compétence de compréhension écrite de leurs apprenants ?

6) Quelles sont les opinions des enseignants sur le matériel pédagogique utilisé dans les leçons ?

7) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs du matériel pédagogique sur la compétence de compréhension écrite de leurs apprenants ?

8) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur la compétence de compréhension écrite de leurs apprenants ?

9) Quelles sont les propositions des enseignants pour que le processus de développement de la compétence de compréhension écrite donne des résultats efficaces ?

Questions sur le processus de développement de la compétence d'expression orale

Les questions suivantes ont été recherchées pour connaître les opinions des enseignants dans le processus d'acquisiton de la compétence d'expression orale de leurs apprenants et pour o btenir des suggestions des enseignants dans ce processus.

1) Quelles sont les opinions positives ou négatives des enseignants sur le processus d'acquisition de la compétence d'expression orale de leurs apprenants ?

2) Quelles sont les opinions des enseignants sur les raisons des facilités ou des difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression orale de leurs apprenants ?

3) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles de leurs apprenants sur la compétence d'expression orale ?

4) Quelles sont les opinions des enseignants sur les méthodes, stratégies et techniques utilisées dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression orale de leurs apprenants ?

5) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, stratégies et techniques utilisées sur la compétence d'expression orale de leurs apprenants ?

6) Quelles sont les opinions des enseignants sur le matériel pédagogique utilisé dans les leçons ?

7) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs du matériel pédagogique sur la compétence d'expression orale de leurs apprenants ?

8) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur la compétence d'expression orale de leurs apprenants ?

9) Quelles sont les propositions des enseignants pour que le processus de développement de la compétence d'expression orale donne des résultats efficaces ?

Questions sur le processus de développement de la compétence d'expression écrite

Les questions suivantes ont été recherchées pour connaître les opinions des enseignants dans le processus d'acquisiton de la compétence d'expression écrite de leurs apprenants et pour obtenir des suggestions des enseignants dans ce processus.

1) Quelles sont les opinions positives ou négatives des enseignants sur le processus d'acquisition de la compétence d'expression écrite de leurs apprenants ?

2) Quelles sont les opinions des enseignants sur les raisons des facilités ou des difficultés rencontrées dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression écrite de leurs apprenants ?

3) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles de leurs apprenants sur la compétence d'expression écrite ?

4) Quelles sont les opinions des enseignants sur les méthodes, stratégies et techniques utilisées dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression écrite de leurs apprenants ?

5) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, stratégies et techniques utilisées sur la compétence d'expression écrite de leurs apprenants ?

6) Quelles sont les opinions des enseignants sur le matériel pédagogique utilisé dans les leçons ?

7) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs du matériel pédagogique sur la compétence d'expression écrite de leurs apprenants ?

8) Quelles sont les opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur la compétence d'expression écrite de leurs apprenants ?

9) Quelles sont les propositions des enseignants pour que le processus de développement de la compétence d'expression écrite donne des résultats efficaces ?

4.4. Le modèle de la recherche

Dans cette recherche, la méthode de recherche qualitative a été préférée afin de recueillir des données en profondeur. Selon Aubin Auger, Mercier, Baumann, Lehr-Drylewicz, Imbert et Letrilliart (2008) "la recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales (plus rarement des images ou de la musique) permettant une démarche interprétative." Les chercheurs qualitatifs veulent acquérir une perspective beaucoup plus large plutôt que d'apprendre comment ou dans quelle mesure le sujet se trouve lorsqu'ils effectuent des recherches sur un sujet particulier. Par exemple, comme dans notre recherche, on recherche comment une leçon est enseignée, comment se préparer pour cette leçon, ce que font les élèves, quels genres d'activités sont effectués, quels sont les facteurs qui affectent positivement et négativement le processus d'apprentissage. Afin de réaliser ces derniers, nous allons faire des entretiens avec les apprennants et les enseignants dans leur environnement naturel. On voit que les chercheurs qui ont mené ces études se sont concentrés sur la qualité d'une certaine activité au lieu de se demander à quelle fréquence un événement ou un phénomène s'est produit (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016, p. 244).

Dans cette étude on a recours aux méthodes de recherche qualitative car elles permettent aux participants d'utiliser leurs propres opinions et expressions par conséquent, elles leur permettent de s'exprimer facilement et en détail sur les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français. Nous avons utilisé une étude de cas parmi les études de recherches qualitatives dans cette étude. La caractéristique la plus fondamentale d'une étude de cas qualitative est l'analyse en profondeur un ou quelques cas (Yıldırım et Şimşek, 2016, p. 73).

4.5. Les participants

Cette étude comprend deux groupes de travail : 43 étudiants volontaires dans les classes préparatoires de FLE de l'Université Gazi, École de Langues Étrangères durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2018-2019 et 5 professeurs volontaires travaillant dans cette école. Une méthode d'échantillonnage ciblé a été utilisée parmi les méthodes d'échantillonnage pour cette recherche. Selon Patton (1987, p. 51-52) il existe des situations riches en informations qui permettent une recherche en profondeur dans l'échantillonnage ciblé. Dans cette étude

l'échantillonnage de cas facilement accessible a été choisi parmi des méthodes d'échantillonnage par choix raisonné parce que selon Yıldırım et Şimşek (2016, p. 123) cette méthode attribue la vitesse et la praticabilité à la recherche et cette elle est moins chère. Ils ajoutent également que le coût et l'accessibilité sont des facteurs à prendre en compte dans le choix de l'échantillonnage.

4.6. Les outils de collecte de données

Dans cette recherche, la technique de l'entretien individuel en face à face, qui est l'un des types d'entrevue de recherche qualitative, a été utilisée comme technique de collecte de données. Comme le disent Baribeau et Royer (2012) l'entretien individuel sert à comprendre le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, dans le but de les révéler, de les comprendre en profondeur ou d'obtenir plus d'informations sur un objet donné grâce à l'interaction entre un chercheur et un sujet (p. 26). La technique d'entretien individuel est un outil de communication entre le chercheur et l'interviewé avec les questions préparées à l'avance. La technique d'interview individuelle est un outil de collecte de données qui permet de recueillir des informations détaillées auprès de la personne interviewée. Comme Briggs (1986) pense que l'entrevue est la méthode de collecte de données la plus utilisée dans la recherche en sciences sociales parce que cette méthode est une méthode très efficace pour obtenir des informations sur les expériences, les attitudes, les opinions, les plaintes, les sentiments et les croyances des individus (cité par Yıldırım et Şimşek, 2016, p. 129). Le type d'entrevue semi-dirigée, l'un des types d'entrevues a été utilisé dans cette recherche. Dans son livre Gauthier cite la pensée de Savoir-Zajc (2009, p. 340) sur ce sujet comme suit:

> L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé.

Il est important de révéler les opinions de l'interviewé à travers les questions utilisées dans les entretiens semi-dirigés. C'est la raison pour laquelle la réponse des questions à poser ne doivent pas être oui ou non. Les questions doivent être compréhensibles en vue d'assurer une interaction saine entre le chercheur et l'interviewé. Selon la pensée de Savoie-Zajc (2009) il faut éviter les questions fermées dans un entretien semi-dirigé. Les questions ouvertes conduisent l'interviewé à décrire son expérience. Il faut poser des questions courtes dans ce type d'entretien. Les questions seront exprimées le plus simplement et le plus clairement possible, en ne contenant qu'une idée et elles doivent être pertinentes. Il faut éviter les questions susceptibles de semer la confusion et de refléter le jugement ou les opinions du chercheur. Il n'y a pas de débat sur une question dans

l'entretien semi-dirigé. Ce type d'entretien implique la tentative de l'un de comprendre la perspective de l'autre (cité par Gauthier, 2009, p. 352-353).

Il existe également des désavantages dans l'entrevue semi-dirigée. Adams (2010, p. 366) souligne qu'elle prend du temps, demande beaucoup de travail et nécessite un intervieweur expérimenté. Les intervieweurs doivent être intelligents, sensibles, disposés et agiles, ainsi que des connaissances sur les questions de fond pertinentes. Le processus de préparation pour les entrevues, l'organisation des entrevues, la réalisation des entretiens et l'analyse des entretiens n'est pas aussi rapide et aussi facile qu'on pourrait le penser. Le temps et les efforts nécessaires pour tout faire correctement sont très importants. L'entrevue semi-dirigée entraîne généralement la tâche ardue d'analyser un énorme volume de notes et parfois de nombreuses heures de transcriptions (Adams 2010, p. 366). Donc, il est important que le chercheur fasse son étude en tenant compte des avantages et des inconvénients de cette technique de collecte de données lors de l'entrevue. Dans cette étude, les chercheurs ont tenté de tirer parti des aspects les plus forts de cette méthode.

4.7. La collecte de données

Le formulaire d'entrevue créé à partir de la littérature a été utilisé dans cette étude pour recueillir des données. Le formulaire d'entrevue a été présenté aux experts travaillant à l'Université Bolu Abant İzzet Baysal comme maître de conférence et à l'Université Orta Doğu Teknik travaillant comme chargée de cours. Ce formulaire d'entrevue a été réalisé avec 43 apprenants et 5 enseignants volontaires de l'École Supérieure de Langues Étrangères de l'Université Gazi durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2018-2019 en classe préparatoire de FLE. Le formulaire d'entretien pour les apprenants contient 4 questions et 4 sondes pour chaque compétence. C'est-à-dire qu'il contient 16 questions et 16 sondes pour les quatre compétences; au total 32 questions pour toutes les quatre compétences pour les apprenants et pour les enseignants il contient 3 questions et 4 sondes pour chaque compétence. C'est-à-dire qu'il contient 12 questions et 16 sondes; au total 28 questions pour toutes les quatre compétences

Après avoir obtenu les autorisations nécessaires pour mener les interviewers, on s'est entretenu avec le directeur de l'École Supérieure des Langues Étrangères de l'Université Gazi et les professeurs du département préparatoire français et leur consentement oral a été obtenu pour la recherche. Les apprenants ont été informés sur l'étude par téléphone et leur consentement verbal a été obtenu pour l'interview. Avant l'entrevue, les cinq professeurs travaillant dans le département préparatoire ont déclaré qu'ils étaient volontaires pour l'étude. Les apprenants volontaires qui seront interviewés ont été identifiés et leurs coordonnées ont été obtenues avec l'aide des

professeurs du département préparatoire. Tout d'abord, l'application pilote de l'entrevue a été réalisée avec un professeur et deux apprenants à la date et à l'endroit prédéterminés. Après l'entrevue pilote, les entrevues ont été lancées avec les apprenants. Ainsi six apprenants ont été interviewés chaque semaine. Les formulaires de participation des volontaires ont été distribués aux apprenants et aux professeurs avant l'entrevue. Un exemple de ces formulaires est donné aux apprenants et aux professeurs. Les entrevues avec les apprenants ont duré de 15 à 30 minutes. À la fin des entrevues avec les apprenants, celles de 5 professeurs ont été menées aux dates et heures appropriées. Les entrevues avec les professeurs ont duré entre 30 et 60 minutes. Le processus de collecte des données est terminé en 7 semaines (entre le 29 Avril et le 14 Juin 2019). Chaque apprenant et chaque professeur ont répondu aux questions volontairement et sincèrement. Un téléphone portable a été utilisé pour l'enregistrement vocal des entrevues. Les enregistrements vocaux sur le téléphone ont été transférés sur l'ordinateur pour éviter la perte de données à la suite de l'accomplissement des entrevues avec les apprenants et les professeurs.

4.8. L'analyse des données

Les enregistrements sonores enregistrés ont été transformés en documents écrits dans le but d'analyser les données. Les données ont été analysées avec la méthode d'analyse descriptive, d'analyse de contenu et l'analyse thématique parmi les méthodes de recherche qualitatives. Selon l'analyse descriptive, les données obtenues sont résumées et interprétées selon des thèmes préalablement déterminés. Les données peuvent être organisées en fonction des thèmes révélés par les questions de recherche, ou elles peuvent être présentées en tenant compte des questions ou des dimensions utilisées dans les processus d'entrevue et d'observation. Dans ce type d'analyse, les citations directes sont fréquemment utilisées pour refléter les points de vue des personnes interrogées ou observées. Le but de ce type d'analyse est de présenter les résultats au lecteur sous une forme organisée et interprétée. Dans l'analyse de contenu, les données résumées et interprétées dans l'analyse descriptive sont traitées plus profondément et des concepts et des thèmes qui ne peuvent pas être reconnus avec une approche descriptive peuvent être découverts à la suite de cette analyse. Grâce à l'analyse de contenu, les données sont tentées d'identifier et les réalités qui pourraient être cachées dans ces données sont tentées de dévoiler. Le traitement des données de recherche qualitative en analyse de contenu se déroule selon les étapes suivantes: coder les données, trouver des thèmes, organiser les codes et les thèmes, définir et interpréter les résultats (Yıldırım & Şimşek, 2016). Sur l'analyse thématique Negura (2006) utilise la citation ci-dessous :

> Le but de l'analyse thématique comme méthode d'analyse de contenu est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Dans ces conditions, il s'agit de produire une reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme condensée et formelle. Pour réaliser cette tâche, on procède en deux étapes : le repérage des idées significatives et leur catégorisation. Ainsi, par la catégorisation, nous obtenons une modalité pratique pour le traitement des données brutes.

En bref, il est nécessaire d'interpréter brièvement les données dans l'analyse descriptive, d'approfondir les concepts dans l'analyse de contenu et de classer ces concepts dans certaines catégories dans l'analyse thématique.

Dans cette étude, les opinions des apprenants et des enseignants ont été données avec des citations directes et en même temps leurs expressions ont été interprétées en phase d'analyse descriptive. Dans l'analyse du contenu, des experts ont été consultés avant de coder les données et de créer des thèmes, puis les données ont été encodées et des thèmes ont été créés.

Dans le processus d'analyse de contenu, le codage des données et la création des thèmes des experts ont été consultés. Les codes obtenus ont été réexaminés avec un autre chercheur afin d'en assurer la fiabilité. Le codage dans la recherche a été effectué par deux chercheurs et la cohérence entre les encodages était de 81 % selon la formule de Miles et Huberman (1994, p. 64). Selon Miles et Huberman (1994, p.64), un ratio de cohérence de 70 % ou plus dans de tels encodages est accepté comme indicateur de fiabilité. Ainsi, la recherche est considérée comme fiable avec un taux de cohérence de 81 %. Les chercheurs ont échangé des points de vue sur les différences entre les deux encodages et ils sont parvenus à un consensus sur tous les codages.

La technique de fréquence a été utilisée pour montrer combien de fois les codes et les thèmes créés étaient répétés. Des tableaux ont également été créés afin de présenter les codes et les thèmes de manière claire et compréhensible. Puisqu'il est possible pour un apprenant et pour un enseignant d'exprimer plus d'une opinion dans les tableaux, les codes des mêmes participants sont parfois inclus dans différentes catégories. Étant donné que certains apprenants ont exprimé à la fois les facilités et les difficultés qu'ils ont rencontrées, ou les effets positifs et négatifs de tout facteur sur eux, les codes des participants concernant ces derniers sont également inclus dans deux tableaux différents sous forme d'opinions de facilité-difficulté ou d'opinion positive-négative.

Dans les citations tirées du discours des participants, leurs noms ne sont pas précisés, mais un codage est utilisé. Les chiffres et les lettres de code sont utilisés. Le nombre a été donné pour chaque étudiant de 1 à 43. Le codage a été créé en ajoutant la première lettre du mot “apprenant” devant le numéro sous la forme A1, A2, A3 etc. La même procédure a été appliquée en utilisant des codes au lieu des noms des professeurs. Le nombre a été donné pour chaque professeur de 1 à 5 et le codage a été créé en ajoutant la première lettre du mot “enseignant” à côté du numéro sous

la forme E1, E2, etc. Les expressions des participants utilisées pour expliquer les thèmes et les codes et appuyer les résultats sont donnés en italique.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Ce chapitre comprend les résultats obtenus lors des entretiens avec les apprenants et les enseignants volontaires de l'Université Gazi, École Supérieure des Langues Étrangères durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2018-2019. En premier seront traitées les opinions des apprenants puis celles des enseignants. À la suite des réponses apportées aux questions semi-structurées des 43 apprenants et 5 enseignants volontaires qui ont participé à l'étude, les difficultés que les apprenants ont rencontrées lors de l'acquisition des compétences de compréhension orale/écrite- expression orale/écrite, les points de vue des apprenants et des enseignants sur ces difficultés ont été divisés en catégories pour chaque question et présentés sous forme de tableaux.

5.1. Les résultats de la recherche auprès des apprenants

Dans cette partie, nous parlerons des résultats des entretiens avec les apprenants sur toutes les compétences.

5.1.1. Les opinions des apprenants sur le développement des compétences de compréhension

Nous allons donner les points de vue des apprenants sur les compétences de compréhension orale et écrite dans ce chapitre.

5.1.1.1. La compréhension orale (CO)

À la suite des réponses données par les 43 apprenants volontaires ayant participé à l'étude, les opinions sur le processus de développement de la compétence de compréhension orale ont été divisées en catégories pour chaque question et ces opinions ont été exprimées dans les tableaux.

5.1.1.1.1 Les processus d'acquisition de la CO

Les apprenants ont répondu à la question "Comment évaluez-vous votre développement de la compétence de compréhension orale dans votre processus d'apprentissage du français ?" en deux catégories, l'une positive et l'autre négative. Alors que 10 apprenants (f=10) ont exprimé une opinion positive selon laquelle leurs compétences de compréhension orale se sont améliorées, 33 apprenants (f=33) ont déclaré qu'ils ne se sont pas améliorés autant qu'ils le souhaitaient.

Tableau 1

Opinions positives ou négatives des apprenants sur les processus d'acquisition de la compréhension orale

Opinions	Codes des participants	F
Positives	A4, A6, A20, A23, A24, A26, A33, A35, A38, A41	10
Négatives	A1, A2, A3, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A21, A22, A25, A27, A28, A29, A30, A31, A32, A34, A36, A37, A39, A40, A42, A43	33
	Total	43

Certaines ***des opinions positives*** des apprenants sont les suivantes: *"Puisque je suis musicien, la compétence de compréhension orale me semble plus facile par rapport à d'autres compétences. Mais parfois ils parlent si vite que nous ne comprenons rien." (A4); "Bien sûr, je me suis améliorée davantage avec le temps. Mes professeurs m'ont également beaucoup aidée. Par exemple, nous avons des jours d'activités d'écoute, nous recevons des transcriptions et elles nous profitent beaucoup."(A26); "Franchement, je n'ai aucun problème à comprendre ce que j'entends. Nous écoutons les textes du manuel "Edito". Nous avons également des vidéos. Mais parfois les enseignants montrent une partie d'un film et je ne comprends rien. Quand je ne comprends pas, je suis déprimé et j'arrête d'écouter." (A33);"Je n'avais pas beaucoup de mal à comprendre des documents d'écoute même au début de mon apprentissage du français parce que nos professeurs nous ont fait écouter des documents d'écoute adaptés à notre niveau. Notre connaissance auditive du français et notre vocabulaire augmentent le niveau de nos compétences d'écoute" (A35); "C'est un processus*

qui progresse de jour en jour, je suis meilleur que les premiers jours d'apprentissage. Je pense que plus on écoute, plus nos oreilles s'y habituent" (A38).

Comme on peut le voir les apprenants qui ont exprimé ***des opinions positives*** ont déclaré que des facteurs tels que leurs intérêts, leur situation professionnelle (A4), le manuel, utilisé dans le cours (A6, A20), la transcription apportée par les enseignants (A24, A33) et le soutien des enseignants (A26) ont amélioré leur compétence de compréhension orale. Bien que les apprenants aient donné des avis positifs, ils ont également mentionné les facteurs négatifs qu'ils ont rencontrés en raison de la prononciation française. D'autre part, les apprenants étant dans leur deuxième année d'enseignement préparatoire ont déclaré qu'alors que les apprenants ont de la difficulté la première année leur deuxième année facilite leur acquisition de la compréhension orale (A41).

Certaines ***des opinions négatives*** des apprenants sont: "*J'ai du mal à comprendre parce que les français parlent un peu vite, et le plus gros problème en français est qu'on ne lit pas exactement ce qui est écrit. Ils avalent beaucoup de lettres" (A3);* "*Au fur et à mesure que la période avance, il devient très difficile de s'adapter au discours rapide des français et soudain il y a une transition. Si nous regardons mes notes du premier semestre, mes compétences de compréhension orale étaient en fait assez bonnes. Le deuxième semestre, cela a été complètement détruit" (A13); "Franchement, j'ai trouvé ma compétence d'écoute très bonnes au début de l'école. Mais au début du deuxième semestre, j'ai vu que j'étais très mauvais. Nous sommes entrés dans la pause du semestre. Ensuite, mon résultat d'épreuve était mauvais. Mes épreuves du premier semestre étaient très bonnes. Ma motivation a également baissé" (A16); "Au début, ma compétence à comprendre ce que j'entendais était bonne, mais à mesure que les conversations s'accéléraient cette compétence s'est détériorée parce que j'ai commencé à ne pas comprendre l'accent" (A18);* "*Les matériels manquent pour travailler la compétence de compréhension orale. Je pense que nous pouvons faire plus d'activités d'écoute en classe parce que nous traitons déjà la grammaire et le manuel de cours 5 jours par semaine. Nous faisons uniquement des activités d'écoute avant l'épreuve" (A31).*

L'un des plus gros problèmes rencontrés par les apprenants est la prononciation. Parmi les autres raisons des opinions négatives des apprenants, il y a des problèmes comme la rapidité de la prononciation du français (A1, A5, A13, A17); les problèmes de manque de matériel (A3, A31) et les problèmes rencontrés en raison de l'avancement de la période et de l'augmentation du niveau de la langue apprise (A13, A37). En raison de ces problèmes, les

apprenants expriment des opinions négatives sur le développement de leurs compétences de compréhension orale.

5.1.1.1.2. Les processus d'apprentissage de la CO

Concernant les processus d'acquisiton de la compétence de compréhension orale, presque tous les apprenants (f=42) ont donné 61 avis sur les difficultés qu'ils ont rencontrées. 1 (une) apprenante (A35) a seulement donné une opinion sur la facilité qu'elle éprouve 14 apprenants (A1, A4, A5, A6, A16, A20, A21, A23, A24, A26, A33, A39, A41, A43) qui ont donné 20 opinions dans différentes catégories sur les difficultés rencontrées ont également mentionné la facilité qu'ils ont vécue.

Tableau 2

Opinions sur les raisons des facilités ou difficultés rencontrées par les apprenants dans le processus de la compétence de compréhension orale

Les facilités	Codes des participants	F
Utilisation de support matériel	A6, A20, A23, A24, A26, A33, A41	7
Soutien des enseignants	A4, A5, A16, A21, A26, A35	6
Avoir du vocabulaire	A1, A41	2
Ressemblances lexicales entre le français et le turc	A43	1
Connaissance préalable du français	A33	1
Apprendre le français à partir de rien	A39	1
Accompagnement professionnel	A4	1
Contribution de formation préparatoire de 2 ans	A41	1
	Total	20
Les difficultés	Codes des participants	F
Problèmes de prononciation et phonologique	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A13, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A28, A29, A32, A33, A34, A36, A37, A38, A40, A41, A42, A43	35
Problème de matériel	A5, A8, A14, A16, A27, A31, A39	7
Influence de la première langue étrangère	A7, A12, A22, A32, A39	5
Manque de vocabulaire	A1, A19, A37, A40, A43	5
Manque de temps de cours	A27, A31, A43	3
Problèmes grammaticaux	A12, A17	2
Facteurs psychologiques	A5, A16	2
Manque d'usage du français dans notre pays	A30	1
Influence de la langue maternelle	A27	1
	Total	61

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur les raisons ***des facilités*** rencontrées par les apprenants dans le processus de la compétence de compréhension orale ;

certains apprenants (f=7) ont déclaré que le manuel, les documents d'écoute, les questions des textes et le matériel utilisé par les enseignants dans le processus d'apprentissage facilitent leur processus de compréhension orale et améliorent l'apprentissage. Voici les opinions de quelques étudiants sur ce sujet: "*Je pense que nous écoutons suffisamment. Je suis venu ici sans savoir le français. Mais les activités d'écoute que nous faisons en classe, notamment dans le manuel Edito nous améliorent beaucoup. En plus, nos professeurs nous donnent des transcriptions et font des activités d'écoute à intervalles réguliers." (A6); "Nos professeurs nous donnent des transcriptions du document d'écoute. Nous les écoutons en classe et répondons aux questions des activités d'écoute. Ils le font souvent et je pense que c'est bien." (A24); "Nous avons des jours d'activités d'écoute, nous prenons des photocopies, elles nous aident beaucoup." (A26).*

Suite à ces opinions, certains apprenants (f=6) pensent que les enseignants soutiennent les apprenants et leur donnent confiance en leur permettant d'acquérir plus facilement des compétences de compréhension orale et en les conduisant à la réussite dans le processus d'écoute comme suit: "*Les professeurs nous aident toujours et ils parlent très couramment le français" (A4); "Les facilités que je rencontre sont que nos professeurs nous font sentir qu'ils sont toujours avec nous avec nos mauvaises ou bonnes réponses. Je peux dire que cette approche nous donne confiance et nous incite à s'efforcer de réussir. Donc personne n'a peur de faire des erreurs" (A35).* Les enseignants permettent aux apprenants d'écouter plusieurs fois des activités d'écoute en mettant des phrases en pause. Voici une opinion sur ce sujet: "*Par exemple, nous ne pouvons pas comprendre à la première écoute, parfois nous ne pouvons pas le comprendre à la deuxième écoute, mais à la troisième écoute, nos professeurs arrêtent phrase par phrase et nous disent ces phrases eux-mêmes, nous comprenons quand ils le disent*"*(A21)*. C'est-à-dire l'enseignant permet à l'apprenant d'écouter davantage le document sonore afin que l'apprenant puisse comprendre le message. Selon certains participants (f=2) le vocabulaire rend cette compétence facile à acquérir. "*Je comprends vraiment si le texte se compose de mots que je connais et c'est une facilité pour moi" (A1); "Au fur et à mesure que ma connaissance du vocabulaire et de modèle des phrases s'est améliorée ma compétence de compréhension orale s'est améliorée" (A41).* La similitude de certains mots français avec les mots turcs affecte également positivement les apprenants. Voici une opinion sur ce sujet: "*La plupart des mots sont très similaires au turc. Je suis surprise de dire que nous avons également ce mot et je suis également heureuse pour cette raison"(A43).*

En dehors de ces facteurs la connaissance préalable du français *"Mon frère étudie également le français, j'entends quelque chose de français à la maison depuis 4-5 ans chaque jour. Mon frère écoute, lit ou regarde aussi en français s'il trouve quelque chose à regarder en français. J'ai donc une connaissance de la langue française" (A33);* la profession de musicien et l'intérêt pour la musique *"Être musicien me permet de comprendre facilement." (A4);* l'apprentissage du français à partir de rien *"Je compare inévitablement le français à mon apprentissage de l'anglais et je pense qu'il est plus avantageux d'apprendre une langue à partir de rien» (A39)* et suivre l'éducation préparatoire pour la deuxième fois *"C'est ma deuxième année en à l'école préparatoire. J'avais du mal même pendant la première période d'activités d'écoute l'année dernière. Mais cette année, il y a une différence visible. L'année dernière ma compétence de compréhension orale était très mauvaise, je ne pouvais pas comprendre. J'ai essayé de regarder des séries télévisées pour me familiariser l'oreille" (A41)* sont des facteurs qui facilitent l'acquisition des compétences de compréhension orale.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les difficultés*** rencontrées par les apprenants dans l'acquisiton de compréhension orale, la majorité des apprenants (f = 35) éprouvent des difficultés de prononciation et de phonologie en français. Les apprenants pensent que le français est une langue rapide et ils ont des difficultés dues à l'accent français. Voici les opinions de quelques apprenants sur ce sujet: "*Je ne peux pas comprendre à cette vitesse, par exemple, s'ils parlent très vite je ne peux même pas entendre les mots. Il y a des moments où je ne peux même pas comprendre ce qui est expliqué dans la grammaire" (A2); "Les français parlent très vite et il y a des problèmes d'accent sur le mot prononcé en français. Vous essayez de donner un sens vous-même" (A9); "Dans les activités d'écoute, ils parlent parfois très rapidement. Ce serait mieux de ne pas parler vite comme ça. Je ne peux pas comprendre ce que j'écoute. Parfois c'est un problème pour moi" (A10).* Des raisons telles que ne pas lire le français tel qu'il est écrit, prononcer quelques lettres côte à côte comme un seul son, les différences d'accent et de prononciation créent des obstacles pour les apprenants pour acquérir la compétence de compréhension orale. Les apprenants ont du mal à s'habituer à la prononciation du français. Viennent ensuite ces opinions: *"Bien sûr, je rencontre des difficultés telles que la difficulté de lecture, d'accent et de prononciation, etc." (A15); "Bien sûr il y a des difficultés. Le français est une langue qui n'est pas la même que celle que vous avez entendue et écrite. La première semaine d'école a été très difficile. Les professeurs n'ont rien écrit au tableau Et quand ils ont écrit la deuxième semaine au tableau, j'ai été choqué. Alors pourquoi est-ce si différent ? Alors pourquoi ce*

que j'entends et ce que j'écris est-il si différent ?"(A24); "Je n'arrive pas à comprendre facilement ce que j'écoute. Je n'ai aucun problème avec les sous-titres. Mais comme l'orthographe et la prononciation sont très différentes, j'ai des problèmes" (A32); "En premier lieu, les gens veulent traduire la musique française directement dans les films français avec enthousiasme, mais le français a une différence de prononciation. C'était un problème important pour moi au début, même maintenant" (A38); "Une de mes difficultés est que quelques lettres en français se rejoignent et font un seul son. Et si vous ne savez pas, s'il vous manque des mots, vous ne pouvez pas écrire. Cela est un énorme obstacle pour moi. Je peux mal écrire et entendre mal" (A43).

Certains participants (f = 7) déclarent avoir des difficultés en raison de problèmes matériels (A5, A8, A14, A16, A27, A31, A39). Parmi les difficultés évoquées dans cette catégorie figurent les documents mixtes d'écoute dans le manuel (A5) et la rareté des ressources françaises sur Internet par rapport à l'anglais (A8, A39). Pour certains apprenants (f=5) la première langue étrangère qu'ils ont apprise était plus facile (A7, A12, A22, A32, A39) donc, avec l'influence de la première langue qu'ils ont apprise, ils ont du mal à acquérir des compétences d'écoute en français. Pour ces apprenants les règles anglaises sont plus faciles que les règles françaises. Les règles en français surtout les conjugaisons des verbes sont plus compliquées pour eux (A7, A12, A32, A39). Une opinion sur ce sujet est la suivante: "*La conjugaison des verbes est difficile pour moi. Les temps sont faciles en anglais, mais les temps sont différents en français. Je ne peux pas savoir quel temps nous devrions utiliser après quelle phrase. Je suis un peu confus" (A12)* et il n'y a pas beaucoup de différences dans les règles d'orthographe et de prononciation en allemand comme en français. Apprendre ces règles en allemand est plus facile, alors qu'en français cela prend plus de temps. Voici l'idée sur ce sujet: "*Mon plus grand obstacle lors de l'apprentissage du français est qu'il ne se prononce pas tel qu'il est écrit. Je connais l'allemand, il y a au plus cinq ou six règles de lecture en allemand. Pendant que j'apprenais l'allemand, il m'a fallu deux à trois heures pour apprendre ces règles de lecture. Nous apprenons le français depuis cinq mois, mais nous avons encore des difficultés à faire correspondre ce qui est écrit et oralisé" (A22).*

Pour certains participants (f=5) le manque de vocabulaire est également un obstacle dans le processus d'acquisition de la compréhension orale. Ils éprouvent des difficultés lorsqu'ils rencontrent des mots inconnus dans les activités d'écoute. Comme ils ne connaissent pas la signification des mots, ils ont du mal à comprendre les documents d'écoute (A1, A19, A37, A40, A43). La durée consacrée à l'acquisition de la compétence de compréhension orale n'est

pas suffisante selon quelques apprenants (A27, A31, A43). Donc, ils ont besoin de plus de temps pour faire plus d'activités. Outre ces difficultés, les apprenants (f=2) éprouvent des difficultés avec la grammaire "*Nous avons du mal à comprendre ce qu'il veut dire ou quel temps il utilise parce que les temps se ressemblent. Je ne peux pas les comprendre surtout quand il est au conditionnel présent ou futur" (A17).* Les deux apprenants (f=3) rencontrent des obstacles dus à des facteurs psychologiques tels que se concentrer sur le cours et la timidité en classe. "*Nous avons un livre appelé "Edito", nous faisons une activité d'écoute tous les jours, mais Edito m'ennuie parce que je ne me concentre pas sur la leçon (A16)"; J'ai des problèmes dans la classe. Je suis un peu timide parmi mes amis. Je ne veux pas être obligée (A5).* L'un des apprenants (f=1) mentionne qu'il n'y a aucune possibilité d'entendre la langue dans notre pays et a déclaré que c'était une difficulté pour lui dans ce processus d'acquisition de la compréhension orale. "*Nous ne sommes pas trop exposés au français dans notre pays. Chaque chanson que nous entendons est en anglais à la radio, à la télévision. Le français est un peu plus limité" (A30);* une autre apprenante (f=1) a du mal à comprendre le français parce qu'elle pense au turc. *"Par exemple, je ne peux pas traduire les activités d'écoute que nous faisons dans la leçon en français, parce que je pense plus en turc" (A27).*

5.1.1.1.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la CO

Alors que 22 apprenants sur 43 ont exprimé 24 opinions positives sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles sur la compréhension orale, 17 d'entre eux ont exprimé 18 opinions négatives, 2 apprenantes (A1, A5) ont exprimé leurs opinions sur les facilités et les difficultés qu'ils ont rencontrées. Tandis que 5 apprenants (A10, A18, A20, A31, A39) ont déclaré que les caractéristiques individuelles n'affectent pas la compréhension orale, 1 (A40) apprenant a hésité à répondre à la question.

Tableau 3

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de leurs caractéristiques individuelles sur l'acquisition de la compétence de compréhension orale

Effets positifs	Codes de participants	F
Influence de la profession et des intérêts	A1, A4, A7, A9, A13, A14, A15, A22, A28, A34, A37, A43	12
Avoir la compétence d'apprendre par la méthode d'écoute	A6, A12, A21, A23, A30	5
Curiosité d'apprentissage de la langue et de la culture et talent	A5, A23, A29	3
Compétence de mémorisation	A4, A38	2
Discipline d'étude	A8	1
Etudier en écrivant ce qu'on entend	A41	1
	Total	24
Effets négatifs	Codes des participants	F
Manque d'attention, difficulté à se concentrer	A1, A3, A11, A19, A33, A35, A36, A42	8
Manque d'intérêt pour l'écoute	A16, A17, A24, A25, A27, A32	6
Timidité	A5, A26, A27	3
Influence de la première langue étrangère	A2	1
	Total	18

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions des apprenants sur ***les effets positifs*** des caractéristiques individuelles sur l'acquisition de la compétence de compréhension orale; la plupart des participants (f=12) ont déclaré que l'influence de la profession et intérêts a facilité leur processus de la compétence de compréhension orale. L'intérêt des apprenants à écouter de la musique étrangère et française a favorisé l'acquisition de la compétence de compréhension orale des apprenants. Certains d'eux ont exprimé leur point de vue en ces termes: "*Par exemple, j'adore écouter de la musique. J'aime mieux quand je trouve des chansons dans mon style préféré en français. Mon intérêt pour la langue augmente lorsque je me connecte personnellement" (A7); "J'aime écouter. Le français est une langue qui sonne très bien. C'est pourquoi j'ai choisi ce département. C'est une belle langue quand on peut l'utiliser mais parfois difficile à comprendre" (A15); "Comme j'aime écouter de la musique, j'écoute toujours de la musique française et je pense que c'est très utile pour moi" (A43).* D'autre part, il y a des gens qui exercent différentes professions tout en étudiant le français. Leurs métiers et leurs sujets d'écoute liés à ces métiers y ont contribué positivement. Voici quelques unes des opinions des apprenants concernant l'intérêt professionnel : *"Mon métier de musicien, mon oreille musicale et ma mémorisation ont un grand impact sur le développement de ma compréhension orale" (A4); "Je m'occupe*

personnellement de la musique. Donc je peux comprendre plus facilement quand j'écoute" (A14). Ces apprenants, dont le métier est la musique, comprennent mieux ce qu'ils écoutent. Cependant les apprenants travaillant en technologie et en droit comprennent mieux les sujets d'écoute dans ces domaines. Voici les opinions de ces apprenants: *"Il est beaucoup plus facile pour les gens d'écouter selon leurs propres intérêts. Pour ma part, l'exemple le plus simple est que nous avons une unité technologique. Je suis ingénieur système. Je dois être familier avec la technologie. Pour cette raison, je n'ai pas de grandes difficultés à comprendre ce que j'écoute sur la technologie" (A13); "Je veux utiliser le français dans mon domaine. Donc quand il s'agit de mots liés à la loi, cela me semble plus sélectif, cela me convient mieux. Par conséquent, j'espère que je m'adapterai mieux à cette langue lorsque je commencerai à l'utiliser dans des domaines liés à ma profession" (A22).*

Chaque apprenant a des styles d'apprentissage différents et certains apprenants (f=5) déclarent qu'ils ont également de meilleures compétences d'apprentissage en écoutant. Donc, avoir la compétence d'apprendre par la méthode d'écoute a un effet positif sur l'acquisition de la compétence de compréhension orale (A6, A12, A21, A23, A30). Comme on peut le voir, l'une des apprenantes (A21) déclare avoir des difficultés en français malgré que l'écoute soit son meilleur moyen d'apprentissage.

L'une des caractéristiques individuelles qui affecte positivement la compétence de compréhension orale des apprenants est la curiosité durant l'apprentissage de la langue et de la culture et l'aptitude (f=3). L'apprentissage des langues est pour eux une question de compétence. Tout comme le talent, la curiosité pour la langue et la culture est également importante dans le processus d'acquisition de cette compétence. Voici les deux opinions sur ce sujet: "*S'il n'y avait pas de département de langues étrangères, je n'aurais pas de travail à l'avenir car je n'ai aucun talent pour autre chose que les langues étrangères. Quand j'ai commencé à apprendre l'anglais en 4ème année, j'ai dit: après avoir amélioré mon anglais au lycée, j'apprendrais une autre langue. J'aime aussi apprendre la culture, j'aime apprendre les langues" (A5); "Oui, je pense que la langue est de toute façon une affaire de talents. Je pense qu'apprendre les langues est une question de talent, tout comme la musique ou la peinture, et absolument rien ne se passera sans intérêt. Je suis venu dans ce département avec beaucoup de tendresse car je suis très intéressé par la langue" (A29).* Ainsi, on peut dire que si vous avez des compétences linguistiques, une curiosité pour la langue et la culture, vous pouvez acquérir avec facilité dans le processus de la compétence de compréhenson orale. Enfin, certains participants déclarent que les caractéristiques

individuelles telles que ne pas oublier ce qu'ils ont entendu et avoir des capacités de mémorisation (A4, A38), étudier, répéter fréquemment (A8) et écrire directement ce qu'ils ont entendu (A41) facilitent leur processus d'écoute.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets négatifs*** des caractéristiques individuelles sur l'acquisition de la compétence de compréhension orale; en premier, les apprenants (f=8) déclarent que leur manque d'attention et leur difficulté à se concentrer affectent négativement l'acquisition de leurs compétences de compréhension orale. Sur ce sujet trois étudiants nous ont fait la réflexion suivante: *"Je dois me concentrer. J'ai un certain manque d'attention. C'est un peu difficile à cet égard. Je dois le suivre tout le temps" (A3); "Je suis une personne facilement distraite et j'en suis consciente. J'aime être toujours en mouvement et rester assis pendant des heures ne me convient pas. Parfois, même le son des aboiements venant de l'extérieur en écoutant les documents me distrait (A35); "Par exemple, j'ai parfois des problèmes d'audition. Franchement, Je ne peux pas me concentrer. Je suis ensommeillée et j'ai mal au* cœur. *Ensuite, je ne peux pas très bien écouter. Ma performance diminue. Et quand je rate le début de la phrase, je ne comprends pas très bien le reste. C'est un grand probléme pour moi"(A19).*

Certains participants (f = 6) souligmenté qu'ils n'aiment pas écouter (A16, A17, A24, A25, A27, A32) et qu'ils n'ont pas l'habitude d'écouter et de regarder dans une langue étrangère (A17). C'est la raison pour laquelle ils éprouvent des difficultés. Le manque d'intérêt des apprenants pour l'écoute, se concentrant davantage sur la grammaire est l'un des facteurs qui affectent négativement l'acquisition de cette compétence. La timidité des apprenants (f=3) est également un facteur négatif pour l'acquisition de la compréhension orale. L'une des apprenantes explique son opinion comme suit: *"Je suis timide, je ne peux pas assister directement aux cours volontairement"(A26).* Cette situation empêche également les apprenants d'être actifs pendant le cours. Pour finir, une apprenante (A2) déclare qu'elle adore la musique mais l'anglais est plus facile. Elle se concentre sur les mots plutôt que sur la phrase entière. Tout est plus simple dans d'autres langues comme l'anglais pour elle. Ainsi, les apprenants peuvent avoir de la difficulté à apprendre le français car ils trouvent la première langue étrangère qu'ils apprennent plus facile.

5.1.1.1.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la CO

Selon les opinions des participants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées dans l'acquisition de la compréhension orale, 41 apprenants sur 43 ont donné 48 (f) opinions sur les méthodes, stratégies et techniques utilisées. Alors qu'une apprenante (A43) a déclaré que les stratégies, les méthodes et les techniques ne sont pas utilisées, un autre (A22) a mentionné ce qui devrait être utilisé plutôt que les méthodes, les stratégies et les techniques.

Tableau 4

Opinions des apprenants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées dans l'acquisition de la compréhension orale

Méthodes, stratégies et techniques	Codes de participants	F
Manuel, trancsriptions de travail, activités audiovisuelles	A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A11, A13, A16, A17, A18, A20, A21, A23, A25, A26, A27, A29, A30, A31, A32, A33 A34, A35, A36, A38, A39, A41, A42	30
Question-réponse	A1, A2, A4, A7, A10, A14, A15, A24, A25, A28, A35, A37, A40	13
Examen	A12, A41	2
Répétition	A19, A24	2
Dictée	A35	1
	Total	48

Les méthodes, stratégies et techniques d'écoute les plus couramment utilisées (f = 30) sont l'acquisition de la compréhension orale en utilisant le manuel, la transcription de travail et les activités audiovisuelles. Deuxièmement (f=13), répondre aux questions des documents d'écoute dans le manuel et les matériels donnés fait partie des opinions des participants sur les méthodes, techniques et stratégies utilisées. Les participants (A12, A41) ont déclaré que les activités sous forme d'examen sont menées et les documents d'écoute sont écoutés plusieurs fois (A19, A24) pour que les apprenants les comprennent et ils font des activités de dictée (A35).

5.1.1.1.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques sur l'acquisition de la CO

Alors que 23 apprenants sur 43 ont exprimé 25 (f) opinions positives sur l'effet des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension orale, 20 apprenants ont exprimé des 21 (f) opinions négatives. 3 apprenants (A4, A15, A19) pensent que cela a des effets à la fois positifs et négatifs. 2 apprenants (A33, A37) n'ont exprimé aucune opinion et une apprenante n'a pas commenté les effets positifs ou négatifs puisqu'elle a déclaré que les stratégies, les méthodes et les techniques n'étaient pas utilisées (A43).

Tableau 5

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension orale

Les effets positifs	Codes de participants	F
Développement avec des activités en classe et des activités individuelles en dehors de la salle de classe	A1, A2, A4, A5, A6, A10, A11, A12, A19, A20, A23, A26, A28, A29, A30, A32, A34, A35, A38, A39, A40, A41	22
Soutien des enseignants	A4, A15	2
Aide des activités de dictée	A35	1
	Total	25
Les effets négatifs	Codes de participants	F
Manque d'activité et de matériel	A8, A9, A13, A14, A18, A21, A22, A24, A27, A31, A36, A42	12
Problèmes de manuels	A3, A4, A7, A15, A25	5
Manque d'intérêt pour le cours et pour la langue étrangère	A16, A17	2
Problème de formation préparatoire de 2 ans	A31	1
Manque de temps pour les activités	A19	1
	Total	21

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension orale ; la plupart des apprenants (f=22) pensent que les activités qu'ils font en classe et en dehors de la classe impactent positivement leur acquisition de la compréhension orale. Voici l'opinion de quelques apprenants sur ce sujet-ci: "*Nous écoutons constamment le manuel Edito. Nous écoutons le dialogue. Nous écoutons des clips radio. Cela nous aide toujours à nous familiariser avec l'oreille, car nous entendons toujours différents accents et différentes façons de parler de différentes personnes" (A1); Nous faisons beaucoup d'activités d'écoute pendant la leçon. On écoute peut-être plusieurs fois par jour et on regarde des films le vendredi, je pense que c'est très efficace. Parfois, nous consacrons nos après-midis à l'écoute. Ceux-ci sont très efficaces" (A29); J'écoute de la musique. J'ai commencé à regarder beaucoup de films français ces jours-ci soit sous-titrés en français, soit sous-titres anglais. Je me sens heureux parce que je peux comprendre. Nous avons une activité cinéma tous les vendredis à l'école et nous regardons 80 minutes de films tous les vendredis. Je ne comprends pas beaucoup ces films en classe, mais quand je rentre à la maison, je les regarde seul. Je regarde avec des sous-titres en anglais ou en français, puis ça va mieux" (A34).* Les activités d'écoute dans le manuel, les films et chansons dans la leçon, et les études individuelles des apprenants en dehors de l'école contribuent à l'acquisition de cette compétence des apprenants.

Les apprenants déclarent que le soutien des enseignants (A4, A15) et les activités de dictée (A35) ont un effet positif sur le développement de leur compétence de compréhension orale. Certains enseignants parlent toujours français même si les apprenants ne comprennent pas. Ils essayent d'exprimer la phrase que les apprenants ne comprennent pas d'une autre manière pour qu'ils comprennent (A4). Donc, les professeurs les aident beaucoup. D'autre part, regarder un film un certain jour de la semaine (A29, A34, A35) et la pratique de la dictée (A35) contribuent également positivement à l'acquisition de cette compétence.

Sur ***les effets négatifs*** des méthodes, stratégies et techniques utilisées sur la compréhension orale le problème que les apprenants (f=12) rencontrent le plus est celui des insuffisances des activités et des matériels audio-visuels (A8, A9, A13, A14, A18, A21, A22, A24, A27, A31, A36, A42). Selon ces participants (A18, A22, A31) lors de l'écoute d'un texte, voir l'image à l'écran via la vidéo sera une méthode plus pertinente. Les activités d'écoute dans le manuel et avec d'autres matériels sont réalisées en classe, mais ces activités et matériels ne sont pas suffisants pour les apprenants. Ils ont également besoin de plus d'activités et de matériel visuel. Certains apprenants (f=5) ont des problèmes avec le manuel (A3, A4, A7, A15, A25). Des facteurs tels que la monotonie du livre (A3), la longueur et la fatigue de certains documents d'écoute dans le livre et la durée de certaines activités d'écoute (A4) affectent négativement les apprenants dans ce processus.

Bien qu'il existe de nombreuses activités à l'école pour que les apprenants acquièrent cette compétence, il y a des apprenants qui ne sont pas intéressés à écouter quelque chose en langue étrangère ou qui n'écoutent pas le cours. Deux étudiants nous ont fait l'explication suivante: "*Nous écoutons constamment quelque chose pendant le cours. Si vous assistez aux cours, vous vous concentrez sur les cours et vous écoutez bien vos professeurs cela affecte très positivement la compétence de compréhension orale. Si vous n'écoutez pas, cela vous affecte négativement. Je commence à écouter un peu" (A16); "Les méthodes, stratégies et techniques utilisées contribuent à la compétence de compréhension orale de toute la classe. Mais comme je ne suis habitué à rien d'étranger, cela ne me suffit pas" (A17).* L'indifférence des apprenants est l'un des facteurs qui rend difficile l'acquisition de la compétence de compréhension orale. Pour finir, une apprenante (A31) qui a redoublé en classe préparatoire mentionne les effets négatifs avec cette phrase:

"*Habituellement, nous utilisons le manuel; mais avant les examens, l'enseignant nous donne son propre matériel et nous faisons des photocopies. Nous ouvrons l'enregistrement audio de l'ordinateur et le travaillons à travers celui-ci. Ce n'est pas tout à fait suffisant parce que*

c'est ma deuxième formation préparatoire, je n'ai pas pu m'améliorer car les sujets me semblent simples" et une autre apprenante (A19) mentionne le temps insuffisant pour les activités d'écoute. Voici son opinion sur ce sujet: *"Nous travaillons généralement Edito. Nous avons des documents d'écoute. Il est utile pour moi d'écouter plusieurs fois. Mais parfois, je peux à peine le comprendre à la troisième écoute. Mais même si nous lisons les questions, le temps passe jusqu'à ce que nous répondions à la question. Quand je réfléchis à comment construire la phrase je rate la question suivante."*

5.1.1.1.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de la CO

Tous les 43 apprenants ont exprimé 64 (f = 64) opinions sur le matériel pédagogique utilisé dans les leçons dans le processus de la compétence de compréhension orale.

Tableau 6

Opinions des apprenants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de la compréhension orale

Les matériels pédagogiques	Codes de participants	F
Manuel	A1, A2, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A14, A15, A16, A18, A21, A23, A24, A25, A26, A28, A29, A30, A31, A33, A34, A35, A37, A39, A41, A42, A43	30
Matériels audiovisuels	A3, A4, A5, A6, A7, A8, A21, A22, A27, A28, A32, A38, A39	13
Livres et matériels de support	A9, A10, A13, A15, A20, A29, A32, A33, A36, A37, A40, A41, A42	13
Dialogue, jeux de rôle	A12, A30, A38	3
Activités de type d'examen	A15, A17	2
Activités de dictée	A19, A30	2
Gestes et mimiques	A4	1
	Total	64

Selon les opinions des apprenants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de la compréhension orale, tous les apprenants donnent leur avis et la majorité des apprenants (f=30) ont déclaré que le manuel est utilisé comme matériel dans l'acquisition de la compréhension orale. Selon les opinions des apprenants, outre le manuel, les matériels audiovisuels (f=13), les livres et matériels de support (f=13), le dialogue et les jeux de rôle (f=3), les activités de type d'examen (f=2), les activités de dictée (f=2) et les gestes et mimiques (f=1) sont utilisés dans l'acquisition de la compréhension orale.

5.1.1.1.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de la CO

Sur les 43 apprenants, 26 ont donné 40 opinions positives et 20 d'entre eux ont donné 21 opinions négatives concernant les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de la compréhension orale. 4 apprenants (A3, A7, A22, A39) ont déclaré avoir des effets à la fois positifs et négatifs. Une apprenante (A33) n'a fait aucun commentaire.

Tableau 7

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de la compréhension orale

Les effets positifs	Codes de participants	F
Aide au développement de matériels de support	A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A20, A22, A28, A29, A30, A32, A34, A35, A37, A38, A39, A40, A41, A43	21
Aide au développement du manuel	A1, A5, A6, A7, A10, A11, A20, A23, A28, A29, A30, A32, A43	13
Aide au développement de jeux de rôles	A12, A38	2
Soutien de dictée pour le développement	A19, A30	2
Memorabilité avec les gestes et mimiques	A4	1
Soutien des enseignants	A22	1
	Total	40
Les effets négatifs	Codes de participants	F
Manque de matériel	A2, A3, A9, A13, A14, A15, A17, A18, A27, A31, A36, A42	12
Insuffisance du manuel et son monotonie	A7, A16, A18, A21, A25, A26, A39	7
Problème de temps pour terminer les matériels	A22	1
L'inefficacité des activités d'écoute de l'après-midi.	A24	1
	Total	21

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions ***sur les effets positifs*** des matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de la compréhension orale, la plupart des apprenants (f=21) sont d'avis que les matériels audiovisuels comme la musique et les films, qui sont principalement utilisés en classe et en dehors, et les transcriptions de travail ont un effet positif sur l'acquisition de la compétence de compréhension orale. L'écoute de la musique française (A5, A6) pendant les activités d'écriture dans les cours permet également d'habituer l'oreille. En même temps, leurs livres de méthode sont devant eux dans la classe et le manuel est projeté sur le tableau. Cette situation offre une facilité aux apprenants (A28).

Certains apprenants (f=13) pensent que le manuel aide également leur développement lors de l'acquisition de cette compétence. Voici quelques unes des opinions des apprenants concernant le manuel: "*Dans le manuel Edito, il y a un dialogue d'écoute à la fin de chaque texte, nous entendons les mots dans le texte et nous apprenons la prononciation. En plus du manuel Edito, il existe du matériel d'écoute et des activités d'écoute. Nous faisons des activités de dictée. Ces matériaux affectent positivement notre acquisition de la compétence de compréhension orale" (A30); "Le livre Edito a un CD. Grâce au livre, nous pouvons à la fois parler et écouter, nous pouvons créer des phrases et écrire des textes nous-mêmes, donc je pense que ceux-ci sont utiles" (A1).* Les activités d'écoute du manuel visent également à améliorer la compétence d'expression orale et écrite des apprenants. Un apprenant précise qu'ils font constamment des dialogues et des jeux de rôles (A12) entre eux. Ces matériaux contribuent à leur développement. Pour un autre apprenant le matériel visuel, les livres, les jeux de rôles dans la leçon ajoutent une couleur, un plaisir à l'apprentissage (A38). Ils sont satisfaits de ces matériels et pensent qu'ils se sont améliorés grâce à eux. Selon deux apprenants (A19, A30) les activités de dictée font également partie des matériels qui les développent lors de l'acquisition de la compréhension orale. L'expression d'une apprenante est la suivante: *"Notre professeur lit un paragraphe, nous essayons de l'écrire. Puis je réalise que je ne peux pas très bien écrire ce que j'entends. Cela signifie que je ne peux pas comprendre clairement. Mais cette étude est très utile" (A19).* C'est une activité utile pour les apprenants qui ont des difficultés à comprendre ce qu'ils entendent. Enfin, l'importance des gestes et des mimiques dans l'acquisition de la compréhension orale est également mentionnée. Voici l'opinion d'un apprenant: "*Des matériaux visuels et audio sont également utilisés. Ma technique préférée est en fait l'utilisation de gestes et mimiques. Le premier jour, notre professeur a expliqué la phrase "J'habite"* avec des gestes *et mimiques, et cela est resté dans l'esprit de tous" (A4).* En plus, tous les enseignants guident les apprenants dans ce processus (A22).

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions ***sur les effets négatifs*** des matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de la compréhension orale, les enseignants (f=12) expriment principalement le problème du manque de matériel. Les apprenants déclarent que le manuel est utilisé, mais qu'ils n'ont pas beaucoup de matériel autre que ce manuel (A27). À mesure que le niveau augmente, les activités d'écoute deviennent plus difficiles et complexes (A3) et ils ont besoin de plus de matériels. Il y a des activités d'écoute dans le manuel, mais ces activités ne sont pas suffisantes car la

compétence de compréhension orale est importane (A18). Par conséquent, les apprenants veulent utiliser des matériels différents autres que le manuel. De plus, certains apprenants (f=7) ne sont pas satisfaits du manuel. Voici quelques unes des opinions des apprenants sur ce problème: "*Nous avons le manuel. En fait, le contenu est bon mais il peut être un peu ennuyeux" (A21); Je ne trouve pas le matériel suffisant. Il peut y avoir plus d'activités d'écoute. Les transcriptions sont très bonnes, mais l'écoute dans Edito est très ennuyeuse pour moi. Le sujet et les questions sont toujours les mêmes" (A26).* La monotonie des manuels affecte négativement les apprenants et peut réduire leur motivation. Le manque de temps pour le matériel et les activités de l'après-midi sont également des facteurs qui affectent négativement les apprenants. Les livres utilisés dans les leçons sont détaillés, mais le temps devrait être consacré à ces matériels (A22) et de telles activités d'écoute ne doivent pas être effectuées l'après-midi car les apprenants sont épuisés à ce moment (A24).

5.1.1.1.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de la CO

Alors que 7 apprenants sur 43 ont exprimé 9 (f) des opinions positives sur l'effet de l'environnement d'apprentissage (superficie de la classe, nombre d'apprenants, disposition des places, relation avec les étudiants, communication enseignant/apprenant, climatisation, disposition son et lumière, etc) sur l'acquisition de la compréhension orale; 32 apprenants ont donné 38 (f) avis négatifs. 4 apprenants (A1, A25, A30, A38) ont mentionné à la fois des effets positifs et négatifs. Alors que 7 apprenants (A8, A10, A13, A17, A34, A35, A36) ont déclaré que l'environnement d'apprentissage n'avait aucun effet sur l'acquisition de la compréhension orale; un apprenant (A15) a dit que cela avait un effet, mais n'a pas commenté son effet.

Tableau 8

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension orale

Les effets positifs	Codes de participants	F
Support d'interaction en classe entre les apprenants	A11, A12, A32, A38	4
Soutien à l'apprentissage des relations enseignants/apprenants	A30, A39	2
L'effet de la classe non peuplée	A1	1
Soutien à l'apprentissage de la disposition des sièges	A25	1
Soutien à l'apprentissage de situation de l'école	A39	1
	Total	9
Les effets négatifs	Codes de participants	F
Effet négatif du bruit	A4, A7, A9, A11, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A26, A28, A29, A33, A37, A38, A40, A41, A42	20
Effet de blocage du système sonore, problème d'ordinateur, problème de projection	A1, A4, A5, A9, A23, A24, A30	7
Effet négatif des relations apprenant/apprenant	A3, A6, A27, A38, A43	5
Effet négatif de la classe silencieuse et passive	A2, A14	2
Faible motivation en raison du changement de classe entre les semestres	A14	1
Effet négatif de la disposition des sièges	A25	1
Manque de désir d'apprendre	A16	1
Utilisation du même équipement tout le temps	A31	1
	Total	38

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension orale; de bonnes amitiés (A11, A12, A32, A38) ont un effet positif sur l'acquisiton de la compréhension orale. Les apprenants plaisantent en français avec leurs amis pendant les pauses (A12) ce qui les motive et les développe. Un apprenant exprime les effets des relations d'amitié sur l'apprentissage comme suit: "*Je pense que cela affecte positivement en général parce que votre communication avec la personne à côté de vous évite la perte de confiance en soi que vous avez éprouvée lorsque vous ne connaissez pas la réponse d'une question. Ou cela vous rend heureux que votre ami à côté de vous vous aide lorsque vous ne comprenez pas le sujet" (A38).* Il est également important d'avoir de bonnes relations enseignant/apprenant (A30, A39) dans l'acquisition de cette compétence. Comme l'enseignant parle toujours français en

classe, il peut guider les apprenants en classe et l'approche des enseignants envers les apprenants est également très bonne ce qui les aide dans le processus de développement.

La petite salle de classe (A1), la disposition des sièges (A25) et la situation de l'école (A39) ont également un effet positif sur l'acquisition de la compréhension orale. Si la classe n'est pas grande les apprenants peuvent mieux communiquer entre eux et ils peuvent mieux entendre parce que le son produit à moins d'écho. (A1). Un apprenant a exprimé l'opinion suivante concernant la disposition des sièges: "*Je pense que cela dépend de la personne dans l'environnement d'apprentissage. Par exemple, quand je m'assois au dernier rang, je suis définitivement déconnecté en classe; Mais quand je suis au premier rang, même si je n'écoute pas, cela attire mon attention" (A25).* Pour une autre apprenante le fait que l'école soit dans un endroit calme et à l'écart de la circulation à Gölbaşı est le facteur le plus important*" (A39).*

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets négatifs*** de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension orale; La plupart des apprenants (f=20) ont déclaré avoir été dérangés par le bruit dans la classe. Quelques apprenants expliquent ce problème comme suit: "*Je pense que c'est fatiguant à cause de mes camarades de classe parce qu'il y a beaucoup de bruits dans la classe. Lorsqu'il y a du bruit dans la classe pendant l'activité d'écoute, tout le monde est distrait" (A4); "Je pense que la disposition de la salle de classe affecte un peu parce que lorsqu'il y a du bruit dans la classe. Quand il y a du bruit dans la classe Je ne comprends pas je suis distrait, donc il y a un problème" (A18); "Oui, je pense que lorsque quelqu'un fait du bruit dans la classe, par exemple, il joue avec une bouteille d'eau, ou se tourne vers un ami et dit quelque chose, cela me distrait beaucoup, et une fois que je suis distrait, je ne peux pas récupérer ce que j'ai perdu" (A33).* Les bruits de fond pendant les activités d'écoute, tels que les bruits d'avion (A19); les bruits extérieurs lorsque les fenêtres sont ouvertes (A29) affectent négativement les apprenants. Tout bruit dans la salle de classe empêche les apprenants de se concentrer sur le cours et leur cause des problèmes pour acquérir cette compétence. Les problèmes du système audio et de l'ordinateur (f=7) affectent également négativement l'acquisition de la compréhension orale par les apprenants. Si le document sonne mal les apprenants ne comprennent rien, ils ne peuvent pas faire les activités et ils sont bloqués (A1). Selon une apprenante quand l'ordinateur et les hauts-parleurs tombent en panne les activités d'écoute ne sont pas comprises (A23). Une mauvaise projection crée également des difficultés pour

les apprenants. Lorsqu'ils regardent une vidéo soudain des images disparaissent. Ils entendent le son mais il n'y a pas d'image (A5).

Les problèmes de communication entre les apprenants (f=5) affectent également négativement leur acquisition de la compétence de compréhension orale. Des raisons telles que les apprenants ne se respectant pas ou étant gênés les uns par les autres par peur d'être blâmés les affectent négativement. Voici les opinions de deux apprenants sur ce sujet-ci: "*Cela nous affecte un peu. Notre classe est grande. Je suis un peu timide pour parler. Je ne suis pas très bon avec les amis. Il y a aussi un sentiment de timidité dans la classe. J'ai toujours peur de mal lire quelque chose en classe" (A3); "Il y a un problème dans les relations étudiantes. Je suppose que nous ne nous respectons pas. Par exemple, vous lisez quelque chose et essayez de le faire, quelqu'un à l'arrière dit un mot, je ne peux pas suivre l'écoute, donc cela peut être un problème" (A6*). Le silence (A2) et la passivité des apprenants (A14) en classe est également l'un des facteurs qui affectent négativement la compétence de compréhension orale. Lorsque les apprenants ne participent pas à la leçon en classe, l'énergie de la classe diminue et les apprenants dorment. En même temps, cette situation réduit l'énergie de l'enseignant (A2). Lorsque la classe est passive, cela affecte également les autres apprenants (A14) ce qui empêche l'environnement actif de la classe.

Une apprenante (A14) parle de l'effet négatif du changement de classe entre les semestres avec ces phrases: "*Tout allait mieux dans ma classe avant que les cours ne changent parce que j'avais des amis proches. Qui fera le plus, qui trouvera la bonne réponse, etc. nous étions en compétition entre nous, cela m'a influencé positivement. Mais maintenant, il y a trop de gens qui dorment dans ma classe, donc normalement mon énergie diminue, je m'endors quand je les vois. Ainsi, les classes ne doivent pas être changées parce qu'il y a une phase d'adaptation pour nous, je m'habitue aux amis et m'habitue à mon professeur"(A14).* Les apprenants peuvent mettre du temps à s'habituer à leurs nouvelles classes et ils peuvent être affectés négativement par cette situation. La difficulté à se concentrer sur la leçon en étant assis au dernier rang (A25), la présence d'apprenants qui ne veulent pas apprendre dans l'environnement de classe (A16) et l'utilisation de la projection continue et le traitement de manuel (A31) les affectent négativement dans le processus de l'acquisition de la compréhension orale. Ils ont également besoin de matériels différents et attrayants.

5.1.1.1.9. Les difficultés dans l'acquisition de la CO

41 des 43 apprenants qui ont participé à la recherche sur la façon de surmonter les difficultés rencontrées dans ce processus ont donné leur 48 (f) avis sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les obstacles rencontrés. 2 apprenants (A28, A33) ont déclaré ne pas avoir rencontré de difficultés importantes dans ce processus.

Tableau 9

Opinions des apprenants sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus de compréhension orale

Ce que font les apprenants pour surmonter les difficultés rencontrées.	Codes de participants	F
Utilisation de ressources audiovisuelles et d'Internet	A2, A3, A6, A7, A10, A13, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A22, A23, A25, A27, A30, A34, A38, A41, A42	21
Écoute des activités d'écoute avec leur orthographe	A3, A5, A6, A27, A32, A38, A43	7
Effort individuel et la concentration sur le cours	A12, A16, A35, A36, A39, A40	6
Aide des enseignants	A19, A24, A26, A29, A31	5
Manque d'effort	A8, A9, A21, A26	4
Arrêter d'écouter en raison d'une faible motivation	A1, A4	2
Se concentrer sur le sens général de document d'écoute	A11, A37	2
Apprendre la langue en l'incorporant dans la vie quotidienne	A13	1
	Total	48

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions des apprenants sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus de compréhension orale, la plupart des apprenants (f=21) utilisent du matériel audiovisuel et des ressources Internet. Pour surmonter ces difficultés, les apprenants écoutent la radio et la musique, ils regardent les films français et ils profitent de l'internet. Voici quelques opinions des apprenants sur ce sujet: "*Quand il s'agit d'écouter, les professeurs me conseillent d'écouter la radio et je suis également les conseils de mes professeurs. Peut-être que ça aide mais je ne remarque pas. Au second semestre, j'ai commencé à écouter plus de musiques françaises, c'est très bien, si j'entends un mot, ça me suffit" (A2);* "*J'écoute de la musique pour habituer mon oreille je regarde des films français et des activités comme la radio, cela m'aide davantage"* (A18). "*Même si je ne rencontre aucun obstacle, j'écoute de la musique et je regarde des films pour m'améliorer. En fait, je ne regardais pas beaucoup de film français. Si l'on compte aussi ce semestre, je regarde des films français anciens et nouveaux films depuis deux semestres" (A7)* "*Il existe des sites Internet. Se faire des amis sur ces sites et parler, correspondre ou*

téléphoner sont très efficaces. Je ne peux pas regarder beaucoup de films car l'Internet du dortoir n'est pas suffisant. Mais j'ai encore quelques amis avec qui je parle sur les sites Internet" (A14). Les apprenants essaient d'améliorer leur compétence de compréhension orale avec des activités telles que la musique, les films et le support d'Internet.

Certains apprenants (f=7) écoutent les documents d'écoute avec leur transcription. Deux des idées sur ce sujet sont les suivantes: "*Puisque j'écoute constamment des chansons, j'écoute en regardant les paroles. C'est un avantage pour moi. Je regarde des séries télévisées et des films sous-titrés, comment ils sont écrits et prononcés pour familiariser les yeux et les oreilles" (A43); "Je ne cède pas, que vais-je faire si je cède ? Dois-je être au chômage? J'essaye de faire de mon mieux. Si je ne comprends pas ce qu'il dit, je regarde la transciption au dos du livre"(A5).* Les apprenants ont déclaré que cela leur permettait de mieux comprendre et c'est un avantage pour eux de suivre les paroles des activités d'écoute.

Certains apprenants (f=6) luttent individuellement face à des difficultés. Ils doivent connaître leurs bons et mauvais côtés et agir en conséquence (A35) et ils luttent jusqu'à ce qu'ils comprennent leurs activités d'écoute (A12). Les apprenants expriment qu'ils sont concentrés et ne cèdent pas dans ce processus de l'acquisition de la compréhension orale (A12, A16, A35, A36, A39, A40). Lorsque les apprenants (f=5) font face à des obstacles, ils reçoivent le soutien des enseignants. Voici une opinion sur ce sujet-ci: "*Parfois, nous écoutons plusieurs fois quand nous ne comprenons pas. Nous demandons à nos professeurs et ils nous aident. Ils nous disent encore et encore les choses que nous ne comprenons pas, et ils ne se lassent jamais et ne s'ennuient jamais" (A29).* Les enseignants aident toujours leurs apprenants et ils essaient de faciliter l'acquisition de leur compétence de compréhension orale. Certains apprenants (A8, A9, A21, A26) déclarent également qu'ils ne font rien contre les obstacles rencontrés. Il y a aussi des apprenants qui ne veulent pas écouter et qui abandonnent complètement lorsqu'ils ne comprennent pas (A1) ou sont distraits (A4). En plus de cela, nous rencontrons des apprenants qui se concentrent sur le sens général dans leurs activités d'écoute (A11, A37) et tentent d'adapter leur vie quotidienne au français (A13).

5.1.1.1.10. Les attentes des apprenants pour surmonter les difficultés

40 des 43 apprenants participant à l'étude ont exprimé leurs 48 (f) attentes pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale. 3 apprenants (A12, A23, A34) ont déclaré ne pas avoir d'attentes.

Tableau 10

Opinions des apprenants sur leurs attentes pour surmonter les difficultés d'acquisition de la compréhension orale

Les attentes	Codes de participants	F
Diversifier et augmenter les ressources et les activités	A3, A7, A8, A13, A14, A19, A21, A24, A25, A26, A27, A28, A31, A36, A38, A39, A42	17
Améliorer l'environnement de la classe	A2, A4, A11, A16, A37, A40	6
Effort individuel	A5, A10, A20, A32, A35, A43	6
Être actif dans les environnements sociaux et les institutions où la langue est utilisée	A6, A29, A41	3
Utilisation active du français dans le cours	A15, A17, A30	3
Besoin d'un enseignant natif	A32, A33, A39	3
Enseigner la compétence de compréhension orale dans un cours distinct	A18, A19, A31	3
Disponibilité des ressources, besoin de bibliothèque, de laboratoire de langues et de soutien scolaire	A22, A30	2
Enseigner les méthodes d'écoute	A1	1
Équipement technologique de la salle de classe	A9	1
Activité de dictée	A19	1
Expérience à l'étranger	A25	1
Règlement concernant ceux qui ont leur 2e année de formation préparatoire	A8	1
	Total	48

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions des apprenants sur leurs attentes pour surmonter les difficultés d'acquisition de la compréhension orale, la majorité des apprenants (f=17) demandent d'utiliser des ressources pédagogiques différentes. Voici quelques opinions sur ce sujet: "*Nous avons toujours eu les mêmes activités d'écoute jusqu'à aujourd'hui. Rien de différent ne s'est produit. Nous pouvons écouter de la musique, nous pouvons faire une activité à compléter les trous. Peut-être que nous sommes plus intéressés à faire des choses différentes parce que nous suivons toujours la même voie" (A24); "Je pense que des jeux comme Kahoot peuvent être créés après l'activité d'écoute. S'il y a de tels programmes tout le monde assiste à la classe et le temps passe vite" (A27); "Il faut faire plus d'activités d'écoute. Parce que de nombreuses personnes dans la classe ont obtenu de faibles notes à l'examen. Les documents d'écoute sont devenus difficile en un instant. Les enseignants doivent nous faire travailler dans la compétence de compréhension orale" (A8*). De plus, plutôt que d'entendre des mots différents pendant la journée, entendre des phrases

différentes avec les mêmes mots (A13) serait plus relaxant et facilitant ; chanter et traduire des chansons sera plus amusant (A26). Les apprenants demandent des activités intéressantes et des jeux différents. En même temps, ils ont besoin de plus d'activités à la fois pour réussir les examens et pour acquérir une bonne compétence de compréhension orale. Selon certains apprenants (f=6) l'environnement de la classe doit être meilleur (A2, A4, A11, A16, A37, A40). Selon ces apprenants, les relations des apprenants en classe devraient être meilleures. Comme il y a beaucoup de bruit dans la classe il faut essayer d'obtenir une atmosphère de calme dans la classe (A4). Le bruit dans les examens en classe dérange les apprenants c'est pourquoi les apprenants doivent en être conscients (A37). Pour les apprenants (A5, A10, A20, A32, A35, A43) outre le soutien de l'enseignant et des amis, la personne doit ajouter quelque chose à elle-même individuellement. Certains participants (A6, A29, A41) s'attendent à être inclus dans des groupes et des centres où le français est utilisé activement en milieu social.

Les apprenants (f=3) s'attendent à ce que la langue utilisée en classe soit entièrement le français. Voici une opinion comme suit: "*J'aurais aimé pouvoir parler uniquement le français en classe et pas du tout le turc. Comme nous devons le faire et que nous n'avons pas d'autre choix, notre expression orale progresse et notre compréhension orale s'améliore. J'aimerais être exposé à plus de français. Dans le cas où nous ne pouvons pas comprendre, l'utilisation du turc de l'enseignant; c'est une solution facile pour nous. Je vois cela comme un obstacle dans le développement de la compréhension orale" (A17)*. Les apprenants veulent que tout soit exprimé en français avec leurs professeurs et amis dans la classe et ne pas utiliser du tout la langue maternelle. Certains apprenants (A32, A33, A39) ont également exprimé le besoin d'un enseignant dont la langue maternelle est le français. Un apprenant exprime son opinion avec ces phrases: "*Je pense que nous aurions dû avoir au moins un enseignant francophone à notre école. Avec lui ou elle, nous améliorerions à la fois nos compétences orales et nos capacités d'écoute. Nos professeurs sont très précieux, mais je pense qu'apprendre d'un locuteur natif pourrait vraiment nous changer" (A33).*

Fournir des compétences de compréhension orale dans le cadre d'un cours distinct fait partie des attentes des apprenants (A18, A19, A31). Ces apprenants veulent des cours d'écoute certains jours de la semaine. Les heures de cinéma ont lieu tous les vendredis. Au lieu de cela, une semaine d'activité cinématographique et une semaine d'activités d'écoute peuvent être effectuées (A19). Selon les attentes des apprenants (f=2) il peut y avoir des laboratoires d'écoute dans l'école (A30) et il doit y avoir une bibliothèque pour les apprenants. Il ne suffit

pas que l'enseignant donne des cours et que les apprenants prennent des notes. Il faut pouvoir obtenir les livres publiés en Turquie et écrits selon les niveaux. Enfin, donner des méthodes et des techniques d'écoute (A1); avoir un bon environnement de classe et équipé technologiquement (A9) ; faire plus d'activités de dictée (A19), susciter le désir de partir à l'étranger et de vivre là où la langue est parlée (A25) et prendre des dispositions pour ceux qui suivent une formation préparatoire pour la deuxième fois (A8) fait partie des attentes des apprenants.

5.1.1.2. La compréhension écrite (CE)

À la suite des réponses données par les 43 apprenants volontaires ayant participé à l'étude, les opinions sur le processus de développement de la compétence de compréhension écrite ont été divisées en catégories pour chaque question et ces opinions ont été exprimées dans des tableaux.

5.1.1.2.1. Les processus d'acquisition de la CE

Les apprenants ont répondu à la question “Comment évaluez-vous votre développement de la compétence de compréhension écrite dans votre processus d’apprentissage du français ?” en deux catégories, positive et négative. Alors que 27 apprenants (f=27) ont exprimé une opinion positive, 16 apprenants (f=16) ont exprimé une opinion négative.

Tableau 11

Opinions positives ou négatives des apprenants sur les processus d'acquisition de la compréhension écrite

Opinions	Codes des participants	F
Positives	A2, A3, A5, A7, A8, A10, A11, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A20, A21, A22, A23, A25, A26, A28, A29, A32, A33, A37, A39, A41, A43	27
Négatives	A1, A4, A6, A9, A12, A19, A24, A27, A30, A31, A34, A35, A36, A38, A40, A42	16
	Total	43

Certaines ***des opinions positives*** des apprenants sont les suivantes: *“Je pense que ma compétence de compréhension écrite est bonne. Je peux comprendre ce que je lis. Même si je ne connais pas chaque mot de la phrase, je peux généralement donner un sens à la phrase. Mais parfois ça me manque” (A21)*; *“Je remarque que mes compétences en lecture s'améliorent plus rapidement. Parce que tout est écrit, il n'y a pas de problème de prononciation. Vous pouvez résoudre le sens des mots très facilement, surtout si vous connaissez la conjugaison des verbes. Jusqu'à présent, on suit une méthode consistant à nous donner plus de verbes depuis cinq mois. Par conséquent, les textes écrits sont plus*

faciles à comprendre" (A22); *J'évalue très bien ma compétence de compréhension écrite. L'année dernière, j'étais très mauvais. J'ai du mal à comprendre ce que je lis si c'est un mot ou un sujet que je ne connais pas, mais je n'ai aucun problème avec les sujets que j'ai appris" (A41).*

Selon les opinions positives des apprenants, les raisons telles que la connaissance de la grammaire et du vocabulaire (A2, A17) et l'absence d'anxiété de prononciation (A22, A25) permettent aux apprenants d'améliorer leurs compétences de compréhension écrite. Les apprenants n'ont pas de problème à comprendre un texte lorsqu'ils se concentrent sur le sens général plutôt que sur un seul mot.

Quant aux ***opinions négatives*** des apprenants ces opinions sont les suivantes: "*J'ai des difficultés à comprendre ce que je lis, car les textes sont trop gros pour mes yeux et cela m'ennuie. Surtout si ce texte est long, je n'ai pas vraiment envie de le lire. J'ai aussi des difficultés de grammaire" (A1);* "*Je pense que je ne connais pas assez de mots pour comprendre ce que je lis. Ou parfois je mélange les conjugaisons et les temps des verbes. Je ne peux pas prononcer les mots exactement pendant la lecture.*" *(A19)* "*Parfois, je manque de mots. Je ne comprends pas les paragraphes que j'ai lus à cause de mon manque de mots. Parfois, il y a des phrases qui ne correspondent pas au français et au turc. Je ne peux pas comprendre cela dans ma tête" (A27).*

A partir des opinions des apprenants qui pensent ne pas avoir développé leur compréhension écrite, en particulier, le manque de vocabulaire et de grammaire (A1, A19) affectent négativement le développement des apprenants. Les désaccords entre les mots turcs et français et les textes longs (A4, A27) sont également des obstacles au développement des apprenants. Ils éprouvent également de l'anxiété de prononciation lorsqu'ils lisent à voix haute (A9, A30).

5.1.1.2.2. Les processus d'apprentissage de la CE

Concernant les processus d'acquisiton de la compétence de compréhension écrite, 16 apprenants sur 43 ont mentionné 23 opinions sur les facilités qu'ils ont rencontrées et 38 apprenants ont donné des 50 opinions sur les difficultés. 12 apprenants (A2, A3, A4, A6, A7, A12, A20, A21, A23, A28, A32, A39) ont rencontré à la fois des difficultés et des facilités. Un apprenant (A13) a déclaré que tout était facile et qu'il n'avait pas de problèmes.

Tableau 12

Opinions sur les raisons des facilités ou des difficultés rencontrées par les apprenants dans le processus de la compétence de compréhension écrite

Les facilités	Codes des participants	F
Intérêt pour la lecture	A7, A12, A18, A20, A23, A32	6
Maîtrise de la grammaire	A2, A3, A22, A25	4
Soutien des enseignants	A2, A6, A15	3
Influence de la première langue étrangère	A22, A28, A39	3
Concentration sur le sens global	A21, A23	2
Pas d'anxiéte de prononciation	A22, A25	2
Maîtrise du vocabulaire	A2, A22	2
Utilisation active de la langue en classe	A4	1
	Total	23
Les difficultés	Codes des participants	F
La simultanété de lecture de texte avec la compréhension de texte	A2, A6, A7, A14, A16, A19, A23, A28, A30, A31, A33, A36, A38, A39, A43	15
Manque de vocabulaire	A3, A8, A11, A19, A21, A24, A26, A27, A29, A32, A41, A42	12
Manque de grammaire	A1, A5, A9, A11, A16, A19, A34, A40	8
Longueur des textes et des phrases	A1, A4, A12, A17, A20, A37	6
Influence de la première langue étrangère	A6, A7, A16, A24, A39	5
Difficulté à accéder aux ressources en français	A20, A35	2
Influence de la langue maternelle	A27	1
Problème d'adaptation	A10	1
	Total	50

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur les raisons ***des facilités*** rencontrées par les apprenants dans le processus de la compétence de compréhension écrite, les apprenants (f=6) aiment lire des livres. Ces apprenants (A7, A12, A18, A20, A23, A32) n'ont pas de mal à comprendre ce qu'ils lisent en français car ils aiment lire dans leur vie quotidienne. Il y a aussi un apprenant (A7) qui a dit qu'il connaissait et lisait des écrivains français comme Albert Camus, Sartre avant de venir à l'université. Avoir une bonne maîtrise du vocabulaire (A2, A22) et de la grammaire (A2, A3, A22, A25) permet également aux apprenants de mieux comprendre ce qu'ils lisent. Quelques apprenants ont exprimé leur point de vue concernant ces facilités comme suit : "*Nous n'avons pas de mal à comprendre ce que nous lisons car nous connaissons autant de grammaire et de vocabulaire que nécessaire. Pendant la leçon, les enseignants écrivent les mots que nous ne connaissons pas dans un coin, même dix fois, même si nous les avons déjà vus" (A2); "Si vous connaissez le sens des mots, en particulier la conjugaison des verbes, vous pouvez facilement résoudre le sens du texte"* (A22). L'aide des enseignants (A2, A6, A15) est également un facteur de facilitation pour les apprenants. Les enseignants les soutiennent toujours sur des points qu'ils ne

comprennent pas. Il y a de très longs paragraphes et quand les apprenants ne comprennent pas, ils traduisent le texte avec les enseignants. Les apprenants prennent immédiatement des notes de ce que l'enseignant a dit. C'est très efficace pour les apprenants (A6). La première langue étrangère que les apprenants (A22, A28, A39) connaissent a un effet positif sur la compétence de compréhension écrite des apprenants. Un apprenant (A22) pense qu'il est facile pour lui d'apprendre en comparant l'allemand avec le français car il connaît déjà l'allemand. Les deux autres apprenants (A28, A39) pensent que les similitudes entre le français et l'anglais sont faciles pour eux. L'accompagnement des enseignants et les langues étrangères que les apprenants ont apprises auparavant, les guident dans cette acquisition de compétence.

Deux apprenants (A21, A23) déclarent que même s'ils ne connaissent pas les mots, ils sont capables de déduire des significations à partir de phrases en général. En même temps, puisqu'il s'agit d'un texte écrit, les apprenants n'ont pas d'anxiété de prononciation à moins qu'ils ne lisent à haute voix (A22, A25) et enfin, un apprenant (A4) mentionne que parler activement français en classe depuis son arrivée en classe est une facilité dans l'acquisition de la compréhension écrite pour lui. Ces facteurs sont des facteurs utiles pour améliorer la compétence d'expression écrite des apprenants.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions ***sur les difficultés*** rencontrées par les apprenants dans l'acquisiton de la compréension écrite, les apprenants (f=15) déclarent que lorsqu'ils lisent le texte à haute voix, ils se concentrent sur la prononciation et manquent donc le sens. Voici une opinion concernant ce problème: *"Il y a un problème de compréhension en lecture. Parce que la prononciation est plus importante en classe. Comme je me concentre uniquement sur une lecture rapide et précise, je ne peux pas trop me concentrer sur la compréhension" (A14).* Les apprenants se concentrent davantage sur la lecture à haute voix et la prononciation des mots dans cette compétence. C'est pourquoi ils éprouvent de l'anxiété.

Le manque de vocabulaire est également l'une des difficultés les plus courantes que rencontrent les apprenants (f=12). Certaines des opinions des apprenants à ce sujet sont les suivantes: *"Par exemple, je connais le sens des mots, mais ce mot peut avoir beaucoup de signification. C'est pourquoi j'ai parfois des problèmes de traduction" (A8); "J'ai parfois du mal à comprendre ce que je lis parce que je devine instantanément un mot que je ne connais pas. Parfois je me trompe. Cela peut aussi rendre difficile la compréhension" (A29);* "*J'ai du mal à comprendre ce que je lis quand il y a un mot que je ne connais pas" (A41).*

Les apprenants ne connaissent pas assez de mots et ne savent pas où utiliser un mot en raison de ses multiples significations. Outre le manque de vocabulaire les apprenants (f=8) éprouvent également des difficultés en raison *d'un manque de grammaire.* Voici les opinions de certains apprenants : "*S'il y a une conjugaison de verbe ou un sujet que je ne connais pas, je peux facilement le rater et je comprends le texte d'une manière différente" (A9); "Nous rencontrons des verbes que nous ne connaissons pas beaucoup ou nous pouvons beaucoup confondre les conjugaisons de verbes. C'est pourquoi nous pouvons comprendre le texte différemment" (A11);* "*J'ai des problèmes avec la conjugaison des verbes. Je ne sais pas quel temps utiliser. Je me sens très insuffisant. Nous faisons beaucoup de répétitions en classe ; Mais après un certain temps, à mesure que nous apprenons d'autres sujets, nous oublions les anciennes" (A19)*. Ces apprenants ont des problèmes de grammaire, en particulier avec la conjugaison des verbes et les temps en français ce qui les empêche de comprendre ce qu'ils lisent.

Selon quelques apprenants (A1, A4, A12, A17, A20, A37) ils ont du mal à comprendre lorsque les phrases sont trop longues. Certains textes sont trop longs et fatigants et les apprenants ne peuvent pas comprendre (A4). Ils ne savent pas par où commencer pour traduire de longues phrases (A37). La maîtrise de l'anglais des apprenants (A6, A7, A16, A24, A39) leur fait rencontrer également des obstacles en français. Ils les confondent avec la prononciation anglaise en lisant à voix haute (A6). Ils aiment lire des livres et regarder des films en anglais parce qu'ils parlent couramment l'anglais, mais ils sont démotivés dès le début parce qu'ils ne connaissent pas le français (A24). Les apprenants éprouvent également de la difficulté à accéder aux ressources françaises (A20, A35). Ils ne trouvent pas de livre à lire. L'opinion de l'une des apprenants est la suivante: *"La rareté des livres de lecture en français peut être un problème que je rencontre. Car s'il y a 50 livres de contes en anglais dans une librairie, il y en a environ 3 en français. À cet égard, le nombre de ressources dont nous disposons est très limité" (A35)*. Les apprenantss veulent lire des livres pour développer leurs compétences de compréhension écrite, mais ils ne peuvent pas accéder aux livres. Enfin, les apprenants ont du mal à acquérir de la compétence de compréhension écrite car ils sont influencés par la langue maternelle et ne peuvent pas s'adapter. Il est difficile de comprendre les phrases qui ne correspondent pas en turc et en français (A27). Un apprenant (A10) n'a pas pu se concentrer sur les cours depuis le début du deuxième semestre ce qui l'empêche de se développer.

5.1.1.2.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la CE

Alors que 15 apprenants sur 43 ont exprimé des opinions positives sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles sur la compréhension écrite 18 d'entre eux ont exprimé des 18 opinions négatives. 10 apprenants (A2, A5, A9, A14, A15, A17, A25, A32, A35, A43) ont déclaré qu'il y a des effets à la fois positifs et négatifs. 9 apprenants (A1, A6, A10, A12, A20, A21, A22, A34, A36) n'ont pas commenté leur effet positif ou négatif. 11 apprenants (A3, A13, A18, A23, A28, A30, A31, A33, A37, A39, A40) ont déclaré que les caractéristiques individuelles n'ont aucun effet sur la compétence de compréhension écrite.

Tableau 13

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de leurs caractéristiques individuelles sur l'acquisition de la compétence de compréhension écrite

Effets positifs	Codes des participants	F
Habitudes de lecture	A2, A5, A9, A14, A15, A17, A24, A25, A27, A29, A32, A35, A41, A43	14
Compétence de mémorisation	A8	1
	Total	15
Effets négatifs	Codes des participants	F
Sentiments de distraction, d'ennui et d'excitation	A2, A4, A5, A7, A9, A14, A15, A16, A17, A19, A25, A26, A32, A35, A42, A43	16
Incapacité de mémoriser des verbes et des mots	A11	1
Manque de confiance en soi	A38	1
	Total	18

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** des caractéristiques individuelles sur l'acquisition de la compétence de compréhension écrite la plupart des apprenants (f=14) déclarent que leur passion pour la lecture dans leur vie sociale (A2, A5, A9, A14, A15, A17, A24, A25, A27, A29, A32, A35, A41, A43) améliore également leurs compétences de compréhension écrite. Voici quelques opinions sur ce sujet-ci: "*Je lis beaucoup de livres, donc une personne qui a l'habitude de lire un livre se sent plus à l'aise. Je pense que quelqu'un qui a l'habitude de lire est bien meilleur dans cette compétence" (A2);* "*J'adore lire et je comprends ce que je lis. C'est la même chose en turc, en anglais et en français. Je pense que cela a un effet positif" (A41);* "*J'adore lire des livres, des magazines, des journaux et des articles. Je lis quand il y a des sujets qui m'intéressent. De cette façon, j'améliore à la fois mon vocabulaire et ma lecture et ma compréhension" (A43)*. Les apprenants ayant des habitudes de lecture continuent à avoir ces habitudes dans une langue étrangère, et ainsi, leurs compétences de compréhension écrite en français s'améliorent. Selon l'opinion d'une apprenante (A8), avoir une forte mémorisation est utile

pour l'apprentissage du vocabulaire et donc cette compétence se développe. Chaque apprenant a une méthode d'apprentissage différente. Certains en regardant, certains en écrivant. Certains apprenants apprennent également en mémorisant.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets négatifs*** des caractéristiques individuelles sur l'acquisition de la compétence de compréhension écrite, les apprenants (f=16) déclarent qu'ils sont distraits et s'ennuient quand ils lisent. Deux apprenants parlent de leurs idées suivantes sur ce problème: "*Je n'arrive pas à lire. Je m'ennuie quand je lis quelque chose. Cela devrait m'intéresser ou je m'ennuie avec des sujets qui ne m'intéressent pas" (A4); "J'ai aussi de la distraction, je ne peux pas me concentrer, je ne peux pas comprendre quand je ne peux pas me concentrer" (A42).* D'autre part, une apprenante (A19) a une habitude de lecture lente et doit suivre avec son doigt tout en lisant. Certains textes se reflètent sur l'écran pendant les examens et elle a de la difficulté à suivre l'écran, s'excite, saute des mots et ne comprend pas le texte. Ces problèmes empêchent les apprenants d'acquérir la compétence en compréhension écrite. L'incapacité à mémoriser (A11) et le manque de confiance en soi (A38) sont également les facteurs qui affectent négativement les apprenants.

5.1.1.2.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la CE

Selon les opinions des apprenants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées dans l'acquisition de la compréhension écrite, 42 apprenants sur 43 ont donné leur avis. Une apprenante (A6) a déclaré qu'elle voulait faire des suggestions au lieu de parler des méthodes, stratégies et techniques utilisées. Elle propose de lire un livre chaque semaine et de travailler sur ce livre en classe.

Tableau 14

Opinions des apprenants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées dans l'acquisition de la compréhension écrite

Méthodes, stratégies et techniques	Codes des participants	F
Lire les textes individuellement, Lire le texte par les enseignants, puis lire le texte à haute voix et répondre aux questions du texte par des apprenants	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A43	41
Lecture sur Internet	A13	1
	Total	42

Selon la plupart des apprenants (f=41) *ils lisent des textes en silence principalement* dans les cours. *Après une lecture silencieuse, les enseignants ont lu le texte et ont ensuite demandé aux apprenants de le lire.* Enfin, les enseignants leur demandent de *répondre aux questions du texte* pour mesurer si les appreants comprennent le texte ou non. Pour un apprenant (A13) les apprenants *ont de la chance de rechercher et lire quelque chose sur l'internet pour l'étude du débat.*

5.1.1.2.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques sur l'acquisition de la CE

Alors que 25 apprenants sur 43 ont exprimé une opinion positive sur l'effet des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension écrite 14 apprenants ont exprimé 15 opinions négatives. 1 (un) apprenant (A4) pense que cela a des effets à la fois positifs et négatifs. 5 apprenants (A27, A37, A38, A42, A43) n'ont pas exprimé d'idées sur les effets positifs et négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées pour la compréhension écrite.

Tableau 15

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension écrite

Les effets positifs	Codes des participants	F
Contribution au développement de Lire les textes individuellement, Lire le texte par les enseignants, puis lire le texte à haute voix et répondre aux questions du texte par des apprenants	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A10, A11, A12, A16, A17, A18, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A29, A35, A39, A40, A41	24
Contribution au développement de lecture en ligne	A13	1
	Total	25
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Manque d'activité de lecture de livres	A6, A9, A20, A31, A33, A34, A36	7
Manque d'activités dans le manuel	A15, A28, A30, A31, A32	5
Manque de participation au cours	A4, A14	2
Manque de temps	A19	1
	Total	15

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension écrite, la plupart des apprenants (f=24) pensent que leur lecture silencieuse du texte d'abord, la lecture à haute voix par les enseignants puis la lecture à haute voix des apprenants et la réponse aux questions du texte par les apprenants contribuent à leur développement. Voici deux opinions sur ce sujet: "*L'enseignant lit d'abord les textes et ensuite nous les lisons. C'est la meilleure*

méthode je pense. Parfois, nous lisons et répondons aux questions. C'est utile pour nous lorsque nous lisons tranquillement et répondons aux questions" (A5); "*Il y a beaucoup de textes dans le manuel que nous lisons d'abord en silence. Ensuite, nous les lisons à haute voix pour améliorer un peu notre lecture et prononcer bien les mots. Il y a des questions sur le texte, nous essayons d'y répondre. Nous parlons à nos professeurs sur le sujet. C'est également bon dans la culture générale lorsque les enseignants incluent leurs propres connaissances" (A8).* Les apprenants peuvent comprendre le texte plus facilement en lisant le texte en silence. Les enseignants aident les apprenants sur la prononciation correcte en lisant le texte à haute voix. Répondre aux questions sur le texte montre si les apprenants comprennent le texte ou non.

La préparation du débat sur Internet contribue au développement des apprenants. Pendant la recherche, ils ont la possibilité de lire beaucoup de choses. Un apprenant (A13) explique son opinion sur cette question comme suit: *"Une activité de débat a eu lieu en classe, au début du deuxième semestre. Pendant que nous discutions, nous avons utilisé des sources françaises. Je pense que c'était bien. Tout en faisant des recherches, je peux maintenant comprendre le français. C'est devenu une motivation. À mon avis, si cela continue ainsi, ce serait incroyablement agréable de faire des devoirs en français ou de faire des recherches en français. Il y avait une activité de location de maison. Nous sommes entrés dans un vrai site français et nous avons fait nos recherches. Cela a également eu un effet positif" (A13).* Ce type d'études, qui encouragent les apprenants à faire de la recherche et offrent la possibilité de lire beaucoup de choses pendant la recherche, contribuent au développement de leurs compétences de compréhension écrite.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions ***sur les effets négatifs*** des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension écrite, il y a des apprenants (f=7) qui déclarent qu'ils n'ont pas assez d'activités de lecture des livres. Voici quelques opinions sur ce sujet: "*Nous utilisons le manuel. Une chose qui me manque, c'est le manque de lecture de livres. Par exemple, ce sera mieux si on nous donne un livre à lire pour le week-end. Ce sera mieux si nous nous consultons ensuite en classe pour voir ce que nous avons compris de ce que nous avons lu" (A6);* "*Les textes dans le manuel affectent positivement nos compétences de compréhension écrite. Mais je ne trouve pas assez, franchement. En fait, il est nécessaire de le faire individuellement. Il est nécessaire d'acheter des livres de niveau A1 et A2" (A9); "Je ne lis pas de livres parce qu'il est plus facile de regarder un film pour moi. Le semestre dernier, les professeurs nous ont fait lire un livre de*

50 pages pendant notre pause du semestre, nous avons fait un quiz à ce sujet. Cela a eu un effet très positif. Plus de livres de lecture peuvent nous être donnés" (A34). Les apprenants veulent lire des livres selon leur niveau pour développer leurs compétences de compréhension écrite. Ils ont besoin de plus d'activités de lecture de livres.

Selon certains apprenants (5) les activités du livre de manuel sont insuffisantes. Ces apprenants (A15, A28, A30, A31, A32) ont besoin de livres et de ressources supplémentaires et de voir différents textes. Il y a aussi une apprenante (A18) qui veut lire et traduire des textes de différents livres un jour par semaine. En plus de ces problèmes, la participation à la leçon est très faible malgré les activités (A4, A14) et il existe des problèmes de temps (A19). La raison pour laquelle les activités ne peuvent pas être faites en dehors du manuel est qu'il ne reste pas assez de temps.

5.1.1.2.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de la CE

Selon les opinions des apprenants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de la compréhension écrite, 42 apprenants sur 43 ont donné 53 (f) avis sur le matériel pédagogique (manuel, matériel audiovisuel etc.) utilisé dans les cours dans l'acquisition de la compréhension écrite. Selon un apprenant (A22), les matériaux utilisés sont utiles mais le matériel visuel devrait avoir de l'importance.

Tableau 16

Opinions des apprenants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de la compréhension écrite

Les matériels pédagogiques	Codes des participants	F
Manuel	A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A15, A17, A18, A19, A21, A23, A24, A25, A26, A28, A30, A31, A32, A33, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A43	35
Matériels de support	A1, A3, A4, A6, A11, A16, A25, A29, A36, A38,	10
Livres d'histoire	A12, A16, A20, A27, A32, A34, A41	7
Dictionnaire	A27	1
	Total	53

La plupart des apprenants (f=35) ont déclaré que le manuel est utilisé comme matériel dans l'acquisition de la compréhension écrite. Certains apprenants (f=10) disent que les matériels de support comme le journal, les livres supplémentaires, trancriptions de travaux apportés par les enseignants etc. sont utilisés dans l'acquisition de cette compétence. En même temps, selon les opinions de quelques apprenants (f=7) les livres d'histoire et le dictionnaire (f=1)

sont des matériels utilisés dans le cours pour l'acquisition de la compétence de compréhension écrite.

5.1.1.2.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de la CE

Sur les 43 apprenants, 20 ont donné 27 (f) opinions positives et 24 d'entre eux ont donné 26 (f) opinions négatives concernant les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de la compréhension écrite. 4 apprenants (A1, A16, A34, A41) ont déclaré avoir des effets à la fois positifs et négatifs. 3 apprenants (A27, A37, A43) n'ont pas donné d'avis positifs ou négatifs.

Tableau 17

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la compréhension écrite

Les effets positifs	Codes des participants	F
Soutien de manuel	A1, A2, A4, A6, A10, A23, A24, A25, A26, A28, A35, A38, A40, A41, A42	15
Soutien de matériels de support	A1, A4, A6, A25, A29, A38	6
Soutien de livres d'histoire	A2, A3, A11, A16, A34, A41	6
	Total	27
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Manque de matériels	A7, A8, A9, A13, A15, A17, A18, A19, A21, A33, A39, A41, A42	13
Manque de lecture de livres d'histoire	A1, A12, A14, A20, A30, A31, A32, A34	8
Problème de manuel	A5, A13, A33	3
Lire avec l'anxiété de l'examen	A16	1
Manque de matériels visuels	A22	1
	Total	26

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** des matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de la compréhension écrite, les apprenants (f=15) parlent des avantages de l'utilisation de manuel en classe. Voici deux opinions sur le manuel utilisé dans la classe: "*Le manuel est déjà projeté au tableau et le livre est toujours devant nous. Il va simultanément avec les informations grammaticales données. Je pense qu'il n'y a pas de défaut."* (A6); *"Nous utilisons le manuel. Je pense que c'est suffisant"* (A10). Ces apprenants (A1, A2, A4, A6, A10, A23, A24, A25, A26, A28, A35, A38, A40, A41, A42) considèrent que le manuel est suffisant pour le développement de la compétence de compréhension écrite. Selon les apprenants, (f=6) les matériels de supports comme les textes apportés par les professeurs (A1, A6, A25, A29, A38), et les journaux (A4) ont été utilisés, ce qui les développent. Enfin, pour certains apprenants (f=6)

les livres d'histoire contribuent aux compétences de compréhension écrite des apprenants. Voici des opinions de deux apprenants: "*Nous avions lu un livre d'histoire de 50 pages pendant la pause du semestre dernier et nous avons fait un quiz à ce sujet. Ce livre a un effet très positif sur nous" (A34); "Le livre a été donné pendant les vacances de mi-session et nous avons eu un examen sur ce livre. Le livre a été bon pour nous. Parce que notre vocabulaire s'est amélioré. J'ai sorti les mots dont nous ne connaissions pas le sens, je les ai lus, puis nous avons été testés sur lui" (A41)*. Ils ont régulièrement besoin de lire des livres d'histoires.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets négatifs*** des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la compréhension écrite ; la plupart des apprenants (f=13) pensent que les matériels sont insuffisants. Certains des apprenants ont exprimé leur point de vue sur ce problème comme suit: *"Je ne me souviens plus d'utiliser une autre source que Edito, le manuel. Étant donné que nous ne voyons que Edito, nous ne pouvons pas le comparer. Mais bien sûr, la diversité est bonne partout. S'il y a une autre ressource en plus d'Edito, cela aidera certainement notre développement" (A17); "Nous utilisons Edito. Nous utilisons les textes là-bas, nous n'utilisons rien d'autre que cela. Je pense que nous pouvons lire des trucs de style article" (A18); "Nous utilisons Edito. Je ne trouve pas cela suffisant. Je pense qu'il devrait y avoir un livre supplémentaire, et quand nous l'avons demandé individuellement, nos enseignants nous ont donné le nom d'un livre et nous allons le prendre dans la papeterie, je vais le commencer dans une semaine" (A30).* Le manuel ne suffit pas pour ces apprenants. Ils veulent utiliser des ressources différentes et plus nombreuses. Certains apprenants (f=8) ont exprimé le manque de livres d'histoires. Les apprenants ont grandement profité du livre d'histoire donné pendant les vacances de demi-semestre (A1, A12, A14, A20, A30, A31, A32, A34). Ils veulent que des activités de lecture de livres d'histoires soient faites tout le temps. Le problème que les apprenants rencontrent dans le manuel est que les sujets du manuel sont les mêmes aux niveaux A1 et A2 (A5, A13, A33). La répétition des mêmes sujets dans le livre a fait perdre aux apprenants l'intérêt pour la leçon. En même temps, selon un apprenant (A16) le livre d'histoires n'est lu que pour l'examen ; pour un autre apprenant (A22) le matériel utilisé dans la leçon était bon mais il faut se servir des matériels visuels.

5.1.1.2.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de la CE

Alors que 16 apprenants sur 43 ont exprimé une opinion positive sur l'effet de l'environnement d'apprentissage (superficie de la classe, nombre d'apprenants, disposition des places, relation avec les étudiants, communication enseignant-enseigné, climatisation, disposition son et lumière, etc) 14 apprenants ont donné des avis négatifs sur l'acquisition de la compréhension écrite. 2 apprenants (A38, A39) ont mentionné à la fois des effets positifs et négatifs. 13 apprenants (A1, A5, A11, A15, A16, A18, A20, A23, A28, A30, A31, A37, A40) ont déclaré que l'environnement d'apprentissage n'a aucun effet sur la compréhension écrite. 2 apprenants (A14, A35) n'ont pas mentionné d'effet positif ou négatif.

Tableau 18

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension écrite

Les effets positifs	Codes des participants	F
Support d'interaction en classe entre les apprenants	A3, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A17, A24, A25, A32, A38	13
Soutien des enseignants	A22, A33, A39	3
	Total	16
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Effet negatif du bruit	A19, A21, A26, A27, A29, A34, A36, A41, A42	9
Timidité	A38, A39, A43	3
Effet négatif de la classe silencieuse et passive	A2	1
Effet négatif de la disposition des sièges	A4	1
	Total	14

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension écrite, les apprenants (f=13) déclarent que l'interaction en classe a un effet positif sur le développement de la compétence de compréhension écrite (A3, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A17, A24, A25, A32, A38). L'interaction aide les apprenants à mieux avancer dans ce processus et leur permet de remarquer leurs erreurs avec leurs amis (A7) et quand on ne comprend pas quelque chose, on peut demander à un ami (A10). Si la communication avec des amis est bonne, même un contact visuel donne confiance aux apprenants dans ce processus (A38). Comme on peut le voir, une bonne interaction en classe facilite également l'apprentissage. Certains apprenants (A22, A33, A39) parlent du soutien des enseignants dans l'acquisition de cette compétence. Voici une opinion sur ce sujet: "*Par exemple, nos professeurs s'intéressent beaucoup à nous. Je pense que nous faisons de bonnes choses grâce à eux" (A33)*. Ces

apprenants pensent que les enseignants les aident beaucoup dans le processus d'acquisition de la compétence de compréhension écrite.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets négatifs*** de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension écrite, les apprenants (f=9) sont dérangés par le bruit dans la classe. Ces apprenants (A19, A21, A26, A27, A29, A34, A36, A41, A42) déclarent lorsqu'il y a du bruit dans la classe, ils ne peuvent pas se concentrer et sont distraits. En même temps, quand il y a du bruit, ils ne peuvent pas comprendre les professeurs (A29). Pour certain apprenants (A38, A39, A43) leur timidité en classe les affecte négativement dans ce processus. Enfin, l'environnement calme de la salle de classe (A2) et la disposition des sièges inadaptée au cours de langue (A4) sont également des obstacles à l'acquisition de cette compétence. L'environnement calme de la classe dérange les apprenants. Lorsqu'on lit à haute voix, on ne peut pas comprendre si quelqu'un vous écoute ou non (A2) et voici l'opinion d'un apprenant sur le problème de la disposition des sièges: *"On ne peut pas changer la disposition des sièges dans notre classe. Tout le monde est toujours assis au même endroit, on ne change pas de place. Le plus gros obstacle est parfois que nous ne pouvons pas voir le tableau"(A4)*. La disposition des sièges n'est pas adaptée à l'ordre des cours de langue, ce qui constitue un obstacle pour les apprenants.

5.1.1.2.9. Les difficultés dans l'acquisition de la CE

36 apprenants sur 43 ont donné 44(f) avis sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus de compréhension écrite. 2 apprenants (A13, A15) ont dit qu'il n'y a pas d'obstacle pour le moment ; 2 apprenants (A33, A36) ont déclaré ne rien faire pour le moment et 3 apprenants (A4, A11, A38) n'ont pas fait de commentaire.

Tableau 19

Opinions des apprenants sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus de compréhension écrite

Ce que font les apprenants pour surmonter les difficultés rencontrées.	Codes des participants	F
Pratique la lecture	A1, A5, A6, A8, A10, A12, A16, A17, A18, A23, A24, A25, A27, A28, A39, A40, A41, A43	18
Aide des enseignants	A2, A26, A29, A31, A34, A37	6
Étude de la grammaire et du vocabulaire	A1, A7, A19, A25, A32, A42	6
Support des matériels complémantaires	A3, A22, A24, A30	4
Utilisation de programme de traduction	A9, A21, A23	3
Utilisation de dictionnaire	A3, A7, A29	3
Problème d'acquisition des ressources	A14, A22, A35	3
Communiquer avec le français sur Internet	A20	1
	Total	44

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions des apprenants sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus de compréhension écrite, la plupart des apprenants (f=18) lisent à partir de différentes sources. Voici quelques points de vue des apprenants sur ce sujet : "*Je lis plus de livres et c'est la compétence la plus difficile pour moi. Je souhaite donc que nous puissions lire un livre. J'achète des livres pour améliorer cette compétence" (A6);* "*Nous avons un livre de lecture. Il contient des textes et des questions comme dans l'examen. Nous avons commencé à en lire un tous les jours. Nous avons téléchargé un journal sur notre téléphone. Les textes y sont très courts. Je ne m'ennuie pas et la notification arrive constamment, je la regarde (A8); "Je pense qu'on peut déterminer notre propre niveau et acheter un livre. En dehors de cela, les journaux peuvent être suivis. Par exemple, je suis des pages françaises sur les réseaux sociaux" (A27).* Ils essaient de lire plus de livres pour améliorer leurs compétences de compréhension écrite.

Certains apprenants (f=6) ont déclaré qu'ils obtiennent *le soutien des enseignants* lorsqu'ils ont des difficultés. Lorsque ces apprenants (A2, A26, A29, A31, A34, A37) ne comprennent pas et rencontrent des problèmes, ils résolvent ces problèmes en obtenant l'aide de leurs enseignants. Il y a des apprenants (f=6) qui essaient d'augmenter leur vocabulaire (A1, A19, A25, A32, A42) et leur grammaire (A7) face aux difficultés. Les opinions de quelques apprenants sur ce sujet sont les suivantes: *"Je lis beaucoup et je me trompe beaucoup. En fait, il s'est développé récemment, surtout si on augmente le vocabulaire, les textes sont compris. J'essaie d'apprendre des mots avec du vocabulaire et en quelque sorte avec des*

applications, puis ça peut progresser" (A1); "Si nous rencontrons un obstacle à la compréhension écrite, cela est généralement dû à un manque de vocabulaire. Par conséquent, il est nécessaire d'étudier les mots. J'étudie les mots. Même si je ne fais rien, nous utilisons des applications parce que nous avons tous des téléphones maintenant." (A32); "Je travaille sur des mots que je ne connais pas" (A42). En même temps, un apprenant (A7) répète le sujet du livre de grammaire et essaie de combler ses lacunes. D'autre part, certains apprenants (A3, A22, A24, A30) utilisent des ressources complémentaires en termes de difficultés et ils lisent des livres.

Les apprenants (f=3) se servent du programme de traduction face aux difficultés. Ils préfèrent ces programmes pour comprendre le texte (A9) ou pour regarder des mots qu'ils ne connaissent pas (A21, A23). Bien que les programmes de traduction ne soient pas le bon choix pour l'apprentissage, il y a des apprenants qui les utilisent même si les enseignants n'approuvent pas. Il y a aussi des apprenants qui utilisent leur dictionnaire quand il y a des mots qu'ils ne connaissent pas (A3, A7, A29). Tout en regardant le mot recherché, ils apprennent d'autres mots grâce au dictionnaire (A7). Il y a des apprenants (A14, A22, A35) qui expriment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose face aux obstacles qu'ils rencontrent, faute de ressources insuffisantes. En raison du prix des ressources françaises et de l'indisponibilité de ressources telles que l'anglais, on ne peut pas faire grand-chose pour le moment (A14). Les apprenants qui veulent s'améliorer ont du mal à trouver des ouvrages imprimés et ne peuvent pas bénéficier d'un soutien scolaire (A22). Comme il n'y a pas assez de ressources dans les librairies, ils essaient de trouver des ressources au format pdf (A35). En plus de cela, il y a des apprenants qui contactent les Français ou les étrangèrs sur Internet lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés et leur demandent s'ils ne comprennent pas (A20).

5.1.1.2.10. Les attentes des apprenants pour surmonter les difficultés

35 apprenants sur 43 ont mentionné 46 (f) opinions sur leurs attentes pour surmonter les difficultés dans le processus d'acquisition de la compréhension écrite. Alors que 4 apprenants (A10, A21, A29, A40) n'ont aucune attente parce que tout ce qui est fait pour le moment suffit. 3 apprenants (A23, A38, A43) n'ont pas fait de suggestion. 1 (un) apprenant (A13) n'a pas souhaité faire de commentaire car il n'a rencontré aucun obstacle.

Tableau 20

Opinions des apprenants sur leurs attentes pour surmonter les difficultés d'acquisition de la compréhension écrite

Les attentes	Codes des participants	F
Augmentation de l'activité de lecture	A1, A4, A6, A8, A11, A16, A18, A20, A24, A25, A28, A32, A34, A36, A39, A42	16
Donner des livres de lecture	A2, A5, A9, A11, A15, A32, A33, A36, A37, A39, A41	11
Diversité des ressources	A3, A17, A20, A27, A33, A35	6
Accès à la bibliothèque et aux ressources	A12, A22, A32, A35, A41	5
Besoin de devoirs	A14, A15, A33	3
Besoin d'une formation préparatoire de plus d'un	A19, A26, A30	3
Enseigner la compétence de compréhension écrite dans un cours distinct	A31	1
Interaction en classe	A7	1
	Total	46

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions des apprenants sur leurs attentes pour surmonter les difficultés d'acquisition de la compréhension écrite, la majorité des apprenants (f=16) veulent plus d'activités de lecture. Voici des opinions de quelques apprenants: *"Je voulais surtout lire plus de textes dans les leçons" (A1); "Comme nous sommes un peu plus à l'aise, nous voulons que quelqu'un nous pique. Nos professeurs peuvent nous donner des passages de lecture. Ce serait peut-être mieux s'ils poussent un peu plus fort, donc ça ne devrait pas être juste pour l'examen, je pense que nous devrions apprendre"(A8); "Nous pouvons lire des choses de style article. On peut lire des choses qui ne sont pas faciles, mais un peu plus difficiles" (A18).* Ils veulent lire des textes un peu plus difficiles. Pour certains apprenants (f=11) il faut donner les livres d'histoire. Les opinions sur ce sujet sont les suivantes: "*Par exemple on peut nous donner un livre d'histoire. On nous demande un résume de ce livre et on parle de ce livre. La compétence d'expression orale et de compréhension écrite se font ensemble" (A5); "J'aimerais que nous puissions lire plus de livres. Par exemple, on peut nous donner un livre pendant le cours et nous pouvons faire une heure de lecture. On peut lire une page et en parler en détail. Après cela, il peut y avoir des livres hebdomadaires ou deux semaines de livres" (A20).* En plus de lire différents textes, ces apprenants veulent également lire des livres d'histoires. Pour les apprenants (A3, A17, A20, A27, A33, A35) les ressources doivent être diversifiées. Ils veulent voir des textes différents. Étant donné que le manuel comprend généralement des sujets qui concernent le français, les apprenants s'ennuient et veulent lire des sujets qui concernent le monde (A17). En dehors de cela, ils veulent lire les journaux. Ils ne veulent

pas faire de lecture par obligation (A27). Pour les apprenants (f=5) ils ont besoin de ressources et d'une bibliothèque. Voici deux opinions sur ce sujet-ci: *"Ce serait bien si nous avions une bibliothèque. Il n'y a pas de grandes opportunités en tant qu'université ici, mais les professeurs sont bons. Nous pourrions avoir des livres et une bibliothèque ici" (A32); "Par exemple, je pense acheter des livres aujourd'hui, ce serait bien si nous avions une bibliothèque ici à Gölbaşı" (A41).* Comme les apprenants sont loin du campus principal, *ils ont également besoin d'une bibliothèque* là où ils se trouvent. Le besoin de devoirs fait partie des attentes des apprenants (A14, A15, A33). Ces apprenants demandent des devoirs liés aux livres d'histoires.

Pour trois apprenants (A19, A26, A30) 1 an ne suffit pas en formation préparatoire et ils ont besoin de plus de temps. L'une des idées sur ce sujet est: "*1 an ne suffit pas pour l'enseignement préparatoire. Parce que les professeurs font de leur mieux en 5 heures, mais encore quelque chose ne suffit pas. L'année dernière, j'ai échoué davantage et je n'ai pas compris beaucoup de choses. Cette année, j'ai commencé à comprendre beaucoup de choses plus clairement. Cette année, le français semble plus facile, mais même cette année, il y a des mots que je ne peux pas lire ou que je ne comprends pas en lisant et je reste bloqué en parlant. Un an n'est vraiment pas suffisant. Si j'étais passé au département l'année dernière, ce ne serait pas du tout utile maintenant. Heureusement, j'ai redoublé la classe "(A19); "Si la leçon est plus longue, ce n'est pas 5 heures. Parce que nous commençons en tant que débutant, nous ne sommes même pas de niveau débutant, nous partons de zéro. La leçon devrait durer 6 heures. Ou la formation préparatoire peut durer 1,5 an, pas 1 an. Cette année ne nous suffira pas du tout" (A30).* Comme on peut le voir, une formation préparatoire d'un an et le nombre d'heure de cours ne sont pas suffisants pour une bonne éducation française. Les apprenants ont besoin de plus d'un an d'enseignement en français. En plus de ces attentes, les apprenants souhaitent que la lecture se fasse dans le cadre d'une leçon distincte (A31) et qu'ils aient de meilleures relations avec les apprenants en classe (A7). Une apprenante (A2) qui demande de lire un livre d'histoire pour surmonter des obstacles a également mentionné l'obstacle à l'apprentissage de vivre dans un dortoir. Voici cette opinion: *"Il est très mauvais d'être dans un dortoir ici parce que dans une petite pièce, on ne peut pas faire qrand chose. Il n'y a pas d'environnement confortable, vous êtes toujours dans un endroit qui n'est pas à vous. Je pense que c'est un obstacle dans l'acquisition de toutes les compétences" (A2).* L'environnement dans lequel vivent les apprenants est également un obstacle à leur apprentissage.

5.1.2. Les opinions des apprenants sur le développement des compétences de production

Nous allons donner des points de vue des apprenants sur les compétences de production orale et écrite dans ce chapitre.

5.1.2.1. L'expression orale (EO)

À la suite des réponses données par les 43 apprenants volontaires ayant participé à l'étude, les opinions sur le processus de développement de la compétence d'expression orale ont été divisées en catégories pour chaque question et ces opinions ont été exprimées dans les tableaux.

5.1.2.1.1. Les processus d'acquisition de l'EO

Les apprenants ont répondu à la question "Comment évaluez-vous votre développement de la compétence d'expression orale dans votre processus d'apprentissage du français ?" en deux catégories, positive et négative. Alors que 15 apprenants (f=15) ont exprimé une opinion positive selon laquelle leurs compétences d'expression orale se sont améliorées, 28 apprenants (f=28) ont déclaré qu'ils ne se sont pas améliorés autant qu'ils le souhaitaient.

Tableau 21

Opinions positives ou négatives des apprenants sur les processus d'acquisition de l'expression orale

Opinions	Codes des participants	F
Positifs	A1, A5, A10, A12, A13, A17, A25, A27, A28, A29, A30, A31, A35, A40, A41	15
Négatifs	A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A11, A14, A15, A16, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A26, A32, A33, A34, A36, A37, A38, A39, A42, A43	28
	Total	43

Certaines ***des opinions positives*** des apprenants sont les suivantes : *"Quand j'ai commencé la classe préparatoire, je ne pensais pas que nous pourrions bien apprendre cela. Il y a une très bonne éducation ici, tout le monde devrait connaître sa valeur. Je me suis beaucoup amélioré. Je regarde quelque chose en turc, j'essaie de le traduire et d'exprimer ce que je veux dire d'une manière" (A5); "Quand on me demande quelque chose en anglais, je commence à réfléchir et à répondre en français. Parfois, quand on raconte quelque chose en turc, le français prend vie directement dans ma tête. En même temps, si je veux m'excuser en passant auprès de quelqu'un en turc, je dis excusez-moi en français. Ça me plaît. Bien qu'il soit difficile d'oublier lentement l'anglais, j'aime m'habituer au français. Dans la classe, le français est toujours parlé, et c'est très bien. Les enseignants nous poussent à parler"*

(A29); "Je pense que je suis doué pour parler parce que ma note la plus élevée est généralement ma note d'oral aux examens. J'y ai mis un effort supplémentaire tout en travaillant. Je fais les activités orales des cahiers d'examen Delf. J'écris des dialogues.

A partir des opinions positives des apprenants, on peut dire que l'utilisation active du français en classe (A13, A31) l'éducation à l'école (A5) les études individuelles des apprenants (A27, A28) affectent positivement le développement de leur compétence d'expression orale. La concentration sur le français des apprenants qui connaissaient l'anglais auparavant et qui mélangeaient l'anglais et le français (A29) montre maintenant leurs progrès. Pour eux, leurs notes d'examen indiquent également leurs progrès (A40).

Certaines ***des opinions négatives*** des apprenants sont: *"Cette année et l'année dernière sont différents l'un de l'autre pour mon développement. J'étais très mauvais l'année dernière parce que j'étais timide. Par exemple j'ai appris à parler anglais au Danemark. Vous devez vous y exprimer. Ici, vous dites quelque chose en français, il y a une voix rieuse, donc votre désir de parler s'arrête. Nous voulons vous dire le meilleur, le parfait, pour parler avec un accent. Maintenant, j'obtiens de meilleures notes aux examens" (A4); "J'ai encore du mal à parler. Comme on ne connaît pas bien le français, quand on parle français, on ajoute le turc. Par exemple, nous posons des questions en turc. Nous posons même des questions très simples en turc, mais si nous les disons en français, nos professeurs aimeront beaucoup ça et nous adopterons davantage le français" (A7); "Je ne me sens pas avancé pour parler. Je suis très timide pour parler. Par exemple, je ne peux pas me lever et parler volontairement. Quand le professeur me sollicite pour parler dans la classe, je ne peux pas parler de toute façon, ma main et mon pied tremblent" (A26)*; *"Parler français est un peu difficile ici, je pense. Parce que nous parlons turc, nous devons nous faire des amis français pour cela"(A42).*

Selon les apprenants qui pensent ne pas avoir développé leur expression orale, la timidité dans la classe (A2, A32) les empêche de parler français. Il y a des problèmes des relations des apprenants (A4, A33) ce qui affecte négativement les apprenants. Le désir de tout exprimer de la meilleure façon avec toutes les règles (A3) les empêche de parler français. Dans le même temps, les apprenants n'utilisent pas activement le français dans les cours et parlent turc (A7, A22) ce qui est l'un des facteurs qui empêche leur développement de l'expression orale.

5.1.2.1.2. Les processus d'apprentissage de l'EO

Concernant les processus d'acquisiton de la compétence d'expression orale, 13 apprenants sur 43 ont mentionné 17 opinions sur les facilités qu'ils ont rencontrées. 42 apprenants ont donné 70 avis sur les difficultés. 13 apprenants (A1, A5, A11, A13, A16, A17, A18, A19, A29, A30, A31, A35, A42) ont rencontré à la fois des difficultés et des facilités. Un seul apprenant (A13) a mentionné les facilités qu'il a rencontrées et il n'a rencontré aucune difficulté.

Tableau 22

Opinions sur les raisons des facilités ou difficultés rencontrées par les apprenants dans le processus de la compétence d'expression orale

Les facilités	Codes des participants	F
Utilisation active de la langue en classe et environnement de classe actif	A11, A13, A16, A18, A19, A29, A30, A31	8
Maîtrise de la grammaire	A17, A31, A35, A42	4
Soutien des enseignants	A13, A19, A35	3
Intérêt pour parler et faire des amis français	A1	1
Similitudes des mots avec la langue maternelle	A5	1
	Total	17
Les difficultés	Codes des participants	F
Problèmes de prononciation et phonologique	A1, A5, A6, A7, A8, A9, A12, A17, A19, A20, A24, A28, A33, A34, A38	15
Peur d'être blâmé et timidité	A3, A4, A11, A17, A18, A19, A23, A26, A27 A32, A33, A35, A39, A40, A43	15
Manque de vocabulaire	A13, A15, A16, A18, A29, A31, A36, A37, A41, A43	10
Influence de la première langue étrangère	A3, A9, A21, A23, A24, A28, A37, A38, A43	9
Manque de pratique	A6, A8, A14, A22, A25, A39	6
Problèmes de grammaire	A1, A3, A10, A21, A30	5
Utilisation de la langue maternelle dans le cours	A7, A14, A31, A42	4
Influence de la langue maternelle	A27, A43	2
Anxiété et stress aux examens	A2	1
Problèmes avec ceux qui sont en 2e année en éducation préparatoire	A8	1
Correction directe des erreurs	A19	1
Sujets non actuels	A20	1
	Total	70

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur les raisons ***des facilités*** rencontrées par les apprenants dans le processus de la compétence d'expression orale; les apprenants(f=8) déclarent que la classe active et la classe dans laquelle le français est utilisé (A11, A13, A16, A18, A19, A29, A30, A31) les ont constamment encouragés à parler français. Voici une opinion sur ce sujet: *"Nous avons un environnement de cours très interactif. Nous parlons constamment de la vie quotidienne. Comme nous avançons avec la*

mentalité «je suis allé à la boulangerie, j'achèterai du pain », la leçon vous attire inévitablement. Nos professeurs nous encouragent aussi constamment. "Après avoir appris la culture française on nous pose des questions sur notre propre pays, ce qui nous pousse à parler" (A13.) Les conversations sur la vie quotidienne dans la classe attirent l'attention des apprenants et les encouragent à parler avec empressement. Quelques apprenants (A17, A31, A35, A42) déclarent que la maîtrise des règles de grammaire facilite leur acquisition de compétence d'expression orale comme suit: *"Plus nous apprenons de grammaire, plus je progresse parce que je peux parler plus français et cela me donne confiance. Parler dépend de l'apprentissage de la grammaire. Lorsque vous connaissez les règles, vous pouvez en dire plus et mieux comprendre les autres personnes"(A17);* "*Notre compétence à parler s'améliore lentement lorsque nous élaborons les règles de grammaire ce qui nous permet d'avancer" (A42).* Ils pensent que plus ils apprendront de grammaire, plus ils parleront français.

Le soutien des enseignants (A13, A19, A35) offre aux apprenants plus de facilités dans ce processus. Quand les apprenants parlent français, les enseignants les aident souvent. Lorsque les apprenants ne peuvent pas exprimer quelque chose en français, ils l'expriment en turc et les enseignants traduisent en français des phrases exprimées en turc par les apprenants pour les enseigner. En même temps, les apprenants parlent français avec leurs amis, ce qui leur profite (A19). Suite à ces opinions, le goût des apprenants de parler dans leur vie quotidienne, se faire des amis français et parler avec eux, et de poser aux enseignants les questions même les plus simples en français (A1); les mots similaires en français et en turc et l'apprentissage de ces mots (A5) facilitent l'acquisition d'expression orale des apprenants.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les difficultés*** rencontrées par les apprenants dans l'acquisiton d'expression orale, certains des apprenants éprouvent des difficultés de prononciation et phonologique (f=15). Deux apprenants expriment leur point de vue concernant les difficultés de prononciation comme suit: "*Oui, j'ai un problème d'accent français car je ne suis pas du tout enclin à la prononciation française, je ne savais pas. Je suis venu à ce département de français volontairement mais j'ai des difficultés avec la prononciation. J'ai l'impression de ne pas pouvoir prononcer, j'ai l'impression qu'ils parlent si différemment et je parle très différemment" (A6); "Je ne suis pas très doué pour parler. Parce que j'ai généralement peur de parler. Ma prononciation n'est pas bonne, je ne comprends pas vraiment comment dire chaque mot" (A19).* Le français n'est pas lu comme il est écrit en turc. En particulier, la prononciation de la lettre "r" est différente en français

et les apprenants ont du mal à prononcer le français. Certains apprenants (f=15) sont timides et ils ont peur d'être blâmés. Les apprenants (A3, A4, A11, A17, A18, A19, A23, A26, A27, A32, A33, A35, A39, A40, A43) ont peur de parler à cause de la timidité. Ils sont timides pour dire quelque chose en français devant la classe, ils sont émus et peuvent le prononcer mal.

Le manque de vocabulaire est également un problème pour les apprenants (A13, A15, A16, A18, A29, A31, A36, A37, A41, A43) dans l'acquisition de cette compétence. Surtout ils ont du mal à trouver le mot juste en raison d'un vocabulaire insuffisant (A31) et ils ont du mal à trouver le bon mot (A36). Il y a des mots comme "emboîter le pas", "manquer à qqn". Et ils ne savent pas comment ils sont utilisés lorsque leur utilisation n'est pas abordée dans la leçon. Il peut y avoir des problèmes avec de tels mots pour les apprenants (A13).

Certains des apprenants (f=9) sont influencés par l'anglais. Ces apprenants pensent que l'anglais est plus facile que le français. Les opinions de quelques apprenants sur ce sujet sont les suivantes: "*L'anglais était plus facile. Nous lisions les dernières lettres, il n'y avait pas d'accent. Vous ne lisez pas certaines des dernières lettres en français, vous en lisez certaines, c'est très différent. Il y avait donc une certaine confusion" (A9); "Je ne peux pas parler français. Je suis bloquée. Je ne peux pas faire de phrases. Je veux expliquer en français mais l'anglais vient à mon esprit. Je pense qu'en anglais je me suis habitué à penser en anglais. Je pense en l'anglais. Je ne sais pas comment le traduire en français." (A2); "La langue française a un accent difficile et cela m'affecte beaucoup. Je lis et prononce la plupart des mots en anglais car il est plus facile de lire en anglais" (A28).* Les apprenants qui apprennent l'anglais avant le français ont des difficultés à acquérir la compétence d'expression orale. Pendant le processus d'apprentissage du français, les étudiants n'ont pas pu se soustraire à l'influence de l'anglais. Il existe des différences entre les deux langues en termes de règles et de prononciation, ce qui affecte négativement les apprenants.

Le manque de pratique des apprenants les empêche de parler français (A6, A8, A14, A22, A25, A39). Ils ont besoin de pratiquer le français. Selon une apprenante (A8) la pratique n'est pas possible quand il n'y a personne pour parler français et une personne seule ne suffit pas pour parler. Ils souhaitent également participer à des programmes tels qu'Erasmus pour pratiquer (A6). La concentration sur la grammaire bloque également les apprenants (A1, A3, A10, A21, A30). Ils ont des difficultés lorsqu'ils font attention à la grammaire, lorsqu'ils essaient de parler en se concentrant sur la grammaire. Suite à ces problèmes l'utilisation du turc dans le cours (A7, A14, A31, A42) et les apprenants étant influencés par le turc (A27,

A43) font également partie des facteurs qui les empêchent. Les apprenants pensent qu'il est difficile de progresser en parlant français car ils parlent turc lorsqu'ils ont des difficultés. Quand les phrases sont construites avec une logique turque (A43) et quand elles sont pensées en turc (A27) cela devient un obstacle pour les apprenants.

Enfin, l'anxiété et le stress aux examens (A2); les problèmes avec ceux qui sont en 2ème année en classe préparatoire (A8); la correction directe des erreurs (A19) et les sujets non originaux (A20) sont des facteurs qui causent des difficultés dans le processus d'expression orale des apprenants. Les opinions des apprenants sur ces problèmes sont les suivantes: "*Je suis très troublée de parler. Je suis stressée par les examens depuis que je suis petite. Vous penserez et parlerez à la fois lors des examens oraux, je ne peux pas le faire. Si je sais que c'est un examen, je suis bloquée directement. Si l'information me parvient avant, je serais très à l'aise. Dans les examens, il vaudrait mieux donner quelques mots et faire une phrase à ce sujet. Mais nous n'avons rien. Il y a une question, vous décrivez une ville, tout est mélangé à ce moment-là parce qu'il y a du stress et qu'il n'y a aucune information devant moi et je ne peux rien faire" (A2); "En classe, nos professeurs nous obligent à parler français, mais les redoublants sont plus actifs, ce qui m'empêche" (A8);* "*Nos professeurs sont très gentils. Ils ne se fâchent pas quand nous faisons des erreurs. Ils corrigent directement mais je me sens un peu mal quand je suis corrigée" (A19);* "*Je pense que la compétence qui traîne le plus est l'expression orale. Quand je quitte la classe et que je rentre chez moi et que je trouve quelqu'un qui parle français sur internet, j'ai du mal à lui parler car on ne parle pas beaucoup de choses actuelles dans la classe. Par exemple, je parle à un garçon français, parfois nous parlons de jeux vidéo, de Youtube. Quand je quitte le livre et essaie de parler dans la vie quotidienne, nous avons des difficultés. On peut parler des problèmes un peu plus spécifiques et plus actuels" (A20)*.

Les apprenants ont des problèmes à parler lorsqu'ils subissent un stress d'examen et qu'ils ne savent pas quelle situation ils vont rencontrer lors de l'examen, Ils ont besoin d'un document avant l'examen et ils peuvent être stressés par des conversations spontanées. Les redoublants ont une connaissance antérieure du français et ils sont plus actifs en classe, ce qui peut empêcher les autres apprenants. La correction directe des apprenants peut les décourager et ils ont besoin de parler des problèmes actuels en classe pour pouvoir s'exprimer en français dans leur vie sociale.

5.1.2.1.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de l'EO

Alors que 12 apprenants sur 43 ont exprimé des opinions positives sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles sur l'expression orale 29 d'entre eux ont exprimé 30 opinions négatives. Un apprenant (A38) a déclaré qu'il a des effets à la fois positifs et négatifs. 3 apprenants (A16, A30, A34) ont déclaré que les caractéristiques individuelles les affectaient, mais ils n'ont pas commenté leurs effets positifs et négatifs.

Tableau 23

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de leurs caractéristiques individuelles dans l'acquisition de la compétence d'expression orale

Effets positifs	Codes des participants	F
Loquacité et sociabilité dans la vie sociale	A1, A22, A24, A31, A38, A41	6
Effet des intérêts et des talents	A12, A13, A14, A29	4
Compétence de mémorisation	A6	1
Penser directement en langue cible	A20	1
	Total	12
Effets négatifs	Codes des participants	F
Timidité	A5, A7, A8, A10, A11, A17, A18, A19, A23, A25, A26, A27, A28, A32, A33, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A42, A43	23
Problème de motivation, de concentration, de stress	A2, A4, A5, A15, A21	5
Personnalité perfectionniste	A3	1
Difficulté à s'habituer à parler	A9	1
	Total	30

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** des caractéristiques individuelles dans l'acquisition de la compétence d'expression orale, la plupart des apprenants (f=6) qui pensent que leurs caractéristiques individuelles les affectent positivement sont les apprenants qui aiment parler dans leur vie sociale (A1, A22, A24, A31, A38, A41). Voici deux opinions sur ce sujet: "*Je ne suis pas quelqu'un qui a des difficultés à communiquer. Je n'ai encore rien fait. J'assisterai à un symposium dans une université. J'y rencontrerai peut-être quelques français. Si j'en rencontre, je dirai certainement les mots qui me viennent à l'esprit avec des règles et pas de règles" (A22); "Je suis quelqu'un qui aime parler. J'aime transmettre mes pensées autant que je peux. En parlant français, j'essaye de me forcer à parler même si je ne trouve rien à dire en classe" (A31).* Les apprenants ayant de fortes relations sociales et qui aiment parler n'hésitent pas à parler français.

Les intérêts et les talents des apprenants (f=4) sont également des facteurs qui affectent positivement leur compétence d'expression orale. Selon ces apprenants, grâce à la musique, beaucoup de choses peuvent être apprises, les phrases peuvent être mémorisés et les gens

apprennent plus rapidement quelque chose qu'ils aiment (A12), il est plus facile pour la personne de parler de ses intérêts. On est plus enclin à apprendre grâce aux intérêts (A13) et l'apprentissage peut devenir plus facile grâce au talent (A14, A29). En plus, la mémoire de mots peut être efficace pour parler. Il est très efficace de ne pas oublier un mot une fois que vous le voyez (A6). Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important de ne pas se concentrer sur le turc, mais de se concentrer sur la langue apprise, le français, et de penser en français (A20).

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets négatifs*** des caractéristiques individuelles dans l'acquisition de la compétence d'expression orale ; la majorité des apprenants (f=23) sont timides pour s'exprimer en français. Quelques apprenants présentent leurs idées suivantes sur le problème de la timidité: "*Je pense qu'une personne timide ne peut pas peut-être utiliser sa compétence d'expression orale. Je suis un peu comme ça. J'ai peur si je dis quelque chose de mal" (A28); "Comme la langue est un peu plus théâtrale, il faut être courageux. En tant que Turcs, nous avons peur de parler une langue étrangère à cause de l'inquiétude de ce que les gens disent ou pensent. S'il y a quelqu'un qui connaît la langue en face de vous, vous hésitez à parler. Il faut être courageux et sociable" (A32); "J'ai beaucoup de mal à parler car je suis timide et émue" (A36).* On évite généralement de parler les langues étrangères en public ou en classe dans notre pays. La peur d'être blâmé vient au premier plan, ce qui empêche de parler dans une langue étrangère.

Alors que certains apprenants (A4, A5) sont moins motivés à cause du bruit dans la salle de classe et qu'ils ont du mal à se concentrer sur la leçon quand leur motivation diminue, les autres (A15, A21) rencontrent également un problème de focalisation dans le processus d'expression française. En plus de ces problèmes, être stressé (A2), être perfectionniste (A3) et avoir besoin d'un processus d'adaptation (A9) d'expression orale sont des facteurs qui empêchent les apprenants de parler français. Voici les opinions de ces apprenants : "*Ce qui m'empêche c'est que je suis stressée" (A2); "Je suis un peu perfectionniste. Je veux parler très bien ou ne pas parler du tout. Mon perfectionnisme m'impressionne"(A3); "Certaines personnes commencent à parler directement et apprennent la langue immédiatement, d'autres s'y habituent après un certain temps et je suis l'un d'entre eux. Cela m'affecte aussi" (A9)*. Comme les apprenants l'ont indiqué, certaines caractéristiques personnelles les empêchent de parler en français.

5.1.2.1.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de l'EO

Selon les opinions des participants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées dans l'acquisition de l'expression orale, 42 apprenants ont donné 61 (f) opinions et 1 (une) apprenante (A36) n'a pas fait de commentaire

Tableau 24

Opinions des apprenants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de l'expression orale

Méthodes, stratégies et techniques	Codes des participants	F
Utilisation active du manuel et description des illustrations du manuel	A5, A8, A10, A11, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23 A24, A25, A26, A27, A30, A33, A37, A40, A42, A43	23
Question-réponse	A2, A3, A4, A5, A9, A18, A21, A24, A25, A28, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A37, A39, A41, A42	20
Interdiction de la langue maternelle et utilisation active du français en classe	A4, A6, A7, A11, A16, A19, A20	7
L'enseignement à travers des dialogues	A1, A11, A21, A27, A32, A38	6
L'enseignement à travers des présentations et des jeux de rôles	A12, A29, A38, A13	4
L'enseignement à travers des devoirs de portfolio	A13	1
	Total	61

La plupart des apprenants (f=23) ont déclaré qu'ils utilisent activement le manuel et qu'ils y décrivent également les images. Ils parlent constamment des images du livre lors du cours. Les apprenants (f =20) répondent aux questions des activités dans le manuel et s'exercent également à parler sous forme de questions et réponses de la vie quotidienne. Selon certains apprenants (f=7) il est interdit de parler turc en classe et le français est utilisé pendant le cours. Quelques apprenants ont déclaré qu'ils ont des méthodes d'apprentissage en menant des dialogues (f=6), des présentations, des jeux de rôles (f=4) et des devoirs de portfolio (f=1).

5.1.2.1.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques sur l'acquisition de l'EO

Alors que 25 apprenants sur 43 ont exprimé 33 (f) opinions positives sur l'effet des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur l'expression orale, 13 apprenants ont exprimé 15 (f) opinions négatives. 1 apprenante (A21) pensent que cela a des effets à la fois positifs et négatifs. 5 apprenants (A2, A16, A25, A26, A31) n'ont pas exprimé d'idées sur les effets

positifs et négatifs des méthodes, stratégies et techniques utilisées pour l'expression orale. Une apprenante (A43) a déclaré que les méthodes, stratégies et techniques ne sont pas utilisées.

Tableau 25

Opinions des apprenants sur les effets positifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur l'expression orale.

Les effets positifs	Codes des participants	F
Aide au développement du traitement de manuel	A5, A8, A10, A17, A19, A21, A23, A24, A27, A30, A37, A42	12
Aide au dévéloppement de l'utilisation active de français en classe	A4, A6, A9, A11, A19, A23, A29, A35	8
Aide au développement de la méthode de question-réponse	A3, A24, A28, A32, A35, A37, A41	7
Aide au développement de l'utilisation des dialogues	A11, A21, A27, A38	4
Aide au développement des jeux de rôles	A38	1
Aide au développement des devoirs de portfolio	A13	1
	Total	33
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Passivité et monotonie aux méthodes utilisées	A12, A20, A21, A33, A40	5
Manque de manuel et manque d'activités	A14, A15, A34, A36	4
Manque d'insistance dans l'apprentissage	A15, A18, A39	3
Utilisation de la langue maternelle et timidité	A1	1
Manque d'effort individuel	A7	1
Besoin de temps pour l'apprentissage	A22	1
	Total	15

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur l'expression orale ; pour la plupart des apprenants (f=12) le traitement de manuel et la description des images dans le manuel font progresser les apprenants. Voici deux opinions sur ce sujet-ci : "*Nous avons un manuel, avant de commencer l'unité, il y a une photo et nous parlons sur la photo. Les enseignants posent des questions comme ce que vous voyez sur l'image. Ils veulent que nous décrivions l'image, ce qui affecte positivement notre compétence d'expression orale" (A8); "Nous travaillons en classe à travers le manuel Edito. Nous parlons d'abord de ce que le texte veut nous dire et de ce que nous voyons sur la photo" (A30).* Ils parlent des images des sujets dans le manuel, du titre du texte et du contenu du texte, ce qui améliore la compétence d'expression écrite des apprenants.

L'utilisation du français en classe est l'un des facteurs qui assurent le développement de l'expression orale des apprenants (f=8). "*Nos professeurs parlent français, c'est une chose très efficace, ils essaient de ne pas utiliser le turc. Lorsque nous parlons turc, ils réagissent*

négativement, ce qui nous améliore beaucoup" (A6); "*On nous dit constamment "en français, en français." Aucune réponse en turc n'est acceptée. Même si vous faites deux mots en français, cela suffit, cette méthode est très agréable. Pourvu que tu parles français" (A4).* Pour quelques apprenants (f=7) les activités de questions-réponses dans le manuel et les questions-réponses dans les conversations quotidiennes en classe contribuent au développement de l'expression orale des apprenants. Ces apprenants (A3, A24, A28, A32, A35, A37, A41) disent qu'ils font constamment des questions et des réponses sur les sujets du manuel ou n'importe quel sujet. Les enseignants posent constamment des questions pour faire parler les apprenants. Grâce à cette méthode, leurs compétences d'expression orale se sont améliorées.

Une autre méthode que les enseignants utilisent pour la compétence d'expression orale des apprenants consiste à les activer en leur permettant de faire les dialogues (A11, A21, A27, A38). Les apprenants expriment que les dialogues qu'ils font entre eux ou en groupe affecte positivement leur acquisition d'expression orale (A32). Enfin, on demande parfois aux apprenants de jouer un rôle *(*A38). Cette activité de jeux de rôle et d'autres activités orales de la leçon ont également enseigné aux apprenants de nombreuses phrases qu'ils n'ont pas oubliées. Et les enseignants donnent des devoirs de portfolio aux apprenants. Ces devoirs peuvent parfois contenir des documents vidéo. Etant donné que les apprenants parlent français dans ces vidéos, on pense qu'ils contribuent à leur développement d'expression orale. Une opinion sur ce sujet est la suivante: "*J'ai acquis la plupart des compétences d'expression orale grâce aux devoirs de portfolio. Parce qu'on nous demande de tourner une vidéo sur le devoir de portfolio, je dois absolument parler français dans cette vidéo et je dois le faire correctement. On me donne suffisamment de temps et je peux fournir l'environnement de travail confortable que je souhaite pour moi-même. Puisqu'il est beaucoup plus facile d'écrire et de se préparer d'abord et de parler ensuite, cela est bien ancré dans l'esprit et nous encourage à penser car nous pouvons agir de manière créative" (A13)*. Ce type de devoir peut avoir un effet positif sur les apprenants.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets négatifs*** des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur l'expression orale, le problème que les apprenants rencontrent le plus est celui de la passivité vis-à-vis des méthodes utilisées (f=5). Ces apprenants (A12, A20, A21, A33, A40) restent silencieux face aux méthodes utilisées pour les faire parler en classe, ils hésitent à parler, ce qui empêche le développement de l'expression orale des apprenants. Selon un apprenant (A12) la participation à la leçon est

très faible dans les jeux de rôles réalisés en classe. Tout le monde est silencieux. Personne ne veut parler. Pour un autre apprenant (A20) lorsque les enseignants posent des questions aux apprenants sur n'importe quel sujet, 2 apprenants dans une classe de 20 personnes parlent à peine afin que ce ne soit pas une honte pour les enseignants. En même temps, pendant que les apprenants répondent aux questions des activités du manuel ou répondent aux questions posées par l'enseignant, leurs réponses sont toujours monotones dans le même style (A33). Certains apprenants (A14, A15, A34, A36) trouvent que les activités du livre de manuel et d'autres activités sont insuffisantes et ils ont déclaré avoir besoin de plus d'activités. Il y a des apprenants aussi (A15, A18, A39) qui veulent être un peu plus encouragés à parler et être poussés à parler un peu plus. Ils pensent pouvoir s'habituer à parler lorsqu'on les forcé à parler.

Suite à ces opinions, il y a également une apprenante (A1) qui se comporte très timidement en classe malgré que diverses méthodes soient utilisées pour l'acquisition d'expression orale. Elle exprime son idée avec cette phrase: "*Je n'aime pas parler en classe. Quand j'ai des difficultés, j'utilise immédiatement le turc. Je pense que je suis timide" (A1)*. La timidité est toujours un obstacle pour les apprenants. Les enseignants dans la classe utilisent activement le français, les méthodes utilisées sont bonnes, mais il y a des problèmes dus aux apprenants eux-mêmes. Selon un apprenant (A7) les problèmes proviennent des étudiants et il pense qu'ils s'amélioreront s'ils donnent plus d'importance à cette compétence. Dernièrement, on déclare également qu'il faut du temps pour mieux parler français (A22). Les enseignants apprennent à utiliser des expressions et les apprenants prennent des notes, ils font attention à la leçon ; mais ils ont besoin de temps pour se renforcer.

5.1.2.1.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de l'EO

Tous les apprenants (f=43) ont donné des 50 (f) avis sur le matériel pédagogique utilisé dans les cours (manuel, matériel audiovisuel, etc.). Certains apprenants ont donné plus d'une opinion sur les matériels utilisés.

Tableau 26

Opinions des apprenants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de l'expression orale

Les matériels pédagogiques	Codes des participants	F
Manuel	A1, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A36, A37, A39, A40, A41, A42, A43	35
Transcriptions et les journaux	A3, A6, A29, A30, A35	5
Jeux et jeux de rôle	A6, A7, A10, A38	4
Activité de débat	A2, A5, A12, A27	4
Devoirs de portfolio et les présentations	A16	1
Équipements de classe (projection, tableau, haut-parleur)	A13	1
	Total	50

Selon les opinions des apprenants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de l'expression orale, la plupart des apprenants (f=35) ont déclaré que le manuel est utilisé comme matériel dans l'acquisition de l'expression orale. Selon les opinions des apprenants en plus de manuel les transcriptions de travail et les journaux (f=5), les jeux et jeux de rôle (f=4), l'activité de débat (f=4), les devoirs de portfolio et les présentations (f=1) et les équipements de classe (f=1) (projection, tableau, haut-parleur) font partie des réponses données aux matériaux utilisés dans la classe.

5.1.2.1.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de l'EO

Sur les 43 apprenants, 18 ont donné des 21 opinions positives et 21 d'entre eux ont donné 24 opinions négatives concernant les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de l'expression orale. 1 apprenante (A5) a déclaré avoir des effets à la fois positifs et négatifs. 5 apprenants (A25, A30, A36, A37, A43) n'ont pas commenté les effets positifs ou négatifs du matériel sur l'expression orale.

Tableau 27

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de l'expression orale

Les effets positifs	Codes des participants	F
Soutien de manuel	A4, A10, A11, A19, A23, A28, A35, A38, A41, A42	10
Soutien des dialogues, des jeux et jeux de rôle et des matériels audiovisuels	A6, A7, A10, A29, A38	5
Soutien d'activité de débat	A2, A5, A12, A27	4
Soutien des transcriptions de travail	A3, A6	2
	Total	21
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Manque d'activité orale et de matériels	A1, A5, A8, A13, A14, A18, A20, A21, A22, A24, A31, A32, A34	13
Insuffisance des activités dans le manuel et monotonie du manuel	A9, A14, A15, A32, A33, A39, A40	7
Souci de notes	A16, A26	2
Manque de temps	A17, A39	2
	Total	24

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de l'expression orale, les apprenants (f=10) parlent surtout des avantages du livre de manuel. Voici une opinion sur ce sujet: *"Nous utilisons le manuel"Edito". Je pense que c'est suffisant parce que la plupart des parties du manuel sont basées sur l'expression orale. Comme les activités portent sur des questions et des réponses, elles font nous parler" (A23).* Ces apprenants trouvent les parties de "l'expression orale" du manuel suffisantes et ils pensent que le manuel les développe. En plus de manuel, les dialogues, les jeux, les jeux de rôle et les matériels audiovisuels contribuent également à leur développement (A6, A7, A10, A29, A38). Les idées de 2 apprenants sur ce sujet sont les suivantes: "*Nous jouons à des jeux deux ou trois jours par semaine, et c'est très efficace pour notre développement et on nous donne beaucoup de photocopies"(A6);* "*Nous avançons sous la direction du manuel. Nous faisons des dialogues et des jeux de rôles. Parfois nous progressons en regardant des vidéos et parfois en parlant individuellement à notre professeur. Notre professeur nous pose parfois des questions dans la vie quotidienne en français lorsque notre concentration est distraite avant de commencer le sujet, et de cette façon ils nous permettent de surmonter" (A38).* Il est vrai que ces matériels et activités qui motivent les apprenants sont importants pour l'acquisition de cette compétence.

Certains apprenants (A2, A5, A12, A27) déclarent également que l'activité de débat et les transcriptions de travail (A3, A6) ont un effet positif sur l'expression orale. La présence d'un

environnement de classe actif dans l'activité de débat a motivé les apprenants à s'exprimer en français et ils aiment vraiment cette activité.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets négatifs*** des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de l'expression orale, Le manque d'activité orale et de matériels (A1, A5, A8, A13, A14, A18, A20, A21, A22, A24, A31, A32, A34) est l'un des facteurs qui affectent négativement la compétence d'expression orale des apprenants (f=13). Ces apprenants déclarent qu'ils ne font pas beaucoup d'activités orales autres que les activités du livre de manuel et qu'ils ont besoin d'activités différentes et de plus de pratique orale. Il est nécessaire de faire plus d'activités telles que des débats (A5, A18) dans lesquels les apprenants sont constamment actifs parce que ce genre d'activités les pousse à parler. Pour un apprenant (A22) les manuels utilisés dans la classe obligent les apprenants à parler, mais ils doivent voir différents textes tels que des histoires et des dessins animés adaptés à leur niveau.

Quelques apprenants (f=7) trouvent le manuel inadéquat et monotone. Bien qu'il y ait des activités dans le livre de manuel pour ces apprenants (A9, A14, A15, A32, A33, A39, A40) ces activités sont insuffisantes et ils ont besoin de plus d'activités. Voici quelques opinions: "*Nous utilisons les matériaux du manuel. Je ne pense pas que ce soit vraiment suffisant" (A15); "Parce que je n'aime pas les sujets du manuel, cela n'attire pas mon attention, donc je ne le trouve pas suffisant" (A9); "En fait, Edito est un bon livre et culturellement un bon livre. Nous y voyons de vrais artistes et des écrivains. Mais en ce qui concerne Edito, tout le monde dit dans la classe, encore une fois, sommes-nous en train de travailler Edito. Nous parlons de deux leçons entières sur un livre très fin sur une seule page. Notre motivation diminue après un certain temps"* (A14). On peut dire que les raisons pour lesquelles les apprenants trouvent le manuel inadéquat est qu'ils traitent constamment le même manuel.

Le souci de notes des examens (A16, A26) et le manque de temps pour le cours (A17, A39) empêchent les apprenants d'améliorer leur expression orale. Ils ont déclaré qu'ils devraient parler pour la note d'examen (A16), ils ne parlent que dans les examens (A26). Par conséquent, parler français est uniquement à des fins d'examen pour ces apprenants, et donc ils ne font pas un effort supplémentaire pour parler dans leur vie quotidienne et leurs inquiétudes aux examens empêchent leur désir d'apprendre. Quant au manque de temps, selon un apprenant (A17) le manuel peut être suffisant pour parler mais 1 an ne suffit pas pour apprendre le français. Ils ne peuvent pas utiliser suffisamment de langue en 1 an. En même temps, leur temps ne suffit pas pour faire le livre et les activités (A39).

5.1.2.1.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de l'EO

Alors que 14 apprenants sur 43 ont exprimé des 15 (f) opinions positives sur l'effet de l'environnement d'apprentissage (superficie de la classe, nombre d'apprenants, disposition des places, relation avec les étudiants, communication enseignant-enseigné, climatisation, disposition son et lumière, etc) sur l'acquisition de l'expression orale ; 24 apprenants ont donné des 25 (f) avis négatifs. 1 (un) apprenant (A17) a mentionné à la fois des effets positifs et négatifs. 6 apprenants (A6, A11, A23, A25, A26, A37) ont déclaré que l'environnement d'apprentissage n'avait aucun effet positif ou négatif.

Tableau 28

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de l'expression orale

Les effets positifs	Codes des participants	F
Support d'interaction en classe entre les apprenants et soutien des enseignants	A1, A9, A12, A13, A15, A16, A21, A22, A28, A31, A32, A38, A39	13
Soutien de siège au premier rang dans la salle de classe	A17	1
Soutien de la classe non peuplée	A1	1
	Total	15
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Peur d'être blâmé, timidité	A10, A19, A27, A29, A34, A35	6
Effet negatif des relations apprenant-apprenant	A4, A33, A36, A40, A42, A43	6
Effet negatif du bruit	A5, A8, A18, A41, A42	5
Effet négatif de la classe silencieuse et passive	A2, A3, A20, A41	4
Effet négatif de la disposition des sièges	A7, A17	2
État psychologique de l'enseignant	A14	1
Correction directe des erreurs	A24	1
	Total	25

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de l'expression orale; la plupart des apprenants (f=13) pensent que les relations avec les amis et le soutien de leurs enseignants en classe améliorent leurs compétences orales. Voici des opinions de deux apprenants sur ce sujet: "*Tout le monde dans la classe parle, même si c'est un peu Je pense que cela contribue à l'apprentissage, nous aide à le renforcer. Comme nos professeurs nous racontent les erreurs que nous avons commises, nous n'avons pas beaucoup de problèmes. Je pense que notre environnement d'apprentissage est assez agréable" (A13); "Même nos amis nous aident quand nous avons des difficultés. Nous bénéficions les uns des autres" (A31).* Dans la classe, personne ne se moque les uns des autres, tout le monde est à l'aise (A28, A32, A39); tout le monde a tendance à parler et les enseignants encouragent à parler (A22) il y a donc un bel environnement de classe.

Les apprenants assis dans la rangée arrière sont timides pour parler car ils doivent parler fort. Mais lorsqu'on est assis au premier rang, on peut parler au professeur plus confortablement et il n'est pas nécessaire de parler fort par rapport à ceux qui sont assis au dernier rang (A17) ce qui permet aux apprenants de parler et de se développer davantage. En dernier, le petit nombre d'apprenants dans la salle de classe donne également aux apprenants plus d'occasions de parler et en même temps, ils ont de meilleures relations les uns avec les autres dans la classe. L'opinion d'une apprenante à ce sujet est la suivante: *"Étant donné qu'il n'y a pas beaucoup de personnes dans la salle de classe, tout le monde se connaît, l'environnement de la classe affecte très bien nos compétences orales" (A1).*

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions ***sur les effets négatifs*** de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de l'expression orale ; alors que certains étudiants (f=6) ont exprimé qu'ils ont peur d'être blâmés dans la classe quand ils s'expriment en français et qu'ils sont timides, d'autres (f=6) déclarent avoir été dérangés par les relations des amis dans la classe. Certains de ces apprenants (A10, A19, A27, A29, A34, A35) ont déclaré que leur timidité à parler en classe les en ont empêchés. C'est l'un des obstacles les plus courants que rencontrent les apprenants. Ils ont peur de faire des erreurs et d'être blâmés pour ces erreurs. Les comportements négatifs et les relations négatives des apprenants (A4, A33, A36, A40, A42, A43) en classe les empêchent également de parler français. Quelques apprenants expliquent ce problème comme suit: "*Les amis interviennent beaucoup en parlant. Ils vous interrompent avec l'excitation de montrer ce qu'ils savent et prennent beaucoup la parole. Quand je dis quelque chose en français, je n'en veux plus pour ces raisons" (A4)*; "*Parfois, cela me rend nerveux. Par exemple, le professeur pose la question, pendant que j'essaie de le dire en français, que je lève le doigt et que je le dis, quelqu'un de l'arrière essaie d'expliquer quelque chose sans aucune permission, et la phrase que je fais ne sert à rien" (A40).* "*Il y a des gens qui veulent s'exprimer dans chaque phrase. C'est la raison pour laquelle on donne constamment la parole à ces apprenants. Ils veulent toujours s'exprimer donc tu n'as pas ton tour pour parler" (A43).* Les apprenants essaient en fait de parler et ils veulent parler. Mais lorsque leurs mots sont interrompus pendant la conversation, ils perdent leur volonté de parler.

Le bruit dans la salle de classe est l'un des facteurs qui empêchent les apprenants (A5, A8, A18, A41, A42) d'acquérir la compétence d'expression orale. Ils sont démoralisés par le bruit de la classe et ils sont distraits. Selon une apprenante (A41) les apprenants devraient s'entraider afin de surmonter ce problème. En plus du bruit, la salle de classe très silencieuse

affecte également négativement les apprenants (A2, A3, A20, A41). Pour une opinion d'une apprenante (A2) "*il n'y a même pas de conversation normale en classe. Quand quelqu'un entre dans la salle de classe et qu'une personne dite bonjour, s'il y a cinq personnes, une seule personne dit bonjour. Tout le monde est introverti. Il n'y a aucun son dans la classe. Je ne pense pas qu'il y ait communication à la fois en termes sociaux et qu'il y ait communication dans la leçon.*" Bien qu'il y ait une communication constante dans certaines classes, certaines sont très calmes et il n'y a pas de communication, ce qui empêche le développement de cette compétence (A3). Dans le même temps, il est nécessaire de parler constamment non seulement pendant les examens mais aussi pendant la leçon et de ne pas se taire (A20).

Les sièges en rangées une par une ne sont pas une disposition appropriée pour les cours de langues étrangères. Il y a aussi des apprenants qui ne sont pas satisfaits de cette disposition des sièges (A7, A17). Les sièges disposés en U sont meilleurs pour l'interaction en classe. Quand quelqu'un parle, les autres apprenants veulent voir ses expressions faciales (A7). Par conséquent, la disposition des sièges qui ne convient pas à la classe de langue étrangère empêche toute interaction dans la classe. L'état psychologique de l'enseignant (A14) et la correction directe des erreurs (A24) sont d'autres facteurs qui empêchent les apprenants d'acquérir des compétences orales. Si l'enseignant est déprimé, cela se reflète chez l'apprenant. Quand une personne vit quelque chose de mauvais, cela peut se refléter, mais cela diminue l'énergie de la classe (A14). Si l'enseignant veut que les apprenants parlent parfaitement et les corrige constamment en parlant, cela les décourage de parler et les distrait (A24). Par conséquent, la mauvaise humeur de l'enseignant et la correction directe des apprenants est un obstacle à l'acquisiton de cette compétence.

5.1.2.1.9. Les difficultés dans l'acquisition de l'EO

41 apprenants sur 43 ont donné des 45 (f) avis sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus d'expression orale. Certains apprenants ont donné plus d'une opinion. Alors que 1 (un) apprenant (A28) a déclaré qu'il n'a aucune difficulté pour le moment 1 (une) apprenante (A36) n'a pas commenté ce qu'elle a fait.

Tableau 29

Opinions des apprenants sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus d'expression orale

Ce que font les apprenants pour surmonter les difficultés rencontrées.	Codes des participants	F
Effort individuel pour parler français	A1, A3, A8, A10, A12, A18, A19, A31, A39, A40	10
Avoir des amis par l'intermédiaire d'Internet	A14, A17, A20, A22, A32, A33, A34, A41	8
Manque d'effort	A5, A9, A11, A15, A24, A26, A27, A42	8
Entraide avec des amis	A16, A23, A38, A39, A43	5
Aide des enseignants	A4, A6, A31, A37	4
Étude de la grammaire et du vocabulaire	A13, A21	2
Étude axée sur l'examen	A2, A8	2
Utilisation de programme de traduction	A19, A25	2
Étude du manuel	A29, A30	2
Intégrer la langue dans la vie quotidienne	A7	1
Suivre les chaînes françaises	A35	1
	Total	45

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions des apprenants sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus d'expression orale ; premièrement, les apprenants (f=10) ont déclaré avoir essayé individuellement. Ces apprenants (A1, A3, A8, A10, A12, A18, A19, A31, A39, A40) essaient de parler français par eux-mêmes et se forcent à parler. Certaines apprenants (f=8) ont des amis français par l'intermédiaire d'Internet, ce qui leur permet de pratiquer la langue. Voici quelques opinions sur ce sujet-ci : "*Je passe beaucoup de temps avec des étrangères sur Internet à parler. Je parle aux apprenants français. Je pense que cela m'a amené un pas en avant" (A17);* "*J'ai des amis français. Je vais au club de conversations. Nous y parlons français et anglais"* (A34). Ces apprenants essaient de pratiquer le français en ayant des amis français à l'aide des applications d'Internet ou dans le club de conversation. Quelques apprenants (f=8) ne font pas d'effort pour leur développement d'expression orale. Ces apprenants (A5, A9, A11, A15, A24, A26, A27, A42) déclarent qu'ils ne font rien de spécial pour parler. Il y a des apprenants (A5) qui abandonnent quand ils sont démoralisés ; qui ne veulent rien faire parce qu'ils n'ont aucun désir et ils trouvent le français difficile (A24); qui pensent qu'il n'est pas nécessaire de parler Français parce qu'on habite en Turquie et même si on parle français pendant 10 minutes, on continue à parler plus tard turc (A42). Lorsque les apprenants (f=5) font face à des obstacles, ils reçoivent de l'aide de leurs amis et ils pratiquent en parlant français avec eux (A16, A23, A38, A39, A43). Quelques apprenants (A4, A6, A31, A37) reçoivent également de l'aide des enseignants lorsqu'ils ont des difficultés et essaient de parler français avec eux. Il y a des apprenants (f=2) qui améliorent leurs compétences orales

en étudiant le vocabulaire (A13) et la grammaire (A21). Cette dernière répète un mot appris à plusieurs fois et de parler en étudiant la grammaire. Malgré ça cette apprenante (A21) pense que les exercices de grammaire doivent être détaillés car elle a des problèmes avec la conjugaison des verbes.

Pour deux apprenantes (A2, A8) parler est important pour l'examen. Bien qu'elles ne veuillent pas empressément parler français, elles y voient une nécessité en raison des examens. Une des opinions des apprenants est la suivante : "*Parler, c'est essayer de prouver quelque chose plutôt que d'apprendre quelque chose pour moi maintenant. En fait, j'essaie de dire «je peux parler», donc parler c'est un examen pour moi. Le stress d'examen me ruine toujours vraiment" (A2).* Donc, on peut dire que le stress et l'anxiété aux examens sont un obstacle à l'apprentissage. Deux apprenants (A19, A25) utilisent le programme de traduction en cas de difficulté. Ils se servent de cette méthode parce qu'elle recherche la signification des mots (A19) et elle n'a pas de dictionnaire et les dictionnaires de haute qualité ne peuvent pas être transportés à l'école parce qu'ils sont épais (A25). Il faut dire que le manque de dictionnaires des apprenants les conduit à des programmes de traduction incorrects, ce qui constitue un obstacle à leurs compétences orales.

Une des difficultés à laquelle les apprenants font face est d'améliorer leurs compétences orales en profitant des activités du manuel (A29, A30). Il est efficace pour le développement de l'expression orale d'ouvrir et de lire quelque chose du manuel (A29) et d'écrire les parties des conversations dans le manuel, puis de l'interpréter (A30). Enfin, utiliser la langue dans la vie quotidienne (A7) et profiter des chaînes françaises (A35) font partie des activités qui permettent aux apprenants de faire face aux difficultés. Ces apprenants ont exprimé leurs opinions sur ce sujet comme suit: "*J'essaie d'utiliser le français dans ma vie quotidienne pour surmonter les difficultés. Par exemple, mon colocataire ne parle pas français et je lui dis quelque chose en français. Je lui apprends un peu aussi" (A7);* "*Je regarde des chaînes youtube qui donnent des tactiques sur les conversations de la vie quotidienne pour surmonter la difficulté de parler. Je regarde les chaînes francophones" (A35).* Les apprenants utilisent le français dans leur vie quotidienne chaque fois qu'ils en trouvent l'opportunité et se servent de ressources audiovisuelles.

5.1.2.1.10. Les attentes des apprenants pour surmonter les difficultés

41 apprenants sur 43 ont donné 50 (f) avis en 10 titres sur la façon de surmonter les difficultés dans le processus d'acquisition de l'expression orale. Une apprenante (A35) n'a pas fait de

commentaire. Une apprenante (A37) a déclaré qu'elle n'a aucune attente et que le processus progresse comme elle le souhaitait.

Tableau 30

Opinions des apprenants sur leurs attentes pour surmonter les difficultés d'acquisition de l'expression orale

Les attentes	Codes des participants	F
Augmenter les activités	A1, A5, A14, A15, A18, A19, A21, A24, A28, A34, A36, A38, A43	13
Besoin de confiance, de courage	A8, A9, A10, A13, A16, A20, A23, A26, A41, A42	10
Être actif dans les environnements sociaux et les institutions où la langue est utilisée	A4, A6, A10, A11, A22, A32	6
Utilisation active du français dans le cours	A1, A2, A3, A8, A12, A31	6
Augmenter le temps de cours et enseigner la compétence d'expression orale dans un cours distinct	A4, A17, A24, A27, A34, A39	6
Besoin d'un enseignant /d'un natif	A24, A39, A40	3
Améliorer l'environnement de la classe	A2, A7	2
Expérience à l'étranger	A25, A33	2
Études de prononciation et de phonologie	A29	1
Augmenter le nombre d'enseignants et réduire le nombre d'apprenants dans la classe	A30	1
	Total	50

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions des apprenants sur leurs attentes pour surmonter les difficultés d'acquisition de l'expression orale, la majorité des apprenants (f=13) demandent d'augmenter les activités pour parler. Les apprenants (A1, A5, A14, A15, A18, A19, A21, A24, A28, A34, A36, A38, A43) pensent que plus d'activités orales devraient être incluses dans la classe. Voici une opinion sur ce sujet: "*Je veux qu'on fasse beaucoup d'activités pour parler français. Nous avons eu un débat, tout le monde devait y prendre la parole et nos phrases étaient prêtes au débat, nous nous sommes préparés. Mais quelque chose auquel nous ne nous attendions pas venait de l'autre côté. Et j'ai essayé de faire une phrase. Cette activité a été très utile pour notre expression orale" (A18*). Ils ont besoin de beaucoup d'activités différentes. Certains apprenants (A8, A9, A10, A13, A16, A20, A23, A26, A41, A42) ont leurs propres attentes. La plupart des apprenants ne prennent pas de notes dans l'une des classes, il est donc nécessaire de mieux se concentrer sur les leçons et d'écouter et de prendre des notes (A16). Ces apprenants veulent avoir confiance en eux, être encouragés à parler et mieux se concentrer sur la leçon. Alors qu'un apprenant (A20) pense que l'enseignant doit être poussé par les apprenants à parler davantage, une autre apprenante (A23) pense que les enseignants obligent les apprenants à parler beaucoup et elle a également déclaré que les enseignants doivent laisser les apprenants un peu plus à l'aise parce qu'ils sont stressés de cette façon.

Selon certains apprenants (A4, A6, A10, A11, A22, A32) il faut être actif dans les environnements sociaux et les institutions où la langue est utilisée et, ils veulent pouvoir parler toujours avec un francophone. Alors qu'un apprenant (A4) demande les clubs de conversations il a également déclaré que ce serait financièrement difficile car les apprenants habitent en générale à Gölbaşı loin du centre. Aller de Gölbaşı au centre signifie des frais pour les apprenants ; argent de transport, de repas etc. En fait, il y a des apprenants qui veulent être actifs dans des centres comme "Institut Français" mais des problèmes financiers les empêchent également. Il y a des apprenants qui pensent que le français devrait être parlé entièrement en classe (A1, A2, A3, A8, A12, A31). Ils veulent exprimer tout ce qu'ils disent en français. Voici deux opinions sur ce sujet: "*Surtout si nous disons même les choses les plus simples en français, c'est comme bonjour ou je pars, ou si nous disons quelque chose en français quand nous voulons quelque chose, je pense que cela affectera positivement notre développement" (A1); Je pense qu'il faut interdire de parler turc en classe. Parlons complètement français. Il arrive que nos professeurs nous aident. Ils traduisent quand on ne sait pas, je pense qu'ils ne devraient jamais le faire. Une activité orale complète peut être faite à une certaine heure, même si ce n'est pas tous les jours. Nous pouvons faire une préparation préliminaire sur un sujet et faire une présentation en parlant entièrement en français. Cela peut prendre la forme de transmettre ses propres pensées à chaque élève à partir de 5 minutes" (A31).* Les apprenants veulent aussi exprimer les choses les plus simples en français, ils ne veulent pas du tout utiliser le turc et ils veulent des activités qui les feront parler individuellement.

L'enseignement des compétences d'expression orale en tant que cours séparé fait également partie des attentes des apprenants (A4, A17, A24, A27, A34, A39). Ces apprenants pensent que cette compétence sera plus utile s'il s'agit d'un cours séparé car le temps alloué à l'expression orale ne leur suffit pas pour le moment. Ou le temps consacré à l'expression orale peut être augmenté. Quelques apprenants (A24, A39, A40) ont également mentionné l'importance d'un enseignant natif (A24, A39) ou de quelqu'un natif (A40) qui viendrait toujours dans la classe pour faire parler les apprenants dans le processus de l'acquisiton d'expression orale. On peut dire qu'une personne dont la langue maternelle est le français et qui ne parle pas le turc aidera les apprenants à améliorer leurs compétences orales en les encourageant à parler.

Deux apprenants (A2, A7) veulent que l'environnement de la classe soit amélioré. Voici leurs opinions : "*Je m'attends à ce que la classe soit plus communicative, donc même si nos salutations sont en français, ce serait beaucoup plus efficace; mais même le turc n'est pas parlé. Lorsque la classe est en silence et qu'une question se pose, personne ne peut répondre non plus. Je suppose*

que tout le monde devient nerveux au moment des questions parce que la classe est si calme" (A2); "*Mes attentes sont une meilleure communication en classe et la tolérance des gens les uns envers les autres. Par exemple, la plupart des gens ne se tolèrent pas dans leurs relations bilatérales. Quand nous faisons une erreur, l'erreur frappe en plein visage. C'est comme de la moquerie. Vous ne pouvez pas le faire comme je le fais" (A7)*. Dans l'environnement de la classe, les relations des apprenants et le respect mutuel sont importants. Les apprenants peuvent mieux apprendre dans un environnement de classe où ils se sentent à l'aise.

Selon certains apprenants (A25, A33) il faut partir à l'étranger afin de s'exprimer facilement en français, et y vivre pendant un certain temps (A25) parce qu'on ne peut pas surmonter les obstacles de parler français en Turquie (A33). Il faut dire que les apprenants veulent vivre en France ou dans des pays francophones où ils peuvent mieux pratiquer pour le développement de l'expression orale. En outre, les attentes des apprenants comprennent que les enseignants font pratiquer la prononciation (A29), augmentent le nombre d'enseignants et réduisent le nombre d'apprenants dans la classe (A30).

5.1.2.2. L'expression écrite (EE)

À la suite des réponses données par les 43 apprenants volontaires ayant participé à l'étude, les opinions sur le processus de développement de la compétence d'expression écrite ont été divisées en catégories pour chaque question et ces opinions ont été exprimées dans des tableaux.

5.1.2.2.1. Les processus d'acquisition de l'EE

Les apprenants ont répondu à la question "Comment évaluez-vous votre développement de la compétence d'expression écrite dans votre processus d'apprentissage du français ?" en deux catégories, positive et négative. Alors que 21 apprenants (f=21) ont exprimé une opinion positive 22 apprenants (f=22) ont exprimé une opinion négative.

Tableau 31

Opinions positives ou négatives des apprenants sur les processus d'acquisition de l'expression écrite

Opinions	Codes des participants	F
Positives	A1, A2, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A17, A21, A22, A24, A25, A30, A34, A36, A37, A38, A42, A43	21
Négatives	A3, A4, A8, A13, A14, A15, A16, A18, A19, A20, A23, A26, A27, A28, A29, A31, A32, A33, A35, A39, A40, A41	22
	Total	43

Certaines ***des opinions positives*** des apprenants sont les suivantes: *"Je suis normalement une personne qui aime écrire. Je peux trouver un sujet sur Internet et tout écrire à ce sujet. J'ai également appris l'anglais en écrivant. Au fur et à mesure que j'écris, j'apprends de mes erreurs" (A24), "Le premier examen du premier semestre a été un peu difficile. J'ai écrit sans comprendre. J'ai écrit selon les mots là-bas et j'ai écrit plus par cœur. Mais au fur et à mesure que les sujets progressaient, et surtout que les sujets de grammaire diminuaient, la compétence d'écriture s'est améliorée davantage. Les phrases que nous avons faites sont devenues plus significatives" (A25); "L'écriture est ma partie préférée car je suis totalement capitaine du navire et j'utilise le dictionnaire. Si j'ai un dictionnaire et que j'utilise la créativité, pourquoi ne puis-je pas le faire?" (A38).*

Selon les opinions positives des apprenants, ils déclarent avoir amélioré leurs compétences d'expression écrite. Dans ce développement, il y a des raisons telles que l'amour d'écrire (A17, A21) avancer l'apprentissage de la grammaire française (A1, A25) utiliser un dictionnaire (A36, A38) et utiliser leur créativité (A10).

Voici ***des opinions négatives*** des apprenants: "*Ma première année est nulle. Parce que je n'ai rien trouvé à écrire. Je ne connaissais pas les mots, je ne savais rien. J'ai compris ce que je lisais, ma compétence d'expression orale était moyenne; mais ma compétence d'expression écrite étaient nulle. Parce que je ne connais pas les conjugaisons d*es *verbes et l'orthographe des mots. Je ne savais pas s'il fallait utiliser avoir ou être. Quand on apprenait les temps, j'étais généralement absent des cours. Je viens le lendemain en classe, quelque chose est écrit dans le passé, je ne sais pas. Bien sûr, je ne peux pas dire que je ne sais pas, après tout, cela ne concerne pas le professeur. "(A4); "L'écriture est la compétence avec laquelle j'ai le plus de problèmes. Je ne peux pas exprimer quelque chose correctement car il y a tellement de structures complexes dans la grammaire. C'est une langue vraiment difficile"(A23)*; *"C'est peut-être là que je progresse le plus lentement car la grammaire joue un rôle important dans l'écriture et j'ai encore des problèmes avec ça" (A39).*

La raison pour laquelle les apprenants ont des problèmes pour développer leurs compétences en écriture est qu'ils ont généralement des problèmes de grammaire (A3, A28). Ils trouvent la grammaire française difficile et complexe. En même temps, ne pas suivre régulièrement les cours (A4) entrave les progrès des apprenants.

5.1.2.2.2. Les processus d'apprentissage de l'EE

Concernant les processus d'acquisiton de compétence d'expression écrite, 13 apprenants sur 43 ont mentionné 14 (f) point de vue sur les facilités qu'ils ont rencontrés et 39 apprenants ont donné 61 (f) opinions sur les difficultés. 9 apprenants (A1, A3, A7, A12, A16, A22, A38, A40, A41) ont rencontré à la fois des difficultés et des facilités.

Tableau 32

Opinions sur les raisons des facilités ou difficultés rencontrées par les apprenants dans le processus de la compétence d'expression écrite

Les facilités	Codes des participants	F
Utilisation du dictionnaire	A17, A38, A40, A41	4
Soutien des enseignants	A7, A22, A34	3
Maîtrise du sujet et du vocabulaire	A1, A3	2
Influence de la première langue étrangère	A12, A30	2
Support de traduction	A16	1
Maîtrise de la grammaire	A42	1
Habitude de journalisation	A42	1
	Total	14
Les difficultés	Codes des participants	F
Manque de grammaire	A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A12, A13, A14, A15, A16, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A33, A37, A38, A39, A40, A41, A43	32
Manque de vocabulaire	A1, A9, A10, A19, A29, A32, A36, A40, A43	9
Influence de la langue maternelle	A7, A8, A9, A11, A18, A23, A29, A33	8
Traduction	A8, A9, A11, A18, A33	5
Juxtaposition de voyelles et différence de lecture et d'orthographe	A13, A15, A31, A35	4
Influence de la première langue étrangère	A43	1
Manque de pratique	A8	1
Ne pas assister au cours	A4	1
	Total	61

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les raisons des facilités*** rencontrées par les apprenants dans le processus de la compétence d'expression écrite, les apprenants (f=4) pensent que l'utilisation du dictionnaire lors du cours rend l'écriture facile. Voici quelques opinions sur ce sujet: *"Je pense que vous ne rencontrez pas de problèmes si vous avez un bon dictionnaire. J'ai deux dictionnaires gras distincts, turc-français et français-turc, je ne rencontre aucune difficulté lorsque je les utilise"(A17);* "*Les dictionnaires peuvent être utilisés dans les leçons, je peux également trouver de bons mots dans le dictionnaire et de belles phrases peuvent naître lorsque les mots sont combinés" (A40).* Les apprenants peuvent écrire grâce au dictionnaire. Le soutien des enseignants facilite également l'écriture. Le soutien des enseignants améliore également les compétences d'expression écrite des apprenants (A7, A22, A34). Les enseignants guident les apprenants.

La maîtrise du sujet et des mots affecte positivement les compétences d'écriture des apprenants. Deux apprenants expriment leur point de vue comme suit: "*Si je connais le sujet que je vais écrire et que je connais les mots, mon écriture se passe bien, ce qui facilite ma compétence" (A1);"Certains modèles de phrase restent dans mon esprit et certains mots facilitent mon écriture" (A3).*

Connaître l'anglais offre également des facilités aux apprenants (A12). Avoir des compétences en rédaction académique en anglais facilite l'écriture en français. Connaître une langue étrangère a un effet sur la deuxième langue (A30). Un apprenant (A16) pense que le programme de traduction est pratique pour l'écriture. Voici l'opinion de cet apprenant: "*Avoir un programme de traduction sur notre téléphone fonctionne vraiment. Je n'utilise pas de dictionnaire, comme la plupart des gens en classe. Nous essayons de faire quelque chose grâce au téléphone. Il est parfois difficile pour le programme de ne pas traduire ou de le faire mal" (A16).* Bien qu'il ne soit pas correct d'utiliser des programmes de traduction, certains apprenants préfèrent la mauvaise méthode d'apprentissage. Selon l'opinion d'une apprenante (A42) étudier la grammaire régulièrement et tenir un journal améliorent sa compétence en écriture.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions sur les difficultés*** rencontrées par les apprenants dans l'acquisiton de l'expression écrite, la plupart des apprenants (f=32) ont des difficultés en raison du manque de grammaire. Certaines des opinions des apprenants à ce sujet sont les suivantes: "*J'ai du mal à écrire une longue phrase parce que nous n'avons pas encore appris les conjonctions. J'écris constamment avec des points. 'ai un peu de difficulté à cause du manque de conjonctions" (A2), "Les conjugaisons de verbes me tuent vraiment parce que parfois tout se mélange vraiment. J'ai des obstacles à la conjugaison des verbes" (A5), "Les articles nous confondent. Nous sommes également confus par le "masculin féminin" (A12), "Les obstacles sont souvent des accents. La juxtaposition des voyelles est un problème. J'ajoute généralement des accents après avoir écrit le mot. C'est pourquoi j'écris souvent mal. La conjugaison des verbes est un problème majeur en français. Un verbe a presque 18 conjugaisons et on s'attend à ce que nous connaissions tous les verbes. Alors j'utilise un téléphone pour regarder les conjugaisons" (A13).* Les apprenants éprouvent de la difficulté pour les conjugaisons des verbes, des articles, des accents et des manques de conjonctions.

Certains apprenants (A1, A9, A10, A19, A29, A32, A36, A40, A43) rencontrent des obstacles dans la compétence d'expression écrite en raison d'un manque de vocabulaire. Les

apprenants ont des difficultés parce qu'ils ne connaissent pas assez de mots et utilisent les mots dans le bon sens. L'influence de la langue maternelle est également l'un des facteurs qui affectent négativement les apprenants (A7, A8, A9, A11, A18, A23, A29, A33). Voici deux opinions concernant ce problème: "*Comme nous ne pratiquons pas beaucoup je ne peux jamais produire quelque chose rapidement. La partie d'expression écrite de l'examen me prend beaucoup de temps parce que je ne pense pas en français. Tout d'abord, je ne pense qu'en turc, j'organise les choses en turc. Ensuite, j'essaye de le traduire en français. J'écris en simplifiant mais cela prend beaucoup de temps. C'est donc une perte de temps" (A8); "Dans l'activité de dictée, nous essayons d'écrire pendant que l'enseignant lit. J'ai réalisé que je ne comprenais aucun mot. Tout d'abord, je pense au turc, j'essaye de traduire des phrases en turc. Cela peut donc être un problème. Je veux pouvoir penser un peu français" (A19).* Comme les apprenants sont sous l'influence du turc, ils ne peuvent pas penser en français Donc, ils rencontrent des obstacles.

Les apprenants (A8, A9, A11, A18, A33) se servent du programme de traduction lors de l'acquision de l'expression écrite. Ils utilisent constamment un programme de traduction lors de la rédaction d'un texte et ont des difficultés en raison d'une traduction incorrecte, ce qui les affecte négativement dans le processus d'acquisition de cette compétence. Les différences d'orthographe et de prononciation du français (A13, A15, A31, 35) et la juxtaposition des voyelles (A35) font partie des difficultés que rencontrent les apprenants. Ces apprenants ont du mal à écrire en français pour cette raison. Une apprenante a déclaré qu'elle a de la difficulté à écrire en français parce qu'elle pense en anglais. Voici l'idée de cette apprenante: *"L'une des premières difficultés que je rencontre est de penser en anglais tout en écrivant. Nos professeurs nous avertissent sur ce sujet" (A43).* Penser en anglais rend difficile l'écriture en français. Une apprenante (A8) déclare qu'elle ne peut rien produire rapidement parce qu'ils ne pratiquent pas beaucoup. Un autre (A4) déclare qu'il ne peut pas apprendre beaucoup de sujets parce qu'il n'assiste pas aux cours régulièrement. Comme on peut le voir le manque de pratique et l'absentéisme en classe est l'un des facteurs qui entravent l'acquisition de compétence d'expression écrite.

5.1.2.2.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de l'EE

Alors que 22 apprenants sur 43 ont exprimé 25 (f) opinions positives sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles sur l'expression écrite, 11 d'entre eux ont exprimé des opinions négatives. 4 apprenants (A9, A18, A23, A31) ont déclaré que les caractéristiques individuelles n'ont aucun effet sur la compétence d'expression écrite. Un apprenant (A12) a déclaré

qu'il était indécis si les caractéristiques individuelles affectent les compétences en écriture. 5 apprenants (A14, A15, A28, A34, A36) n'ont pas rapporté d'opinions positives ou négatives.

Tableau 33

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs de leurs caractéristiques individuelles dans l'acquisition de la compétence d'expression écrite

Effets positifs	Codes des participants	F
Intérêt pour l'écriture	A1, A5, A7, A11, A16, A17, A21, A22, A24, A27, A30, A39, A41, A43	14
Haute imagination	A10, A38, A40, A42	4
Habitude de lecture	A2, A10, A25	3
Habitude de journalisation	A7, A17	2
Compétence de mémorisation	A3	1
Penser en français	A6	1
	Total	25
Effets négatifs	Codes des participants	F
Manque de capacité d'écriture	A13, A19, A20	3
Problème de concentration	A4, A35	2
Manque de connaissance dans la langue maternelle et de grammaire en français	A26, A33	2
Manque de praticité	A8	1
Manque de mémoire	A29	1
Manque d'habitudes de révision	A32	1
Manque d'imagination	A37	1
	Total	11

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** des caractéristiques individuelles dans l'acquisition de la compétence d'expression écrite, certains apprenants (f=14) aiment écrire, ce qui facilite leur acquisition de la compétence d'expression écrite. Voici deux opinions sur cette question: *"J'adore écrire. C'est pourquoi j'aime écrire des activités plus qu'écouter" (A11), "Je pense que cela a un effet positif parce que j'aime écrire. J'adore ça dans ma vie privée aussi, donc je trouve ça sympa d'écrire quelque chose en français. J'aime écrire en français" (A27).* Les apprenants qui aiment normalement écrire dans leur vie sociale aiment aussi écrire en français.

Les apprenants (A10, A38, A40, A42) qui sont très imaginatifs et créatifs déclarent que cela a un effet positif sur leur compétence d'expression écrite. Ces apprenants écrivent de manière plus agréable. L'habitude des apprenants de lire des livres est également l'un des facteurs qui affectent positivement leur compétence d'expression écrite (A2, A10, A25). Selon 2 apprenants (A7, A17) tenir un journal facilite l'acquisition de compétences en écriture. Voici l'idée d'un des apprenants sur ce problème: *"Depuis que je suis petite, j'aime écrire et tenir un journal. Comme je tiens toujours un journal, ce n'est pas difficile pour moi d'écrire quelque chose, je ne suis pas trop paresseux pour écrire" (A17)*. En plus de ces facteurs, la mémorisation des mots grâce à la capacité

de mémoriser (A3) et de penser directement en français plutôt qu'en turc (A6) a également un effet positif dans l'acquisition de cette compétence.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets négatifs*** des caractéristiques individuelles dans l'acquisition de la compétence d'expression écrite, les apprenants (f=3) ont du mal à écrire le français parce qu'ils n'ont pas de capacité en écriture (A13, A19, A20). Il y a des apprenants (A4, A35) qui ne peuvent pas écrire le français parce qu'ils ne peuvent pas se concentrer. Le manque de connaissances en turc (A26) et de grammaire en français (A33) affectent négativement leur compétence en écriture. Une apprenante (A8) déclare qu'elle a des difficultés parce qu'elle ne peut pas penser pratiquement. Selon une apprenante (A29) le déficit de mémoire est également l'un des facteurs qui affectent négativement cette compétence en écriture. Voici l'idée de cette apprenante: "*La mémoire est très importante et une personne qui n'a pas une mémoire forte ne peut pas s'en souvenir en écrivant. Comme moi, je ne me souviens parfois pas de beaucoup de choses, je peux confondre les mots. Il y a des mots très similaires. En fait, je veux l'utiliser dans un autre sens mais la phrase peut être complètement fausse parce que j'ai mal utilisé le mot" (A29*). En outre, le manque d'habitudes de révision (A32) et le manque d'imagination (A37) affectent négativement la compétence d'écriture.

5.1.2.2.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de l'EE

Selon les opinions des apprenants sur les méthodes, stratégies et techniques utilisées pour l'acquisition de l'expression écrite, 43 apprenants ont donné 46 (f) avis sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'écriture.

Tableau 34

Opinions des apprenants sur les méthodes, stratégies et techniques utilisées pour l'acquisition de l'expression écrite

Méthodes, stratégies et techniques	Codes des participants	F
Pratiques d'écriture à partir de manuels et de différents matériels et leur contrôle	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A43	43
Travail de dictée	A15, A21, A39	3
	Total	46

La plupart des apprenants (f=43) déclarent que les activités d'écriture sont effectuées à partir du manuel et de différents matériels et sont contrôlées par les enseignants. Selon 3 apprenants (A15, A21, A39) les études de dictée sont effectuées en classe.

5.1.2.2.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques sur l'acquisition de l'EE

Alors que 31 apprenants sur 43 ont exprimé 32 (f) opinions positive sur l'effet des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur l'expression écrite. 11 apprenants ont exprimé des opinions négatives. 2 apprenants (A3, A21) ont mentionné les effets positifs et négatifs. 3 apprenants (A8, A42, A43) n'ont pas exprimé d'idées sur les effets positifs et négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées pour l'expression écrite.

Tableau 35

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur l'expression écrite

Les effets positifs	Codes des participants	F
Contribution de l'écriture et du contrôle continus au développement	A2, A3, A5, A6, A9, A10, A11, A12, A13, A19, A20, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A38, A39, A40, A41	29
Contribution de la dictée au développement	A15, A21, A39	3
	Total	32
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Activité et contrôle insuffisants	A1, A14, A17, A18, A21, A36, A37	7
Sujets non attrayants	A3	1
Utilisation du programme de traduction	A4	1
Manque d'écriture indépendante	A7	1
Écrire avec l'anxiété de l'examen	A16	1
	Total	11

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur l'expression écrite la majorité des apprenants (f=29) font constamment une activité d'écriture et les textes sont corrigés par les enseignants, ce qui développe leur compétence d'expression écrite. Quelques apprenants expliquent leurs opinions sur ce sujet comme suit: "*Nous écrivons constamment. Un sujet est donné et nous écrivons, ce qui nous affecte bien. Lorsque les enseignants corrigent ce que nous écrivons par la suite et nous montrent la vérité, cela affecte positivement notre compétence" (A23); "Nos professeurs veulent vraiment que nous écrivions un article sur chaque sujet que nous apprenons. Nous avons la chance d'écrire souvent sous le contrôle de nos professeurs, de les faire corriger à nouveau. Cela nous donne l'occasion de reconnaître l'erreur que nous commettons et de la corriger, ce qui contribue à beaucoup de chose" (A38).* Les activités d'écriture fréquentes et les corrigés par les enseignants affectent positivement les compétences en écriture des apprenants. En même temps, selon certains apprenants (A15, A21, A39) le travail de dictée améliore les apprenants. Cette application

donne aux apprenants la possibilité de remarquer leurs erreurs et affecte positivement leur acquisition des compétences d'écriture.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets négatifs*** des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur l'expression écrite, les apprenants (A1, A14, A17, A18, A21, A36, A37) déclarent que leurs activités d'écriture sont insuffisantes et que lorsque le temps ne suffit pas, l'écriture de tous les apprenants ne peut pas être corrigée. Écrire sur des sujets non attrayants a également un impact négatif sur les apprenants. Voici l'idée d'une apprenante (A3): "*J'écris facilement quand j'écris le souvenir d'un événement qui m'est arrivé. Mais je peux m'ennuyer quand j'écris sur n'importe quel sujet s'il y a un sujet qui ne m'intéresse pas" (A3).* En plus de ces facteurs, l'utilisation par les apprenants d'un programme de traduction (A4), la rédaction d'essais au lieu de l'écriture libre (A7), la rédaction en raison de l'anxiété de l'examen (A16) affectent négativement l'acquisition de cette compétence par les apprenants.

5.1.2.2.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de l'EE

Selon les opinions des apprenants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de l'expression écrite, tous les apprenants (f=43) ont donné 59 (f) avis sur le matériel pédagogique (manuel, matériel audiovisuel etc.) utilisé dans les cours pour l'acquisition de l'expression écrite.

Tableau 36

Opinions des apprenants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de l'expression écrite

Les matériels pédagogiques	Codes des participants	F
Manuel	A1, A2, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26 A27, A28, A29, A30 A31, A33, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42	36
Matériels de support et devoirs	A1, A2, A3, A6, A9, A11, A12, A20, A22, A25, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A36, A41, A42, A43	20
Dictionnaire	A3, A34	2
Téléphone portable	A13	1
	Total	59

La majorité des apprenants (f=36) ont déclaré que le manuel est utilisé comme matériel. Certains apprenants (f=20) disent que les matériels et des devoirs de support sont utilisés pour l'acquisition de cette compétence. Il y a des heures de pratique pour les activités

d'écriture et les devoirs d'écriture sont donnés à partir du manuel ou de différentes sources pendant ces heures. Les apprenants se servent également du dictionnaire (A3, A34) et du téléphone portable (A13) pour l'acquisition de l'expression écrite.

5.1.2.2.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de l'EE

Sur les 43 apprenants, 26 ont donné 33 (f) opinions positives et 12 d'entre eux ont donné 14(f) opinions négatives concernant les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de l'expression écrite. Une apprenante (A1) a donné des opinions positives et négatives. 6 apprenants (A2, A9, A12, A35, A36, A37) n'ont pas commenté leur effet positif ou négatif.

Tableau 37

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de l'expression écrite

Les effets positifs	Codes des participants	F
Soutien de matériels et de devoirs de support	A1, A6, A8, A11, A16, A20, A24, A25, A29, A30, A31, A32, A33, A41, A42, A43	16
Soutien de manuel	A5, A8, A10, A11, A16, A20, A21, A27, A28, A30, A31, A33, A38, A39, A40	15
Soutien de l'utilisation de dictionnaires en ligne	A3	1
Soutien de l'utilisation de l'application internet	A13	1
	Total	33
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Monotonie du manuel et sujets non attrayants	A1, A7, A17, A18, A19, A26	6
Manque de matériel et de pratique	A15, A17, A23, A34	4
Manque de devoirs	A14, A22	2
Manque de livres à lire	A22	1
Manque d'informations sur les sujets	A4	1
	Total	14

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de l'expression écrite, les apprenants (f=16) font des activités d'écriture à partir de différents matériaux apportés par les enseignants (A1, A6, A8, A11, A16, A20, A24, A25, A29, A30, A31, A32, A33, A41, A42, A43) et les devoirs du week-end (A41, A42) ont également un impact positif sur les apprenants. Certains apprenants (f=15) pensent que les activités du manuel sont suffisantes et utiles pour leur développement. Certains des apprenants ont exprimé leur point de vue sur ce sujet comme suit: "*En général, nous utilisons les parties d'écriture de notre livre. Celles-ci nous affectent positivement car ce sont de bonnes questions. Il nous demande des phrases*

d'une manière que nous pouvons établir" (A28); "*Nous utilisons le manuel "edito" et je pense que ce livre nous affecte bien car chaque unité dans Edito nous ajoute quelque chose sur un domaine différent de la vie quotidienne. Par exemple, il y a des sujets liés aux restaurants, aux hôpitaux, etc. C'est un livre qui nous prépare réellement à la vie quotidienne en France. Plus nous faisons de l'exercice sur la vie quotidienne, moins nous avons de difficultés" (A38);* "*Tout le monde écrit individuellement, selon le sujet de notre manuel Edito. Je pense que cela suffit" (A40).* Selon ces apprenants, les activités d'écriture du manuel suffisent pour leur développement. Selon une apprenante (A3) l'utilisation d'un dictionnaire comprenant des mots, des expressions idiomatiques, etc. affecte également positivement l'acquisition de cette compétence par les apprenants. Un apprenant (A13) déclare qu'il utilise une application au téléphone et qu'il peut regarder la conjugaison des verbes grâce à cette application et qu'il n'a pas de problèmes.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets négatifs*** des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de l'expression écrite ; les apprenants (A1, A7, A17, A18, A19, A26) s'ennuient avec le manuel utilisé et ont besoin de sujets intéressants. Les opinions des apprenants sur cette question sont les suivantes: *"Je lis un livre. Ou j'ai un sujet dans ma tête et j'essaye d'écrire en termes et mots français. Nous faisons également des parties de production écrite d'Edito dans les leçons mais les sujets dans ce manuel ne nous attirent pas beaucoup. Nous écrivons juste pour écrire. En tant que tel, cela devient ennuyeux" (A7)*; *"Edito est principalement écrit sur des sujets qui concernent les français. Nous nous ennuyons de cette situation. Nous manquons de ressources" (A17); "Nous utilisons principalement Edito. J'aimerais qu'il n'y ait pas d'Edito. Parce que nous nous ennuyons beaucoup" (A26).*

Certains apprenants expriment leur manque de matériel (A15, A17, A23) et de pratique (A34). Il y a un manque de ressources dans le manuel, car il y a généralement des sujets qui concernent le français dans ce manuel (A17). Le fait de ne pas donner de devoirs a également un impact négatif sur les apprenants (A14, A22). On pense que les devoirs devraient être donnés le week-end (A22). On a besoin des livres à lire selon le niveau (A22). Dans le même temps, l'activité d'écriture devient difficile lorsqu'il n'y a aucune information sur le sujet à écrire (A4).

5.1.2.2.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de l'EE

Alors que 12 apprenants sur 43 ont exprimé 14 (f) opinions positives sur l'effet de l'environnement d'apprentissage (superficie de la classe, nombre d'apprenants, disposition des places, relation avec les étudiants, communication enseignant-enseigné, climatisation, disposition son et lumière, etc) 12 apprenants ont donné des avis négatifs sur l'acquisition de l'expression écrite. 15 apprenants (A2, A3, A8, A12, A15, A23, A26, A27, A30, A31, A33, A37, A41, A42, A43) déclarent que l'environnement de la classe ne les affecte pas, pour une apprenante (A7) tout ce qui se passe dans la classe l'affecte positivement ou négativement mais il n'y a aucune situation où ils sont affectés positivement ou négativement et 3 apprenants (A14, A34, A35) ne mentionnent pas les effets positifs et négatifs de l'environnement de la classe sur la compétence d'expression écrite.

Tableau 38

Opinions des apprenants sur les effets positifs ou negatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de l'expression écrite

Les effets positifs	Codes des participants	F
Support d'interaction en classe entre les apprenants et de l'environnement (d'apprentissage) à l'apprentissage	A6, A10, A13, A16, A20, A21, A24, A25, A32, A38	10
Soutien des enseignants	A9, A13, A17, A21	4
	Total	14
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Effet negatif du bruit	A5, A11, A18, A19, A29, A36, A40	7
Problème dans le travail de groupe	A22, A28	2
Classe peuplée	A1, A39	2
Effet négatif de la disposition des sièges	A4	1
	Total	12

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets positifs*** de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de l'expression écrite, les apprenants (f=10) pensent que l'adéquation de l'environnement (d'apprentissage) à l'apprentissage et les bonnes relations avec les apprenants ont un impact positif sur l'acquisition des compétences en écriture par les apprenants (A6, A10, A13, A16, A20, A21, A24, A25, A32, A38). Voici quelques points de vue sur ce sujet: "*Nos cours sont pour vingt personnes. Tout le monde dit une phrase. Bien que nous essaions de faire des phrases différentes, nous pouvons parfois faire les mêmes phrases. Je pense que cela contribue à l'apprentissage, cela nous aide à le renforcer. Je ne pense pas que nous ayons beaucoup de problèmes parce que nos professeurs nous parlent également des erreurs que nous avons commises. Je pense que notre environnement d'apprentissage est assez agréable" (A13)*; "*L'environnement de la classe améliore la compétence d'expression écrite. Par exemple, nous faisons des activités d'expression écrite par groupes de trois, donc nous pouvons mieux écrire. Par exemple, si*

une personne d'un groupe a plus d'informations, elle écrit généralement. Il y a toujours un échange d'informations" (A20); "*Par exemple, lorsque je ne sais pas et je ne peux pas écrire, je demande à mon ami ou à mon professeur. L'interaction en classe affecte positivement" (A21).* Les enseignants controlent et corrigent les erreurs des apprenants et les aident, ce qui améliore l'acquisition de la compétence d'expression écrite (A9, A13, A17, A21).

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les effets négatifs*** de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de l'expression écrite, les apprenants (f=7) expriment leur dérangement s'il y a du bruit dans la salle de classe. Certaines des opinions sur ce sujet sont les suivantes: "*Quand il y a du bruit dans la classe, il nous affecte négativement. Il peut y avoir de la distraction" (A18);* "*Il y a souvent du bruit. Certaines personnes ne veulent pas écrire ou dorment. Cela me distrait" (A19);* "*Il y a du bruit dans la classe, nous ne pouvons donc pas écrire confortablement (A36).* Le bruit dans la classe entrave le développement de la compétence d'expression écrite des apprenants.

Pour certains apprenants (A22, A28) dans le travail de groupe, la passivité des participants (A28) et l'adoption des écrits de l'apprenant qui réussit le mieux (A22) affectent négativement les apprenants dans l'acquisition de cette compétence. La classe peuplée est l'un des facteurs qui affectent négativement les apprenants (A1, A39). Voici les opinions de ces apprenants: "*La salle de classe ne doit pas être trop grande ni trop peuplée car si la salle de classe est peuplée pendant que l'enseignant contrôle nos écrits, ce n'est peut-être pas notre tour d'être contrôlé. Nous voyons nos erreurs plus tard et les oublions plus tard. Je veux donc que la classe ne soit pas trop peuplée et que l'enseignant puisse s'intéresser à tout le monde" (A1),* "*Le nombre élevé des apprenants peut parfois empêcher les enseignants de contrôler l'écriture de tout le monde" (A39)*. Enfin, la disposition des sièges (A4) est l'un des facteurs qui empêchent les apprenants d'acquérir cette compétence. Selon un apprenant (A4) il a froid dans la classe parce qu'il est assis près du mur, ce qui le fatigue quand il écrit.

5.1.2.2.9. Les difficultés dans l'acquisition de l'EE

37 apprenants sur 43 ont donné 53 (f) avis sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus d'expression écrite. 1 (une) apprenante (A11) devrait étudier individuellement; 3 apprenants (A15, A28, A40) déclarent qu'ils n'ont rien fait. 2 apprenants (A27, A36) n'ont pas mentionné ce qu'ils ont fait.

Tableau 39

Opinions des apprenants sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus d'expression écrite

Ce que font les apprenants pour surmonter les difficultés rencontrées	Codes des participants	F
Pratique d'écriture	A1, A3, A4, A6, A7, A17, A18, A19, A20, A22, A24, A26, A29, A30, A32, A34, A37, A42, A43	19
Aide des enseignants	A2, A16, A17, A19, A21, A23, A31, A41	8
Utilisation de programme de traduction	A9, A10, A19, A21, A23, A33, A38	7
Étude de la grammaire	A5, A8, A35, A38, A39	5
Étude du vocabulaire	A6, A12, A35, A39	4
Soutien d'ami	A13, A14, A21	3
Utilisation de dictionnaire	A2, A21, A31	3
Utilisation des médias sociaux	A1, A25	2
Journalisation	A1	1
Écrire une lettre	A6	1
	Total	53

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions des apprenants sur ce qu'ils ont fait pour surmonter les difficultés rencontrées dans le processus d'expression écrite, la majorité des apprenants (f=19) déclarent qu'ils font des activités d'écriture face à des difficultés. Ils écrivent souvent pour améliorer cette compétence. Le soutien des enseignants aide également le développement des apprenants (f=8). Ces apprenants (A2, A16, A17, A19, A21, A23, A31, A41) reçoivent de l'aide de leurs enseignants pour leurs activités d'écriture. Il y a des apprenants (A9, A10, A19, A21, A23, A33, A38) qui utilisent un programme de traduction dans leurs activités d'écriture. Les opinions de deux apprenants sur cette question sont les suivantes : "*J'utilise google translate lorsque j'ai des difficultés" (A9)*, "*Google translate aide beaucoup. Je regarde juste les mots. Parce que plus pratique que le dictionnaire. A part ça, je ne fais pas grand-chose." (A10)*. L'une (A19) des apprenants utilisant le programme de traduction déclare que le programme ne peut pas traduire complètement et déclare que lorsqu'il ne peut pas traduire, elle le corrige elle-même.

Certains apprenants pratiquent la grammaire (A5, A8, A35, A38, A39) et le vocabulaire (A6, A12, A35, A39) lorsqu'ils éprouvent des difficultés. La conjugaison des verbes est l'un des sujets sur lesquels les apprenants font le plus d'erreurs (A5, A8) et c'est pourquoi ils se concentrent sur la conjugaison des verbes. La mémorisation de mots (A39) contribue également à leur développement. Il y a aussi des apprenants (A13, A14, A21) qui demandent l'aide de leurs amis lorsqu'ils ont des difficultés. Ils s'améliorent en écrivant en français avec leurs amis (A14). Les apprenants se servent également de leurs dictionnaires (A21, A31) et des dictionnaires Internet face aux difficultés (A2).

Les médias sociaux comme Instagram, Twitter sont également l'une des méthodes utilisées par les apprenants (A1, A25) face aux difficultés. Voici des opinions de ces apprenants: "*Lorsque mes amis partagent leurs photos sur Instagram, j'essaye de publier des commentaires en français. J'essaye d'améliorer l'écriture de cette manière" (A1),* "*Je suis quelques journaux français sur Twitter, je les regarde de temps en temps, je pense que ça va évoluer comme ça" (A25).* Il y a aussi des apprenants qui tiennent des journaux (A1) et écrivent des lettres (A6) pour surmonter les obstacles.

5.1.2.2.10. Les attentes des apprenants pour surmonter les difficultés

35 apprenants sur 43 ont mentionné 43 (f) opinions sur leur attente pour surmonter les difficultés dans le processus d'acquisition de l'expression écrite. 3 apprenants (A4, A13, A35) n'ont pas mentionné leurs attentes. Une apprenante (A9) a déclaré qu'elle n'avait aucune attente, mais qu'elle apprendrait si la conjugaison des verbes n'existait pas; un apprenant (A12) déclare qu'il a beaucoup de difficultés c'est pourquoi il n'a pas pu tracer un chemin vers son développement, un apprenant (A20) a déclaré que ses attentes en matière de compétences rédactionnelles avaient été satisfaites; une apprenante (A42) a déclaré qu'elle qu'elle voulait tenir un journal, une apprenante (A43) a déclaré qu'elle voulait bien écrire que ses attentes venaient d'elle.

Tableau 40

Opinions des apprenants sur leurs attentes pour surmonter les difficultés d'acquisition de l'expression écrite

Les attentes	Codes des participants	F
Augmentation de l'activité de l'écriture	A2, A3, A6, A10, A11, A16, A17, A18, A21, A25, A27, A31, A32, A34, A37, A38	16
Augmentation du temps de cours et enseignement de la compétence d'expression écrite dans un cours distinct	A7, A8, A10, A18, A39	5
Diversité des ressources et accès aux ressources	A14, A15, A17, A19, A40	5
Augmentation de devoirs	A5, A7, A21, A23	4
Besoin d'une formation préparatoire de plus d'un	A10, A16, A22	3
Enseignement des méthodes d'écriture	A1, A30	2
Augmentation du vocabulaire	A36, A41	2
Feed-back	A26, A29	2
Activité de dictée	A15	1
Encourager la publication ou l'écriture dans un magazine	A24	1
Liberté de choix du sujet	A33	1
Utiliser des dictionnaires au lieu de programmes de traduction	A28	1
	Total	43

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions des apprenants sur leurs attentes pour surmonter les difficultés d'acquisition de l'expression écrite, la plupart des apprenants (f=16) ont besoin de plus d'activité d'écriture. Comme cette compétence se développera au fur et à mesure qu'ils écrivent, ces apprenants (A2, A3, A6, A10, A11, A16, A17, A18, A21, A25, A27, A31, A32, A34, A37, A38) veulent faire plus d'activités d'écriture.

Selon certains apprenants (f=5) la durée de la leçon est limitée (A8, A10, A39) et il faut que cette leçon soit enseignée comme une leçon distincte (A7, A18, A39) au lieu d'être intégrée à d'autres compétences. Voici deux exemples d'opinions sur ce sujet: "*On nous enseigne très vite. Tout se passe soudainement et puis on ne revient à rien. Cette situation ne concerne pas les enseignants, c'est parce que nous n'avons pas le temps. Le temps est limité. Notre temps aurait pu être plus long car la moitié de la classe est la deuxième année de l'enseignement préparatoire. Je pense que même si je réussis la préparation de cette manière, j'aurai des difficultés dans le département et ceux qui ont une deuxième année dans l'enseignement préparatoire sont bien meilleurs que nous" (A8),* "*Avoir des heures d'écriture séparées nous aurait aidé davantage, cela peut être un gros problème car tout le monde dans la classe ne peut pas être contrôlé pendant les heures de cours limitées" (A39)*. Les apprenants ont besoin de plus de temps et des cours spécifiques d'écriture pour acquérir cette compétence.

Les apprenants (A17, A19, A40) ont également besoin de la diversité des ressources. L'adhésion au manuel est l'un des problèmes des apprenants et la diversité des matières est leur attente (A17) et ils ont besoin de plus de matériel (A14, A15) mais tous les apprenants ne peuvent pas profitent des ressources en raison du coût (A14)**.** Certains des sujets du manuel n'intéressent pas les apprenants, ils s'attendent donc à ce que les enseignants apportent du matériel individuel (A19) et on veut des sujets plus créatifs et actuels (A40).

Selon les expressions de certains apprenants (A5, A7, A21, A23) il faut donner plus de devoirs d'écriture. Les devoirs de portefeuille qui développent des apprenants ne sont pas donnés autant qu'au premier semestre (A5), les devoirs du week-end peuvent être augmentés (A7), 40 minutes de cours, c'est trop long pour le travail d'écriture. Lorsque l'activité d'écriture est terminée, les apprenants s'occupent du téléphone, ils veulent donc que l'activité d'écriture soit un devoir (A23).

L'une des attentes des apprenants est que la durée de l'enseignement préparatoire dure plus d'un an (A10, A16, A22). Les opinions sur ce sujet sont les suivantes: "*En général, les heures de cours ne suffisent pas. Un an n'est probablement pas suffisant pour la formation*

préparatoire"(A10), "Je pense que le français est une langue difficile. Pour apprendre le français il faut que je redouble la classe. Ce serait une excellente idée d'avoir 2 ans de formation préparatoire mais j'ai des difficultés financières. J'essaie de réussir le cours, mais je ne sais pas si je réussis je ne sais pas dans quelle mesure je réussirai dans le département" (A16), "En fait, je m'attends à augmenter la formation préparatoire à peut-être un semestre et demi. J'ai besoin de plus de temps pour consolider" (A22). Les apprenants ne trouvent pas suffisant d'avoir une année de formation préparatoire. Ils pensent que plus d'un an d'enseignement préparatoire serait mieux pour leur développement.

Les apprenants veulent que les méthodes d'écriture soient enseignées (A1, A30). Voici une opinion sur ce sujet : "*Ce serait mieux s'ils donnaient la manière d'écrire. Il faut enseigner comment rédiger un essai, c'est-à-dire l'introduction, le développement et la conclusion. La méthode doit être enseignée" (A1).* On pense *qu'un article plus formel et un modèle d'écriture scientifique devraient être enseignés* (A30). D'autre part, l'enseignement de plus de mots (A36, A41), plus de contrôle sur ce que les apprenants écrivent (A26) et faire contrôler les textes par les enseignants sans penser à prendre son temps (A29), les activités de dictée (A15), l'encouragement à publier les textes dans la revue et avoir le magazine en classe (A24), l'activité d'écriture sur le sujet que les apprenants veulent au lieu d'un sujet spécifique après le sujet de grammaire apprise (A33), l'utilisation d'un dictionnaire au lieu d'un programme de traduction (A28) font partie des attentes des apprenants dans l'acquisition de la compétence d'expression écrite.

5.2. Les résultats de la recherche auprès des enseignants

Dans cette partie, nous parlerons des résultats des entretiens avec les enseignants sur toutes les compétences.

5.2.1. Les opinions des enseignants sur le développement des compétences de compréhension chez les apprenants

Nous allons donner des points de vue des enseignants sur les compétences de compréhension orale et écrite dans ce chapitre.

5.2.1.1. La compréhension orale (CO)

À la suite des réponses données par les 5 enseignants volontaires ayant participé à l'étude, les opinions sur le processus de développement de la compétence de compréhension orale des apprenants ont été divisées en catégories pour chaque question et ces opinions ont été exprimées dans les tableaux.

5.2.1.1.1. Les processus d'acquisition de la CO

Les enseignants ont répondu à la question "Que pensez-vous du processus de développement de la compétence de compréhension orale de vos apprenants lors de l'enseignement du français ?" en deux catégories, l'une positive et l'autre négative. Tous les 5 enseignants ont également donné des avis sur les processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale de leurs apprenants. Alors que 2 enseignants (E1, E2) expriment des opinions positives, 2 d'entre eux (E3, E4) expriment des opinions négatives. 1 (une) enseignante (E5) précise que cette situation varie en fonction des changements dans les documents tels que la vitesse et la lenteur des documents d'écoute et les compétences des apprenants.

Tableau 41

Opinions positives ou négatives des enseignants sur les processus d'acquisition de la compétence de compréhension orale des apprenants

Opinions	Codes des enseignants	F
Positives	E1, E2	2
Négatives	E3, E4	2
	Total	4

Compte tenu ***des opinions positives,*** pour l'acquisition de la compétence d'écoute, des journées cinéma, des activités d'écoute ont lieu en classe, il est recommandé aux apprenants d'écouter la radio, mais le développement souhaité ne peut être observé lorsque les apprenants ne le souhaitent pas (E1, E2). Selon 1 (une) enseignante (E1). *"Les apprenants qui choisissent cette section volontairement et consciemment préfèrent cette section et sont plus enthousiastes et réussissent à écouter."* 1 (une) enseignante (E2) pense que *les apprenants progressent par rapport au début du semestre.* Les enseignants demandent aux apprenants de *"prendre constamment des notes, d'avoir un stylo dans leurs mains, de regarder les questions du texte entre leurs mains; ils recommandent des sites et des applications radio pour améliorer leurs compétences de compréhension orale" (E2)*. En même temps, un support est fourni à partir du livre de compréhension orale et la méthode suivie est également bien en ce sens (E2).

Quant ***aux opinions négatives*** 2 enseignants (E3, E4) déclarent que la compétence de compréhension orale des apprenants se développe plus tard que les autres compétences. Les opinions de ces enseignants sont les suivantes: *"C'est une compétence pour laquelle les apprenants doivent faire quelque chose en dehors de l'école pour l'acquérir. Par conséquent, lorsqu'ils apprennent une nouvelle langue, il n'est pas facile pour les apprenants de parler ou de comprendre la langue quotidienne de la langue apprise" (E3),* "*Je vois qu'ils ne travaillent pas à l'écoute dans leur vie privée, c'est-à-dire en dehors de l'école. Cela ne reste qu'avec l'écoute que nous faisons à l'école. Par conséquent, je ne vois pas de grande amélioration" (E4).*

5.2.1.1.2. Les processus d'apprentissage de la CO

Deux enseignantes (E1, E4) parlent des raisons de la facilité qu'ils éprouvent dans le processus de compréhension orale de leurs apprenants. Tous les enseignants (f = 5) ont donné 6 (f) avis sur les raisons des difficultés qu'ils ont rencontrées. Deux enseignantes (E1, E4) ont parlé à la fois de la facilité et des difficultés qu'ils ont rencontrées.

Tableau 42

Opinions sur les raisons des facilités ou difficultés rencontrées par les enseignants dans le processus de la compétence de compréhension orale des apprenants

Facilités	Codes des participants	F
Conformité du manuel au niveau de l'apprenant	E1	1
Intelligence sensorielle élevée	E4	1
	Total	2
Difficultés	Codes des participants	f
Envie d'écouter plusieurs fois les activités d'écoute	E1	1
Manque de désir des apprenants	E1	1
Problèmes de prononciation	E2	1
Ne pas connaître la méthode d'écoute par les apprenants	E3	1
Manque d'activité d'écoute en dehors de l'école et indéfférence à la langue	E4	1
Ne pas maîtriser la langue par les enseignants comme le français	E5	1
	Total	6

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur les raisons ***des facilités*** rencontrées par les enseignants dans le processus de la compétence de compréhension orale, 2 enseignantes (E1, E4) donnent leur avis. Voici les opinions de ces enseignantes: "*Les activités d'écoute du manuel que nous utilisons deviennent de plus en plus difficiles selon le niveau des apprenants et des sujets ont été choisis et cela est dans le bien des enseignants (E1). Les activités d'écoute sont plus efficaces pour les apprenants ayant une intelligence*

sensorielle plus développée, c'est-à-dire une intelligence auditive. Parce qu'ils sont mieux à même de choisir certains mots ou ont de meilleures compétences linguistiques, c'est un avantage pour les apprenants" (E4). L'intelligence sensorielle des apprenants et le manuel facilitent la tâche des enseignants

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les difficultés*** rencontrées par les enseignants dans l'acquisiton de compréhension orale des apprenants, les apprenants veulent que le texte d'écoute soit arrêté en continu et écouté plus de 3 fois pendant l'écoute. En même temps, les apprenants ont de la difficulté à répondre aux questions des activités d'écoute et ils ne veulent pas répondre aux questions. (E1). Les apprenants ont des difficultés en raison de la rapidité de la parole et des termes français. L'opinion de l'enseignante sur ce sujet est la suivante: "*Les conversations très rapides sont un obstacle pour les apprenants. Il peut y avoir des noms spéciaux, des termes, de nouveaux termes techniques qui ne peuvent pas être compris" (E2).* Donc, ces processus par lesquels les apprenants ont rencontés sont un obstacle aussi pour les enseignants

C'est un problème que les apprenants ne savent pas comment aborder les activités d'écoute. Ils essaient de traduire toutes les phrases, de les entendre et de les comprendre malgré que les enseignants demandent aux apprenants d'être écoutés conformément aux questions les documents d'écoute afin qu'ils répondent facilement. (E3). Le manque d'activités d'écoute en dehors de l'école et l'indifférence à la langue (E4) affectent également négativement le déroulement de la leçon. Voici une opinion sur ce problème: "*Les activités d'écoute sont très difficiles pour les apprenants dont l'oreille n'est pas très développée, qui n'est pas déjà très chaleureux avec le français, ou qui ne fait aucune activité d'écoute à la maison. Nous ouvrons un document d'écoute, alors que toute la classe peut se rattraper, il y a des apprenants qui ne le peuvent pas; cela peut légèrement diminuer la qualité de la leçon"* (E4). Selon une enseignante (E5) "*comme nous ne sommes pas des gens qui ont grandi en France, nous n'avons pas leur maîtrise de la langue. Il y a des problèmes à ne pas apprendre la langue dans le pays où elle est parlée.* Cette enseignante déclare *qu'il peut y avoir peu d'enseignants qui vivent cette situation et que cette situation est une carence de sa part.*" Les enseignants peuvent compenser cette lacune en se préparant pour la leçon mais cette situation est une carence. Dans le même temps, le manque de ressources peut être un obstacle (E5).

5.2.1.1.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la CO

Tous les enseignants ont parlé des effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles des apprenants sur la compétence de compréhension orale et l'une des enseignants (E5) a également mentionné l'effet négatif.

Tableau 43

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisiton de la compréhension orale

Les effets positifs	Codes des participants	F
Une oreille musicale	E2, E3, E4, E5	4
Intérêt	E1	1
	Total	5
Les effets négatifs	Codes des participants	F
La rareté des apprenants qui ont la compétence d'apprendre en écoutant	E5	1
	Total	1

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions positives*** des enseignants sur les effets des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la compétence de compréhension orale des apprenants la plupart des enseignants (f=4) déclarent que les apprenants qui s'intéressent à la musique ont tendance à apprendre des langues (E2, E3, E4, E5). Voici des exemples des opinions sur ce sujet: "*Par exemple, nos apprenants qui s'intéressent à la musique sont plus susceptibles d'écouter. Je pense que lorsqu'ils écoutent de la musique en français ou regardent des films en français, leurs capacités sont améliorées par rapport à ceux qui n'écoutent pas" (E3), "Il y a des apprenants qui s'intéressent à la musique et il y a des apprenants qui écoutent constamment et s'intéressent à de nombreuses langues autres que le français. Pour eux, c'est un énorme avantage. En d'autres termes, les documents d'écoute sont plus efficaces ou les activités d'écoute conviennent mieux aux apprenants motivés" (E4).* Les apprenants qui écoutent de la musique réussissent mieux à acquérir cette compétence. Dans le même temps, les apprenants ayant le goût d'apprendre les langues suivent les leçons avec plus d'attention. Ils utilisent les phrases qu'ils entendent dans la leçon. Les activités d'écoute sont plus faciles et plus amusantes lorsque les apprenants sont intéressés (E1).

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions négatives*** des enseignants sur les effets des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la compétence de compréhension orale une enseignante (E5) déclare qu'un questionnaire est

mené sur la façon dont les apprenants apprennent et quelle compétence est au premier plan et que le nombre d'apprenants qui apprennent en écoutant est faible.

5.2.1.1.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la CO

Tous les enseignants (f = 5) ont donné 6 (f) avis sur les méthodes, stratégies et techniques qu'ils utilisent pour l'acquisition des compétences de compréhension orale.

Tableau 44

Opinions des enseignants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la compréhension orale des apprenants

Méthodes, stratégies et techniques	Codes des participants	F
Méthode de livre et de question-réponse	E1, E2, E4	3
Préparer les apprenants au texte	E1	1
Faire écouter des documents 2 ou 3 fois et en faisant une pause, en segments	E5	1
Apprendre des méthodes d'écoute aux apprenants	E3	1
	Total	6

Les enseignants (E1, E2, E4) utilisent la méthode de manuel et de questions et réponses et la méthode de livre de manuel. Afin d'informer les apprenants du pré-texte, ils font une introduction au sujet avant d'écouter et posent des questions aux apprenants (E1). Ils font écouter des documents d'écoute 2 ou 3 fois et en faisant une pause et en segments afin que les apprenants comprennent (E5). Les enseignants expriment la manière de se débarrasser des obstacles. Ils expliquent ce qu'ils écouteront comment ils l'écouteront, quelles stratégies ils utiliseront et ce qu'ils pourront faire. Ils déclarent qu'ils ne devraient pas essayer de comprendre en traduisant tout, et qu'ils devraient écouter le sens du texte veut et les questions qui leur sont posées (E3).

5.2.1.1.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques utilisés sur l'acquisition de la CO

5 enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) ont parlé des effets positifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension orale des apprenants. Les enseignants n'ont pas mentionné les effets négatifs des méthodes, stratégies et techniques utilisées pour la compétence de compréhension orale sur l'effet de la compétence de compréhension orale.

Tableau 45

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension orale des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
Soutien de méthode de manuel et de méthode question-réponse	E2, E4	2
Préparer l'apprenant au sujet avant l'écoute dans le manuel rend les étudiants curieux	E1	1
Soutien d'apprendre des méthodes d'écoute aux apprenants	E3	1
Support de faire écouter des documents 2 ou 3 fois et en faisant une pause, en segment	E5	1
	Total	5

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions des enseignants sur ***les effets positifs*** des méthodes, stratégies et techniques utilisées sur la compréhension orale des apprenants, La méthode de manuel et de question-réponse a une qualité qui affecte positivement l'apprenant (E2, E4). 1 (une) enseignante (E1) a exprimé une opinion sur l'effet positif de la méthode, des stratégies et des techniques utilisées sur la compétence de compréhension orale. Selon l'expression de cette enseignante *"l'introduction avant de commencer à écouter rend les apprenants curieux d'écouter et cela les rend plus désireux d'écouter et réduit la peur de l'apprenant de ne pas comprendre et lui permet d'avoir une idée du sujet."* Selon une idée, apprendre aux apprenants comment écouter un document d'écoute les guide (E3) et voici une autre opinion d'effet positif : *"écouter les documents d'écoute pendant 2 ou 3 fois ou en segments facilite la compréhension des apprenants du document"* (E5).

5.2.1.1.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de la CO

Tous les enseignants (f=5) ont donné l2 (f) avis sur le matériel pédagogique utilisé dans les leçons.

Tableau 46

Opinions des enseignants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pou l'acquisition de la compréhension orale des apprenants

Les matériels pédagogiques utilisé dans les cours	Codes des participants	F
Manuel	E1, E2, E3, E4, E5	5
Livres et matériels complémentaires	E2, E3, E4, E5	4
Matériels audiovisuels	E2, E4, E5	3
	Total	12

Selon les opinions des enseignants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de la compréhension orale des apprenants, tous les enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) déclarent que le manuel est utilisé. Selon les enseignants (E2, E3, E4, E5) ils utilisent différents livres et matériels pour leurs compétences d'écoute autres que le manuel. On se sert également de CD (E2), de radio (E4), de films et de chansons (E4), de video(E5).

5.2.1.1.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de la CO

Tous les 5 enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) ont exprimé leurs opinions sur les effets positifs ou négatifs du matériel pédagogique utilisé dans les leçons sur la compétence de compréhension orale des apprenants. Alors que 4 enseignants (E2, E3, E4, E5) ont rapporté des opinions positives, deux enseignantes (E1, E5) ont exprimé des opinions négatives. 1 (E5) enseignante a donné une opinion à la fois positive et négative.

Tableau 47

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la compréhension orale des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
Support de manuel et des matériels audio- visuels	E2, E3, E4	3
Support d'écouter des documents dans une langue standard	E5	1
	Total	4
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Difficulté à écouter les documents liés à la vie quotidienne	E1	1
Difficulté des documents contenant des accents différents	E5	1
	Total	2

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions positives*** des enseignants sur les effets des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la compréhension orale, les enseignants (E2, E3, E4) déclarent que le manuel utilisé (E2, E3) et les matériels audio-visuels comme le film (E4) facilitent la compétence d'écoute. Il est important que les apprenants écoutent les documents contenant la langue standard. Voici une opinion d'une enseignante sur ce sujet (E5): "*Des textes d'écoute qui mettent l'accent sur la langue standard plus soigneusement sélectionnée, et qui sont relaxants et encourageants à écouter affecte positivement la confiance en soi des apprenants."*

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions négatives*** des enseignants sur les effets des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la compréhension orale, selon l'expression d'une enseignante (E1) les apprenants ont des difficultés lorsqu'ils font des activités d'écoute qui incluent des segments de la vie quotidienne tels que les sons et la parole à la gare. Les matériels avec de différences d'accent peuvent entraîner des difficultés de compréhension chez les apprenants (E5).

5.2.1.1.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de la CO

Alors que l'une des enseignants (E5) a exprimé son opinion positive tous les enseignants (f=5) ont exprimé 9 (f) opinions concernant l'effet négatif de l'environnement d'apprentissage (superficie de la classe, nombre d'apprenants, disposition des places, relation avec les étudiants, communication enseignant-enseigné, climatisation, disposition son et lumière, etc) sur l'acquisition de la compétence d'écoute.

Tableau 48

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension orale des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
Système audio et Internet	E5	1
Mélange des classes sur l'interaction entre les apprenants	E5	1
	Total	2
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Grand classe peuplée	E1, E3, E4, E5	4
Conditon physique	E2, E4, E5	3
L'équipement technologique	E4	1
La technologie	E5	1
	Total	9

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions positives*** des enseignants sur les effets de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension orale, l'opinion d'une enseignante est la suivante: "*Nos salles de classe ont un système audio. Bien que nous rencontrions des problèmes techniques de temps en temps, c'est un avantage pour nous car nous n'avions pas de telles opportunités que nos propres apprenants ont, maintenant nous pouvons atteindre la voix instantanément. Nous pouvons y accéder via Internet, à partir de CD audio ou d'échantillons sonores enregistrés. Nous avons cette facilité. On peut atteindre l'image de la même manière. Nos cours sont adaptés à cela. Nous avons des outils de projection" (E5)*. L'équipement de la classe est adapté à l'enseignement des langues. Selon cette enseignante (E5) les classes sont mélangées au milieu du trimestre pour permettre aux apprenants d'établir des relations avec d'autres amis. Alors ils se font de nouveaux amis et voient de nouveaux professeurs.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions négatives*** des enseignants sur les effets de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension orale, les classes surchargées affectent négativement les apprenants (E1, E3, E4, E5). Les opinions des enseignants sur cette question sont les suivantes: "*Tous ces facteurs ont un impact sur la compétence de compréhension orale des apprenants. La salle de classe grande et peuplée, le fait que le son ne peut pas être entendu suffisamment, la longue pièce d'écoute affecte négativement les apprenants" (E1)*, *"Une fois que vous avez une formation technique ici, le nombre qui devrait être pour les cours de langue est compris entre 14 et 20. Même si nous disons 16, nous sommes normalement au-dessus de cela, nous commençons par 24. Donc, moins il y a d'apprenants, je pense que c'est plus avantageux pour toutes les compétences dans les cours de langues étrangères" (E3*). Il n'y a pas de disposition de classe en forme de

U (E4, E5). Les classes en forme de U offrent une meilleure interaction (E4). Les enseignants (E2, E4, E5) déclarent que leurs salles de cours ne sont pas adaptées au cours de langue. Les cours ne sont pas adaptés à l'environnement linguistique. La disposition des sièges ne convient pas. Les opportunités financières peuvent également provoquer ces situations (E2). Il y a également des problèmes dans l'équipement technologique dans la salle de classe. L'équipement technologique dans la salle de classe ne suffit pas. Il y a une perte de 10 à 15 minutes chez les apprenants en raison de problèmes de son. Donc, ils ne font quelque chose qu'avec ceux qui veulent vraiment écouter la leçon. Quelques apprenants sont toujours perdus (E4). La technologie et les acquis de l'époque causent également des dommages. Les apprenants ont toujours des téléphones entre les mains et il n'est pas toujours possible de les intégrer dans la leçon (E5).

5.2.1.1.9. Les propositions des enseignants pour obtenir des meilleurs résultats

Tous les enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) ont fait 9 (f) propositions pour des résultats efficaces du processus de développement de la compétence de compréhension orale des apprenants.

Tableau 49

Propositions des enseignants pour des résultats efficaces du processus de développement de la compétence de compréhension orale des apprenants

Propositions des enseignants	Codes des participants	F
Intégrer le français dans la vie quotidienne	E2, E3, E4	3
Choisir les sujets appropriés pour le niveau de l'apprenant	E1, E2	2
Utiliser un bon système de son	E1	1
Augmenter les activités d'écoute	E2	1
Être dans un environnement natif français	E3	1
Utiliser différents livres et matériels	E5	1
	Total	9

Selon les propositions des enseignants (E2, E3, E4) les apprenants devraient inclure le français dans leur vie. En dehors de l'école, ils devraient avoir le français dans leur vie (E2). Les apprenants devraient également passer du temps avec le français en dehors de l'école. Les apprenants doivent utiliser le téléphone en français, écouter de la musique en français, regarder des films en français. Il faut choisir les sujets adaptés aux niveaux et aux intérêts des apprenants (E1), ils doivent être guidés vers des exercices adaptés à leur niveau (E2) et la voix doit être audible dans la classe (E1). Les apprenants doivent beaucoup écouter pour

avoir un bon accent, pour se familiariser avec l'oreille (E2). Il serait mieux s'il pouvait être en milieu francophone, mais s'il ne peut pas faire cela, il devrait se développer en dehors de l'école (E3). L'écoute doit être soutenue par des activités différentes de différents livres parce que les apprenants peuvent s'ennuyer le traitement la même leçon avec un seul livre. Ils sont intéressés par un livre avec un contenu visuel ou une taille de police différente (E5).

5.2.1.2. La compréhension écrite (CE)

À la suite des réponses données par les 5 enseignants volontaires ayant participé à l'étude, les opinions sur le processus de développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants ont été divisées en catégories pour chaque question et ces opinions ont été exprimées dans les tableaux.

5.2.1.2.1. Les processus d'acquisition de la CE

Les enseignants ont repondu à la question "Que pensez-vous du processus de développement de la compétence de compréhension écrite de vos apprenants lors de l'enseignement du français ?" en deux catégories, l'une positive et l'autre négative. 5 enseignants ont également donné des avis à propos du processus d'acquisition des compétences de compréhension écrite de leurs apprenants. Alors que 4 enseignants (E1, E3, E4, E5) ont exprimé des opinions positives 1 (E2) enseignante a exprimé une opinion négative.

Tableau 50

Opinions positives ou négatives des enseignants sur le développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants

Opinions	Codes des participants	F
Positives	E1, E3, E4, E5	4
Négatives	E2	1
	Total	5

Les enseignants (E1, E3, E4, E5) ont exprimé ***des opinions positives*** à propos du processus d'acquisition des compétences de compréhension écrite de leurs apprenants. Les enseignants (E1, E3, E4, E5) expriment que le développement des apprenants au niveau de cette compétence est bon. Voici des opinions sur ce sujet: *"Les apprenants participent beaucoup à la leçon, ils sont désireux et veulent réussir" (E1); "Il y a beaucoup de textes de lecture dans le manuel qui conviennent au niveau de compréhension des apprenants, de plus, celui-ci est illustré. Le développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants est celle que nous faisons progresser davantage" (E3).* Cette compétence se développe

rapidement selon les enseignants (E5). Au cours des premières semaines, le niveau des apprenants étant bas, ceux-ci lisaient les textes avec les professeurs et les expliquaient ensemble. Aujourd'hui, les professeurs donnent les textes de lecture aux apprenants et les laissent lire en silence. La plupart d'entre eux réussissent à comprendre et répondent aux questions de façon autonome. C'est également un bon processus (E4). Ce processus permet aux apprenants, à la fois d'améliorer leur compétence en compréhension écrite et d'en apprendre davantage à propos des différentes cultures mondiales. Une opinion est la suivante: "*Des textes actuels, des textes qui suivent le monde ou des textes qui ouvrent une fenêtre aux apprenants, non seulement améliorent leur compétence de compréhension orale mais inicient également l'apprenant à découvrir la culture mondiale. En fait, nos apprenants ne sont pas seulement voués à apprendre la culture française mais aussi la culture mondiale" (E5).* En effet, le fait que les apprenants découvrent des concepts, des structures et des actions dont ils n'ont jamais entendu parler attirent leur attention (E5).

En dehors de tout cela, une enseignante (E2) qui a ***une opinion négative*** trouve que le niveau des apprenants au sein de cette compétence est faible. Elle a expliqué la raison par les affirmations suivantes: *"Je trouve ces compétences de la compréhension écrite faible. Je ne pense pas qu'ils lisent beaucoup. Je ne vois pas beaucoup de livres entre leurs mains, nous essayons de fournir des fichiers PDF, nous faisons des annonces en les informant qu'ils peuvent bénéficier de la bibliothèque que nous avons. Bien sûre, cette situation découle de leur non-lecture. Ils se contentent de ce que nous leur donnons en classe."* La compétence de compréhension écrite des apprenants n'est pas suffisamment développée car ils ne lisent pas en dehors de la salle de classe.

5.2.1.2.2. Les processus d'apprentissage de la CE

Alors que deux enseignantes (E1, E2) donnent une opinion positive à propos de leurs propres facilités ou des difficultés concernant le processus de la compétence de compréhension écrite de leurs apprenants ; trois enseignants (E1, E3, E5) parlent des effets négatifs. Une enseignante (E1) parle des opinions positives et négatives. Une enseignante (E4) déclare également qu'il n'y a pas d'obstacle majeur pour le moment, et elle ne mentionne aucune facilité ou difficulté.

Tableau 51

Opinions sur les raisons des facilités ou difficultés rencontrées par les enseignants dans le processus de la compétence de compréhension écrite des apprenants

Facilités	Codes des participants	F
Textes adaptés aux intérêts des apprenants	E1	1
Concentrer sur le sens général du texte	E2	1
Préparer les apprenants au texte avec du matériel visuel	E2	1
	Total	3
Difficultés	Codes des participants	F
Sujets inintéressants	E1, E5	2
Pononciation lors de la lecture	E1, E3	2
Influence de la langue précédente	E3	1
	Total	5

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur les raisons ***des facilités*** rencontrées par les enseignants dans le processus de la compétence de compréhension écrite, les apprenants aiment lire des textes qui correspondent à leurs intérêt (E1). La lecture des apprenants basés sur la compréhension générale du texte plutôt que sur les mots affecte positivement leur processus de développement pour cette compétence (E2). Effectivement, l'introduction du cours avec du matériel visuel est une bonne initiative qui affecte positivement l'avancée des apprenants (E2).

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions ***sur les difficultés*** rencontrées par les enseignants dans l'acquisiton de compréhension écrite, Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'acquisition de la compréhension écrite, les sujets qui n'attirent pas l'attention des apprenants peuvent constituer une barrière dans ce processus d'acquisition de cette compétence (E1, E5). Ils lisent obligatoirement le texte même lorsque le sujet ne les intéresse pas et ne le comprennent donc pas (E1). L'attractivité des textes dans les manuels de méthodes peut être diversifiés (E5). En plus de la compréhension de la lecture, les apprenants éprouvent également des difficultés à lire certains textes (E1, E3). Une opinion sur ce sujet est la suivante: "*Lorsqu'on demande à des apprenants timides de lire à haute voix, ils stressent et prononcent mal les mots, ce qui peut les faire régresser au niveau de leur compétence en lecture" (E1)*. Les apprenants rencontrent des difficultés de compréhension et de prononciation lors de la lecture. L'anglais, première langue étrangère que les apprenants apprennent les empêche également de mieux réussir car ils ont tendance à prononcer les mots en anglais (E3).

5.2.1.2.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la CE

5 enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) donnent des avis positifs sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles des apprenants concernant la compétence de compréhension écrite. D'autre part, 3 des enseignants (E3, E4, E5) expriment des opinions négatives.

Tableau 52

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisiton de la compréhension écrite des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
Intérêt pour la lecture	E1, E2, E3, E4	4
Désir de lire à haute voix	E5	1
	Total	5
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Influence de la langue maternelle	E3	1
Apprenants qui n'aiment pas lire	E4	1
Abstention des apprenants à lire à haute voix	E5	1
	Total	3

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des ***opinions positives*** des enseignants sur les effets des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la compétence de compréhension écrite, on peut dire que les apprenants qui aiment lire ont un bon développement de la compétence de compréhension écrite (E2, E3, E4). Voici une opinion sur ce sujet: "*Un apprenant qui aime lire dans sa langue maternelle est naturellement plus désireux de lire en français tant au niveau du livre qu'au niveau du texte" (E3).* En effet, les apprenants qui aiment lire veulent lire, rechercher les idiomes dans les textes qu'ils lisent et ils utilisent un dictionnaire (E4). Les apprenants qui aiment lire sont plus rapides au niveau de la compréhension. Il y a des apprenants qui lisent la littérature française en turc. Les apprenants qui lisent des contes en français sont forts en vocabulaire et sont meilleurs en compréhension écrite. Il y a aussi des apprenants qui lisent des livres virtuels en utilisant la bibliothèque de la culture française et ces apprenants font certainement une différence (E2). Il faut dire que les apprenants qui aiment lire améliorent leurs compétences en lecture. Il y a certains apprenants qui veulent et au contraire d'autres qui ne veulent pas lire à haute voix. Dans ce cas, les apprenants n'ayant pas de difficultés à parler n'ont plus de difficultés à lire (E5).

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions négatives*** des enseignants sur les effets des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la compétence de compréhension écrite**,** un enseignant (E3) exprime qu'il y a des apprenants

qui ont des problèmes de prononciation et qui parlent en turc, cela se reflète dans leur apprentissage du français (E3). Pendant que l'enseignant fait les activités du texte, certains apprenants qui n'aiment pas lire déclarent tout le temps qu'ils ne comprennent pas. Cela diminue considérablement la qualité de la leçon (E4). Avant de passer à la phase de la compréhension de la lecture, les enseignants font lire les apprenants à haute voix, il y en a certains qui s'abstiennent d'effectuer cet exercice (E5).

5.2.1.2.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la CE

Tous les enseignants (f = 5) ont donné 15 (f) avis sur les méthodes, les stratégies et les techniques qu'ils utilisent pour l'acquisition des compétences de compréhension écrite des apprenants.

Tableau 53

Opinions des enseignants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la compréhension écrite des apprenants

Méthodes, stratégies et techniques	Codes des participants	F
Questions et réponses	E1, E2, E3, E4, E5	5
Lire d'abord les textes en silence, puis à haute voix	E1, E2, E3, E4	4
Parler du titre du texte et de l'image	E1, E3, E5	3
Écrire des mots nouvellement appris au tableau	E3	1
Analyse de textes du français vers le français	E3	1
Analyse de texte avec travail de groupe	E5	1
	Total	15

Les enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) utilisent la méthode des questions et réponses pour acquérir de la compétence de compréhension écrite. Avant de commencer le sujet et le texte de lecture, les enseignants utilisent la méthode des questions et réponses afin de préparer les apprenants au sujet et d'éveiller leur curiosité et ils posent des questions sur la compréhension du texte aux apprenants. Avant que les enseignants ne comprennent ce qu'ils lisent, ils demandent d'abord aux apprenants de lire le texte. Ils leur permettent de lire en silence pendant un certain temps (E1, E2, E3, E4). De cette façon, ils peuvent également contrôler la prononciation des apprenants (E1, E2, E3). Les enseignants demandent également aux apprenants de parler du sujet et des visuels liés au texte avant d'entamer le sujet (E1, E3, E5). D'autre part, on écrit au tableau les mots que les apprenants ne

connaissent pas dans le texte lu et les mots qu'ils viennent d'apprendre. L'analyse du texte se fait du français vers le français. Ils utilisent rarement la langue maternelle lorsqu'ils ne comprennent pas du tout (E3). En dernier les analyses liées au texte ou parfois au texte d'un journal sont réalisées en groupe (E5).

5.2.1.2.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques sur l'acquisition de la CE

Tous les enseignantes (E1, E2, E3, E4, E5) ont exprimé 8 (f) opinions positives sur l'effet des méthodes, stratégies et techniques utilisées sur la compétence de compréhension écrite des apprenants. Aucun enseignant n'a donné d'opinions négatives.

Tableau 54

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compréhension écrite des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
Support de lecture d'abord les textes en silence, puis à haute voix	E1, E2, E3, E4	4
Support de la méthode questions-réponses et des sujets intéressants pour le développement de l'apprenant	E1, E2, E3	3
Aide au développement de l'analyse de texte	E5	1
	Total	8

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions des enseignants ***sur les effets positifs*** des méthodes, stratégies et techniques utilisées sur la compréhension écrite, faire lire d'abord les textes en silence aux apprenants, puis à haute voix dans un certain temps (E1, E2, E3, E4) est une méthode positive pour les apprenants à la fois pour comprendre et prononcer le texte. La méthode des questions et réponses (E1, E2, E3) et les sujets qui suscitent l'intérêt de l'apprenant (E1) et qui sont adaptés au niveau de l'apprenant affectent positivement son développement. Voici l'idée sur ce sujet: *"Grâce à cette méthode (répondre aux questions sur la partie lecture), l'apprenant peut facilement améliorer sa compétence de lecture et comprendre ce qu'il lit plus rapidement dans le temps. Le fait que le sujet soit remarquable et adapté au niveau est un facteur qui améliore plus rapidement la compétence de compréhension écrite" (E1)*. Les analyses des textes et des journaux sont également un facteur qui développe les apprenants dans cette acquisition de compétence. La compréhension des apprenants d'un texte dans un journal leur donne confiance en eux et crée de la sympathie pour la langue (E5).

5.2.1.2.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de la CE

Tous les enseignants (f=5) ont donné l1 (f) avis sur le matériel pédagogique utilisé dans les cours.

Tableau 55

Opinions des enseignants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de la compréhension écrite des apprenants

Les matériels pédagogiques	Codes des participants	F
Manuel	E1, E2, E3, E4, E5	5
Livres complémentaires et livres d'histoire	E3, E4, E5	3
Journal	E4, E5	2
Article	E4	1
	Total	11

Selon les opinions des enseignants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours dans l'acquisition de la compréhension écrite, tous les enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) déclarent que le manuel ést utilisé dans la leçon. Selon les enseignants (E3, E4, E5) ils soutiennent la leçon avec différents livres complémentaires et livres d'histoires qui attirent l'attention de l'apprenant. On profite aussi de l'utilisation des journaux (E4, E5) et des articles (E4).

5.2.1.2.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de la CE

Tous les enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) ont exprimé des opinions positives sur les effets positifs ou négatifs du matériel pédagogique utilisé dans les leçons sur la compétence de compréhension écrite. Cependant 2 enseignantes (E1, E5) ont parlé des opinions négatives.

Tableau 56

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la compréhension écrite des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
Support des livres complémentaires au développement	E3, E4, E5	3
Désir des apprenants	E1, E5	2
Support du manuel au développement	E2, E3	2
	Total	7
Les effets négatifs	Codes des participants	F
L'obstacle de la lecture de textes simples et ennuyeux	E1	1
Différences culturelles dans le manuel	E5	1
	Total	2

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions positifs*** des enseignants sur les effets des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la compréhension écrite, les différents livres complémentaires, la lecture de textes dans la vie sociale des apprenants aident également leur compétence de compréhension écrite (E3, E4, E5). Une idéee est la suivante: "*Les textes, les articles, les textes d'actualité sur Internet améliorent le développement des apprenants tout en traitant de domaines intéressants tels que l'histoire, les magazines, le sport et la science"* (E4). Le désir de lire des apprenants fortifient leur développement dans cette compétence (E1, E5). Une idée est la suivante : "*Cette compétence est plus facile à développer pour les apprenants désireux de lecture" (E1)*. Le manuel utilisé aide également le développement des apprenants (E2, E3)

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions négatifs*** des enseignants sur les effets des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la compréhension écrite, une enseignante (E1) donne son avis comme suit: "*certains apprenants n'assistent pas avec enthousiasme au cours en raison des textes de lecture ennuyeux et simples*" (E1). Les livres de méthodes sont préparés à l'étranger, ils ne sont donc pas destinés aux apprenants turcs. Ceux-ci contiennent des caractéristiques communes au niveau de certaines dimensions, mais chaque pays a une culture différente. Les apprenants apprennent la culture française et mondiale, mais ils ne peuvent pas être intéressés par certains textes en raison de la différence culturelle, ce qui empêche le bon avancement des apprenants au cours du processus de l'acquisition de cette compétence (E5).

5.2.1.2.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de la CE

3 des enseignants (E1, E3, E5) ont exprimé leur opinion negative concernant l'effet négatif de l'environnement d'apprentissage (superficie de la classe, nombre d'apprenants, disposition des places, relation avec les étudiants, communication enseignant-enseigné, climatisation, disposition son et lumière, etc) sur l'acquisition de la compétence de compréhension écrite.

2 enseignantes (E2, E4) déclarent que tout va bien et que rien ne s'est mis en travers du développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants jusqu'à présent.

Tableau 57

Opinions des enseignants sur les effets positif ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension écrite des apprenants

Les effets négatifs	Codes des participants	F
Classe peuplée	E1, E3	2
Le bruit	E1, E5	2
Correction de l'erreur	E5	1
	Total	5

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions négatives*** des enseignants sur les effets de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la compréhension écrite, la classe peuplée (E1, E3) et le bruit (E1, E5) affectent négativement les apprenants à la fois pendant la lecture à voix haute et dans la compréhension de ce qu'ils lisent. Lorsque la salle de classe est surchargée lors de la lecture à haute voix, les apprenants timides ne sont pas à l'aise (E1). Par conséquent, les enseignants ne peuvent pas consacrer du temps à tous les apprenants et ne peuvent pas contrôler leur prononciation dans une classe peuplée (E3). Selon l'avis d'une enseignante (E5) "*lorsqu'un de ses amis commence à lire, d'autres amis qui se parlent peuvent les déranger, mais nous intervenons en tant que professeur, naturellement, de manière un peu primitive. Cependant, c'est un obstacle pour le lecteur et parfois cela entraîne un manque de motivation.* Toutefois, les enseignants *peuvent corriger l'erreur de l'apprenant en voulant instinctivement tout contrôler",* ce qui l'affecte négativement (E5).

5.2.1.2.9. Les propositions des enseignants pour obtenir des meilleurs résultats

Tous les enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) ont fait 6 (f) propositions pour des résultats efficaces du processus de développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants.

Tableau 58

Propositions des enseignants pour des résultats efficaces du processus de développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants

Propositions des enseignants	Codes des participants	F
Lire des livres selon le niveau de l'apprenant	E1, E2, E3, E4, E5	5
Utiliser internet	E1, E3, E4	3
L'enseignement des techniques de lecture	E5	1
Formation des enseignants	E5	1
	Total	10

Selon les suggestions de tous les enseignants il faut que les apprenants lisent constamment selon leurs niveaux (E1, E2, E3, E4, E5). Voici quelques opinions concernant ces suggestions: "*Il faut offrir aux apprenants des livres selon leurs niveaux pour qu'ils lisent en dehors de la classe" (E1); "Il faut que les apprenants lisent des livres chez eux. Ce qui se fait en classe n'est qu'un guide pour les apprenants. Je pense qu'ils devraient lire à la maison le week-end ou tous les jours" (E4). Si les apprenants lisent beaucoup, cela enrichit considerablement leur vocabulaire (E2).*

Il faut que les apprenants se servent de l'internet pour lire (E1, E3, E4). Ils peuvent suivre les journaux et magazines français sur internet (E1). Ils peuvent y suivre une émission numérique comme les actualités ou les magazines. Il existe de très bons sites, à la fois audio et visuels d'une part pour écouter et lire ou voir la prononciation d'autre part. S'ils l'utilisent, ils amélioreront leurs deux compétences de manière plus utile (E3). Voici une opinion sur ce sujet: "*Il faut enseigner aux apprenants les techniques de lecture en les diversifiant tel que la lecture rapide ou la compréhension de la matière principale en lisant des mots-clés ou une lecture critique" (E5)*. Par conséquent, *les enseignants devraient recevoir une formation (E5).*

5.2.2. Les opinions des enseignants sur le développement des compétences de production chez les apprenants

Nous allons donner des points de vue des enseignants sur les compétences de production orale et écrite dans ce chapitre.

5.2.2.1 La production orale (PO)

À la suite des réponses données par les 5 enseignants volontaires ayant participé à l'étude,

les opinions sur le processus de développement de la compétence de production orale des apprenants ont été divisées en catégories pour chaque question et ces opinions ont été exprimées dans les tableaux.

5.2.2.1.1. Les processus d'acquisition de la PO

Les enseignants ont repondu à la question "Que pensez-vous du processus de développement de la compétence d'expression orale de vos apprenants lors de l'enseignement du français ?" en deux catégories, l'une positive et l'autre négative. 5 enseignants ont également fourni des avis sur les processus d'acquisition de la compétence de production orale de leurs apprenants. 2 enseignantes (E1, E4) ont exprimé des opinions positives et 3 enseignants (E2, E3, E5) ont parlé des opinions négatives.

Tableau 59

Opinions positives ou négatives des enseignants sur le développement de la compétence de production orale des apprenants

Opinions	Codes des enseignants	F
Positives	E1, E4	2
Négatives	E2, E3, E5	3
	Total	5

L'une (E1) ***des opinions positives*** des enseignantes est la suivante : "*les apprenants désireux se développent plus vite que les autres" (E1)* et dans les premiers jours, bien que les apprenants hésitent sur leur prononciation ils ont surmonté cela et ils sont meilleurs que la compétence d'écoute (E4) lorsqu'ils sont encouragés.

Quant aux ***opinions negatives*** trois enseignants (E2, E3, E5) déclarent que la timidité des apprenants, la peur de faire des erreurs et l'anxiété affectent négativement les compétences de production orale des apprenants : Voici quelques opinions sur ce sujet: *"Il peut y avoir de la timidité à parler, nous avons des étudiants qui ne peuvent pas s'exprimer dans la société, ils ne veulent pas prendre la parole, ils ne lèvent pas le doigt. Si nous le forçons, c'est comme s'ils parlaient " (E2);* "*Nous avons peur de faire des erreurs, nous ne pouvons pas mettre notre compétence à parler au premier plan à cause de notre peur d'avoir honte. Puisque nous ne pouvons pas surmonter ces craintes et ces obstacles, je pense que nous sommes un peu faible pour parler devant le public. Franchement, je sens que nos étudiants ont peur. Le processus de développement ne progresse pas. Même si les apprenants sont diplômés du département, s'ils ne peuvent pas se sentir à l'aise dans un environnement francophone, ces compétences semblent toujours faire défaut"(E3), "Notre problème le plus important est*

l'anxiété. Cela peut être dû à notre structure sociale culturelle, à notre structure familiale. Les apprenants sont anxieux lorsqu'ils essaient de s'exprimer dans une autre langue, surtout dans la langue française parce qu'ils ont appris l'anglais par leur passé. Le français est une nouvelle langue pour eux et une langue difficile à prononcer. Les apprenants craignent de ne pas pouvoir le prononcer, mais ceux-ci sont toujours dus à leurs croyances préalablement établies, peu connues mais bien établies" (E5).

Les enseignants essaient d'encourager les apprenants à cet égard, mais les apprenants n'osent pas à parler. Ils déclarent que, bien que cela soit rare, il y a des apprenants qui ont confiance en eux, mais qui sont néanmoins inquiets. On dit aux apprenants que les erreurs sont naturelles, mais que les apprenants doivent surmonter leurs conditions psychologiques. La connaissance de l'anglais des apprenants les bloque (E2, E5) et l'effet de la langue maternelle (E2) dans le processus d'apprentissage du français a également un effet négatif sur eux. En même temps, comme on ne peut pas briser les préjugés, la compétence de parler se développe plus tard après la compétence d'écoute (E3).

5.2.2.1.2. Les processus d'apprentissage de la PO

Trois enseignantes (E2, E4, E5) évoquent 4 (f) raisons des facilités qu'ils éprouvent dans le processus d'expression orale de leurs apprenants et 4 enseignants (E1, E3, E4, E5) parlent des raisons des difficultés. Deux enseignantes (E4, E5) parlent à la fois de la facilité et des difficultés qu'elles ont rencontrées.

Tableau 60

Opinions sur les raisons des facilités ou difficultés rencontrées par les enseignants dans le processus de la compétence de production orale des apprenants

Facilités	Codes des participants	F
Motiver les apprenants	E2	1
Apprenants motivés	E4	1
Bonnes relations entre les apprenants et les enseignants	E5	1
Support des propres méthodes des enseignants	E5	1
	Total	4
Difficultés	Codes des participants	F
La timidité des apprenants et leur comportement réticent	E1, E5	2
La langue précédente entrave l'apprentissage de la langue actuelle apprise	E3	1
La classe surchargée et le temps limite pour le cours	E4	1
	Total	4

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur les raisons **des facilités** rencontrées par les enseignants dans le processus de la compétence de production orale, essayer de motiver les apprenants avec différentes méthodes dans la leçon (E2) leur offre

des facilités. L'opinion de l'enseignante sur ce sujet est la suivante: "*Je fais un certain nombre d'initiatives personnelles pour motiver les apprenants. J'essaie toujours de sourire et de ne pas les dissiper en classe. Pourvu que j'entende une belle phrase française de leur bouche. J'utilise gestes et mimiques. Avant de commencer les sujets, j'attire leur attention sur les points sur lesquels ils sont bons. J'essaie de créer un environnement qui ne ressemble pas à une leçon, comme dans une ambiance de conversation, et je donne à chacun le droit de parler autant que possible. J'attends, j'essaye de les encourager" (E2)*. Les enseignants utilisent leur meilleure méthode pour que les apprenants apprennent bien le français, et ces pratiques leur facilitent le processus d'enseignement.

Il y a de très bons apprenants qui veulent assister aux cours et sont motivés à parler français. Ils essaient de créer des accents en parlant. Les enseignants peuvent parler couramment avec ces apprenants. Les apprenants motivés offrent des avantages aux enseignants (E4). Lorsque les enseignants sont, dans une certaine mesure, proches des apprenants, les apprenants peuvent également s'ouvrir aux enseignants. Avoir une relation étroite avec les apprenants peut être une facilité pour les enseignants (E5). En dehors de cela, ils facilitent le processus avec des techniques d'enseignement (E5).

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur ***les difficultés*** rencontrées par les enseignants dans l'acquisiton de l'expression orale, les apprenants ont tendance à hésiter à parler (E1, E5). Les enseignants ont souvent du mal à pousser les apprenants à parler (E5). Les apprenants timides ne veulent pas parler même s'ils ont le droit pendant la leçon et les réticents ne se soucient pas du sujet appris dans la leçon (E1). Les apprenants n'ont pas appris le français auparavant cela peut être un obstacle. Par exemple, le fait que les apprenants aient déjà appris l'anglais pose des problèmes dans l'apprentissage du français. Les apprenants essaient de prononcer des mots en anglais et tentent de concilier les règles apprises en français avec l'anglais. En raison de cette situation, les apprenants font face à des difficultés plutôt qu'à des facilités (E3). La classe surchargée crée un obstacle dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression orale. Voici l'opinion de l'enseignante sur ce sujet: "*Étant donné qu'il y a trop d'apprenants dans la classe, je ne peux pas donner l'occasion de parler à tout le monde. Nous ne pouvons parler qu'avec quelques apprenants volontaires. Nous avons des activités orales, mais nous ne pouvons pas parler avec tous les apprenants. Cela est dû au temps limité et au nombre d'apprenants ou cela peut être lié à l'attractivité du sujet"* (E4).

5.2.1.1.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la PO

À propos des effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles des apprenants sur la compétence de production orale des apprenants tous les 5 enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) ont mentionné à la fois des effets positifs et négatifs.

Tableau 61

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la compétence de production orale des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
La tendance des apprenants très confiants en soi et sociaux à parler.	E1, E2, E3, E4, E5	5
	Total	5
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Peur de faire des erreurs, manque de confiance en soi et timidité	E1, E2, E3, E4, E5	5
	Total	5

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions positives*** des enseignants sur les effets des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la compétence de production orale des apprenants, tous les enseignants expriment que les apprenants ayant confiance en eux (E1), ayant le goût (E1) et étant sociaux (E2, E3, E4, E5) ont tendance à mieux parler. Voici quelques points de vue sur ce sujet: "*Je pense que les apprenants ayant une grande confiance en eux, des apprenants désireux développent leurs compétences orales plus tôt"(E1),* "*Notre apprenant étant plus sociable veut parler toujours, donc ce n'est pas important pour lui de faire des erreurs, il pense que l'important est de participer à la leçon"(E3)*. Il est efficace pour les apprenants d'être désireux, sûrs d'eux-mêmes et sociables dans leur processus d'acquisition de compétences orales.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions négatives*** des enseignants sur les effets des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la compétence de production orale des apprenants, les enseignants expriment que les apprenants ont peur de faire des erreurs (E1) et se comportent timidement (E1, E2, E3, E4, E5). Les apprenants timides ne parlent même pas turc. Les enseignants n'ont même pas entendu la voix de certains apprenants. Les enseignants s'efforcent de motiver ces apprenants, mais leurs timidités sont un obstacle (E2). Ces apprenants ont du mal à lever la main en classe, à se tenir debout devant le tableau noir, à s'exprimer en parlant (E3). Il est

un peu difficile de pousser les apprenants timides, introvertis ou ayant une faible confiance de soi à prendre la parole (E4).

5.2.2.1.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la PO

Tous les enseignants (f=5) ont donné 7 (f) avis sur les méthodes, les stratégies et les techniques qu'ils utilisent sur l'acquisition des compétences de la production orale des apprenants.

Tableau 62. *Opinions des enseignants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées sur l'acquisition de la production orale des apprenants*

Les méthodes, stratégies et techniques	Codes des participants	F
Parler des images dans le manuel et questions et réponses indépendantes	E1, E2, E3, E4, E5	5
Amener les apprenants à parler sans craindre de faire des erreurs	E3	1
Inciter les apprenants à parler avant de commencer le sujet	E5	1
	Total	7

Il y a des visuels des sujets dans le manuel et les enseignants font principalement parler les apprenants sur ces images et ils posent des questions aux apprenants (E1, E2, E3, E4, E5). Selon l'opinion d'un enseignant (E3) il encourage des apprenants à parler même s'ils font des erreurs grammaticales. Les enseignants introduisent d'abord à partir d'un sujet et questionnent les propres expériences des apprenants sur le sujet. Ils essaient de faire parler les apprenants en donnant des exemples de leurs propres expériences (E5).

5.2.2.1.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques sur l'acquisition de la PO

Tous les enseignantes (E1, E2, E3, E4, E5) ont donné 6 (f) avis positifs sur les effets des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la production orale. Les enseignants n'ont pas mentionné les effets négatifs des méthodes, stratégies et techniques utilisées pour la compétence de compréhension orale sur l'effet de la compétence de production orale.

Tableau 63

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la production orale des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
Support de manuel, de visuels de manuel et questions et réponses indépendantes	E1, E3, E4	3
Support de sujets intéressants au développement des apprenants	E1	1
Support des visuels dans le manuel pour le développement des apprenants	E2	1
Support d'amener les apprenants à parler avant de commencer le sujet	E5	1
	Total	6

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions positives*** des enseignants sur les effets des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la production orale des apprenants, la partie de "production orale" dans le manuel utilisé (E3, E4), la méthode de questions et réponses (E1) et les images du manuel (E2, E4) contribuent au développement de cette compétence des apprenants. Les sujets intéressants (E1) les affectent également positivement. Voici l'opinion d'une enseignante (E1) sur ce sujet: "*Les sujets de l'orale qui attirent l'attention des apprenants sont au profit des apprenants motivés" (E1).* Lorsque les cours sont conduits avec la méthode des questions et réponses, les apprenants timides participent également au cours (E1). Dans les leçons, les visuels des unités sont discutés dans les moindres détails. Après avoir parlé des images, le sujet est passé. Grâce à cette méthode, les apprenants parlent et font de très bons commentaires (E2). Faire parler les apprenants avant de commencer le sujet les motive (E5).

5.2.2.1.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de la PO

Tous les enseignants (f=5) ont donné l1 (f) avis sur le matériel pédagogique utilisé dans les cours.

Tableau 64

Opinions des enseignants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de la production orale des apprenants

Les matériels pédagogiques	Codes des participants	F
Livres de méthode	E1, E2, E3, E4, E5	5
Jeux de rôles, pièce de théatre et la présentation	E4, E5	2
Débat	E1	1
Livres complémentaires	E3	1
Devoirs de portefeuille	E4	1
Matériels audiovisuels	E5	1
	Total	11

Selon les opinions des enseignants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de la production orale des apprenants, tous les enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) expriment que le manuel est utilisé dans les leçons. On se sert également des jeux de rôles (E4, E5) de la pièce de théatre (E4, E5) et la présentation (E4). Le débat (E1), les livres complémentaires (E3), les devoirs de portefeuille (E4) et le matériel audiovisuel (E5) font partie du matériel utilisé pour l'acquisiton de la production orale.

5.2.2.1.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de la PO

5 enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) donnent 9 (f) avis sur l'effet positif du matériel pédagogique utilisé dans les cours sur la production orale des apprenants. Dans le même temps, 1 (une) enseignante (E5) mentionne son effet négatif.

Tableau 65

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la production orale des apprenants.

Les effets positifs	Codes des participants	F
Support de manuel	E2, E3, E4, E5	4
Support de débat	E1, E4, E5	3
Support de jeux, pièce de théatre et la présentation au développement des apprenants	E4, E5	2
	Total	9
Les effets négatifs	Codes des participants	F
L'anxiété de l'apprenant	E5	1
	Total	1

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions positives*** des enseignants sur les effets des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la production orale, le manuel utilisé dans le cours soutient le développement des apprenants (E2, E3, E4, E5). Les titres des unités dans le manuel sont très bons (E2). L'activité de débat (E1, E4, E5) contribue également au développement des apprenants sur l'acquisition de cette compétence orale. Voici une opinion: "*L'activité de débat est une activité utile et agréable, dans laquelle*

la classe est divisée en deux groupes et les apprenants défendent leurs propres idées, ce qui permet aux apprenants d'improviser" (E1). En même temps, les jeux (E5) la pièce de théatre (E4) et la présentation (E4) affectent également positivement sur le développement des apprenants. Les apprenants présentent leurs devoirs de portfolio au tableau, c'est un avantage pour leur développement (E4). Des jeux tels que les jeux tabous encouragent également les apprenants à parler (E5).

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions négatives*** des enseignants sur les effets des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la production orale, 1 (une) enseignante (E5) pense que les apprenants se taisent à cause de leurs inquiétudes. Les enseignants essaient de faire appel à la majorité dans la classe et essaient d'utiliser du matériel qui plaira à la majorité mais certains apprenants se taisent à cause de leurs inquiétudes. Si un apprenant vient au premier plan, cela peut aussi amener l'autre à garder le silence.

5.2.2.1.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de la PO

Alors que 2 enseignantes (E1, E2) parlent des effets positifs de l'environnement d'apprentissage (superficie de la classe, nombre d'apprenants, disposition des places, relation avec les étudiants, communication enseignant-enseigné, climatisation, disposition son et lumière, etc) sur l'acquisition de la production orale, 4 enseignants (E2, E3, E4, E5) mentionnent leurs effets négatifs. 1 (une) enseignante (E2) mentionne les effets positifs et négatifs.

Tableau 66

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la production orale des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
Petit nombre d'apprenants	E1	1
Désir d'apprendre	E2	1
	Total	2
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Petite classe peuplée	E3, E4, E5	3
Disposition des sièges	E3, E5	2
Réticence chez les apprenants	E2	1
Mauvaise relation apprenant-enseignant	E3	1
	Total	7

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions positives*** des enseignants sur les effets de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la production orale des apprenants, lorsque le nombre d'apprenants dans la classe est faible, les enseignants essaient de rendre le sujet intéressant et de donner à chacun la parole. Ils encouragent la participation des apprenants au cours (E1). Les apprenants qui viennent avec plaisir dans ce département affichent une image plus stable. Ils prennent note de tout. Voici une opinion sur ce sujet: "*Les apprenants qui viennent pour apprendre montrent beaucoup de différence" (E2.)*

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions négatives*** des enseignants sur les effets de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la production orale des apprenants, la petite classe et le grand nombre d'apprenants font partie des facteurs qui affectent négativement l'acquisition de cette compétence (E3, E4, E5). Si le nombre d'apprenants correspond au nombre moyen de cours de langue étrangère plus d'apprenants auront la chance de parler (E3). Le nombre d'apprenants ne correspond pas à la taille de la classe (E5). L'opinion d'une enseignante est la suivante: "*Notre classe est déjà trop petite, elle est peuplée. Il n'y a donc pas beaucoup d'espace, pas de temps. On ne peut pas beaucoup parler. On peut le faire avec quelques groupes dans les théâtres, les pièces de théâtre, bien sûr, il y a des apprenants qui sont déconnectés de la leçon. Nous devrons peut-être sauter quelques groupes ou passer rapidement"(E4)*. Les classes ne convenant pas à l'enseignement des langues constituent également un obstacle pour les enseignants. En même temps, la disposition des sièges ne convient pas aux cours de langue (E3, E5). Il y a une disposition des sièges standard, mais le travail de groupe, les exercices d'orale, les dialogues bilatéraux dans une disposition des sièges en forme de U peuvent être plus efficaces (E3). Une opinion est la suivante : "*Nous ne pouvons pas mettre nos classes en position U, c'est-à-dire face à face avec l'apprenant ou dans une position où les apprenants peuvent se faire face. Nous*

avons un tel handicap. C'est un défi que je vois personnellement, que je veux faire mais que je ne peux pas mettre en œuvre, et l'une des difficultés auxquelles je suis confronté. Par conséquent, nous sommes dans une relation classique apprenant-enseignant, assis recto verso. Pendant que nous sommes debout, ils sont assis en rangées, cette situation peut attirer une perception plus traditionnelle chez les apprenants. Cela peut avoir un message faisant autorité pour les apprenants. Je pense donc que cela pourrait constituer un obstacle mineur au cycle de communication" (E5).

Il y a aussi des apprenants qui ne viennent pas au département volontairement et ces apprenants échouent. Selon une enseignante (E2) les apprenants qui viennent dans ce département sans le vouloir et sans but se balancent comme une feuille dans le vent, ne sachant que faire. Certains échouent à cause de l'absentéisme. Les relations avec les apprenants sont également importantes pour acquérir cette compétence. Voici une opinion *(E3): "quand on est très despotique envers un apprenant, il ne parle pas, même s'il veut parler, donc je pense qu'il est nécessaire d'établir une bonne relation entre cet enseignant et l'apprenant sans les offenser pour leur erreur. Je ne suis pas en faveur de corriger constamment ses erreurs, l'important est de pouvoir entendre quelque chose de sa bouche à ce niveau."* Il est donc important de garder les relations enseignant-apprenant en équilibre.

5.2.2.1.9. Les propositions des enseignants pour obtenir des meilleurs résultats

Tous les enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) ont fait des propositions pour des résultats efficaces du processus de développement de la compétence de production orale des apprenants.

Tableau 67

Propositions des enseignants pour des résultats efficaces du processus de développement de la compétence de production orale des apprenants

Propositions des enseignants	Codes des participants	F
Être en milieu francophone, créer un club de langues	E3, E4	2
Donner à chaque étudiant une chance	E1	1
Développer des plateformes où ils peuvent présenter leurs idées	E2	1
La participation des enseignants aux formations, l'activité des enseignants	E5	1
	Total	5

Selon les suggestions des enseignants il faut que les apprenants aient une communication écrite et verbale avec un francophone, c'est-à-dire qu'ils devraient être dans cet

environnement. Cela peut être un ami ou travailler l'été, un ami du dortoir. Il faut que les apprenants soient en relation avec quelqu'un dont la langue maternelle est francophone, du moins jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur diplôme du département. Ils peuvent discuter avec lui et prendre un thé et un café. Ils doivent absolument être dans ce milieu francophone ou ils peuvent intégrer la culture française et s'y faire des amis (E3). Un français peut venir aux cours une ou toutes les deux semaines, ou un étudiant français peut venir aux cours, selon les intérêts des apprenants. Les apprenants peuvent être intégrés avec des apprenants d'Afrique, des pays arabes ou de France. On peut créer quelque chose comme un club de langue (E4).

Il est nécessaire de donner à chaque apprenant l'opportunité de progresser sous forme de questions et réponses dans les cours (E1). Il est nécessaire de développer des plateformes où les apprenants peuvent créer des discours et exprimer leurs opinions, comme le débat, ce qui fournit également un environnement interactif (E2). Il est difficile d'appliquer toutes les applications des livres à chaque classe et à chaque culture. Il ne correspond pas aux attentes ou au caractère des apprenants, aux structures, aux stratégies et aux styles d'apprentissage. Il est difficile d'appliquer toutes les activités d'un livre à toute la classe et d'obtenir un résultat positif. Par conséquent, il est agréable d'avoir des formations pour les enseignants et cela devrait être appliqué à chaque enseignant et département de chaque université. Il doit être pratiqué et enseigné sans compensation. L'enseignant doit rentrer dans ces formations. L'enseignement a également une dimension artistique. L'enseignant doit atteindre un niveau de créativité qui peut tout adapter à la théorie des intelligences multiples de l'apprenant ou à la stratégie d'apprentissage, aux styles. L'enseignant doit être un bon designer, un bon architecte, un bon artiste. Il devrait mettre des couleurs dans la leçon, la musique, le son, l'image aussi. Donc, il faut organiser des formations pour les enseignants (E5).

5.2.2.2. La production écrite (PE)

À la suite des réponses données par les 5 enseignants volontaires ayant participé à l'étude, les opinions sur le processus de développement de la compétence de production écrite des apprenants ont été divisés en catégories pour chaque question et ces opinions ont été exprimées dans les tableaux.

5.2.2.2.1. Les processus d'acquisition de la PE

Les enseignants ont repondu à la question “Que pensez-vous du processus de développement de la compétence de production écrite de vos apprenants lors de l'enseignement du français ?” en deux catégories, l’une positive et l’autre négative. 5 enseignants ont également fourni 8 (f) avis sur les processus d'acquisition de compétences d’expression écrite de leurs apprenants. Dans le même temps, 3 de ces enseignants (E1, E3, E5) ont exprimé leurs opinions négatives.

Tableau 68

Opinions positives ou négatives des enseignants sur le développement de la compétence de production écrite des apprenants

Opinions	Codes des participants	F
Positives	E1, E2, E3, E4, E5	5
Négatives	E1, E3, E5	3
	Total	8

Compte tenu ***des opinions positives,*** certains apprenants font un effort même s'ils ont des erreurs d'écriture (E1). Malgré leur manque de grammaire, ils utilisent bien leur imagination et leur compétence à exprimer leurs opinions est bonne (E2). L'écriture n'est pas une compétence sur laquelle les enseignants ont trop de problèmes, comme sur la compétence de compréhension orale. L'opinion d'un enseignant (E3) sur ce sujet est la suivante: “*La compétence d'écriture va en fait un peu parallèle avec la compétence de lecture, ce n'est pas une compétence sur laquelle nous avons de grandes difficultés. Au fur et à mesure que nos apprenants progressent dans la classe préparatoire de A1 à B1, ils écrivent au fur et à mesure que les sujets augmentent. En fait, certains des modèles ou des règles que nous n’enseignons pas sont utilisés par les apprenants pour les rechercher sur Internet au fur et à mesure qu'ils en ont besoin et les utiliser dans leurs devoirs et leurs examens, ce qui nous rend heureux” (E3*). Dans le même temps, selon l'avis d'une enseignante (E5), la compétence de l'apprenant à s'exprimer librement par écrit l'encourage. L'apprenant s'exprime mieux après avoir appris quelques règles de grammaire. Comme il n'y a pas d'expression orale et que les études sont individuelles, il n'a pas d'anxiété, de peur de se tromper. Selon la déclaration d'une autre enseignante (E4); bien qu'il n'y ait pas de progrès rapide dans la compétence en écriture, les apprenants écrivent de longs textes sur les sujets donnés, s'ils sont bien motivés et comprennent le sujet, de bons textes émergent.

En ce qui concerne ***les opinions négatives***, les enseignantes (E1, E5) ont exprimé leur gêne face à l'utilisation par les apprenants du programme de traductions. Voici des opinions sur

ce sujet: *"Les apprenants réticents qui voient le sujet de l'écriture comme une nécessité, utilisant des dictionnaires numériques même si c'est interdit et faisant des traductions de phrases turques-français, ont créé des obstacles au développement de leurs compétences en écriture (E1); "Malheureusement, le plus gros point négatif que nous rencontrons avec le retour de la technologie est Google Translate. Un sujet que nous ne pouvons pas surmonter. Bien que nous ayons mis certaines restrictions sous ce mot d'examen, bien que nous mettions certaines limites avec l'autorité de l'enseignant ou sous l'examen ou le quiz en notant, les apprenants ne peuvent toujours pas s'empêcher de s'adresser à Google Translate" (E5).* Un autre obstacle est que les apprenants utilisent des mots anglais de temps en temps, mais ce n'est pas un gros problème (E3).

5.2.2.2.2. Les processus d'apprentissage de la PE

Tous les enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) ont mentionné les difficultés rencontrées dans le processus d'écriture de leurs apprenants en ce qui concerne les raisons de leur propre facilité ou de leurs difficultés. Dans le même temps, 3 de ces enseignants (E2, E3, E5) ont également parlé des facilités rencontrées.

Tableau 69

Opinions sur les raisons des facilités ou des difficultés rencontrées par les enseignants dans le processus de la compétence de production écrite des apprenants

Facilités	Codes des participants	F
Utilisation des informations apprises	E2, E3, E5	3
	Total	3
Difficultés	Codes des participants	F
Utiliser un programme de traduction	E1, E5	2
Sujet inintéressant	E1	1
Copier les devoirs sur Internet	E1	1
Manque de vocabulaire et de grammaire	E2	1
Influence de la première langue	E3	1
Traduire les expressions des apprenants dans leur langue maternelle en français telles qu'elles sont.	E4	1
	Total	7

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions sur les raisons ***des facilités*** rencontrées par les enseignants dans le processus de la compétence de production écrite, lorsque les apprenants obtiennent certaines informations, ils peuvent les utiliser et écrire de beaux textes (E2, E3, E5). Au fur et à mesure que les sujets progressent la compétence en

écriture des apprenants s'améliore également (E3). Il y a aussi ceux qui écrivent des textes au-dessus de leur niveau (E5).

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des opinions ***sur les difficultés*** rencontrées par les enseignants dans l'acquisition de la production écrite, l'utilisation du programme de traductions par les apprenants est l'un des plus gros problèmes rencontrés par les enseignants (E1, E5). L'apprenant ayant des difficultés à écrire et ne voulant pas passer du temps à écrire utilise Google traduction. Bien que les enseignants avertissent les apprenants de ne pas utiliser de programmes de traductions, ils ne peuvent pas empêcher ces apprenants qui sont des enfants de technologie d'utiliser de tels programmes (E5). Ils se servent également d'un dictionnaire numérique qui traduit des phrases. Ces problèmes causent des difficultés aux apprenants. Les apprenants ne peuvent pas trouver les sujets intéressants (E1). L'indifférence des apprenants aux sujets abordés est également un problème. Et c'est un obstacle pour les enseignants, en particulier lorsque les apprenants citent leurs devoirs du week-end sur Internet au lieu de les écrire eux-mêmes (E1).

Les apprenants rencontrent des problèmes en raison de leur vocabulaire et de leur grammaire (E2). Voici l'opinion d'une enseignante sur ce problème: *"Les apprenants trouvent très difficile de trouver le mot, les accents et la grammaire. Bien que nous travaillions en classe.* Ils ont du mal à conjuguer les verbes car ils ne savent pas travailler seul. *Nous avons des apprenants qui ne peuvent pas apprendre les règles de base" (E2).* Lorsque les apprenants ne sont pas suffisamment intéressés par la leçon, ils peuvent utiliser des mots anglais même à la fin de l'année. Cependant, ce n'est pas un problème à l'échelle de la classe et les apprenants ne sont pas mauvais en écriture (E3). Un autre problème est que les apprenants essaient de traduire les idiomes turcs tels qu'ils sont (E4). Une opinion est la suivante: "*Les apprenants essaient de traduire les idiomes turcs en français tels qu'ils sont. C'est un gros problème pour nous. Nous insistons donc sur le fait qu'ils devraient penser un peu plus aux choses françaises avec un esprit français. En dehors de cela, ils peuvent mal comprendre les expressions idiomatiques. En d'autres termes, ce qu'ils veulent dire et ce qu'ils écrivent peuvent être très différents" (E4)*. Les apprenants ignorent les différences entre les deux langues.

5.2.2.2.3. Les caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la PE

5 enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) ont parlé de 6 (f) effets positifs des caractéristiques individuelles des apprenants sur la compétence de production écrite et 3 des enseignants (E2, E3, E4) ont également mentionné l'effet négatif.

Tableau 70

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la compétence de production écrite des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
Talent, intérêt d'écriture et imagination	E2, E4, E5	3
Influence de la famille	E5	1
Connaissance de la grammaire et du vocabulaire dans la langue maternelle	E1	1
Penser directement en français	E3	1
	Total	6
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Manque de compétence en écriture et d'imagination	E2, E4	2
Influence de la langue maternelle	E3	1
	Total	3

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions positives*** des enseignants sur les effets des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la compétence de production écrite, il y a des apprenants qui aiment écrire, qui ont la compétence d'écrire et qui ont une grande imagination (E2, E4, E5). Les idées sur ce sujet sont la suivante: "*Nous avons des apprenants qui ont de bonnes compétences en rédaction, qui transmettent bien, pensent bien, reflètent ce qu'ils ont en tête sur du beau papier et adorent écrire lorsque nous travaillons en groupe lorsque nous donnons le contexte. Ceux qui n'aiment pas sont également du côté d'exprimer leur opinion" (E2) ; "Les apprenants dotés d'une intelligence interpersonnelle plus avancée ont une meilleure écriture. Leur imagination se développe. Ils peuvent écrire plus profondément, écrire plus longtemps et de manière plus complète"(E4) ; "Par exemple, nous avons également vu qu'il y a des apprenants qui s'intéressent vraiment à l'écriture ou qui aiment s'exprimer par écrit et il y a des apprenants dont le père est très familier avec les livres et cela se reflète en lui" (E5).* Le désir d'écrire des apprenants permet le développement facile de cette compétence comme dans d'autres compétences et la maîtrise du turc par les apprenants leur profite également dans les phrases qu'ils ont établies en français. Ils s'efforcent d'utiliser plus de mots différents et sont plus sensibles aux règles de grammaire (E1). Certains apprenants peuvent très bien utiliser leurs compétences en écriture en pensant comme un français et en utilisant les modèles nécessaires.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions négatives*** des enseignants sur les effets des caractéristiques individuelles des apprenants dans l'acquisition de la compétence de production écrite, certains apprenants déclarent qu'ils ne peuvent pas écrire (E2). Selon l'idée d'une enseignante (E4) "*pour les apprenants sans imagination, les textes sont courts, ils peuvent simplement y écrire quelques mots et arrêter d'écrire. Celles-ci aussi ne permet pas de développer leur écriture."* On peut dire que les apprenants ne peuvent pas produire de texte parce qu'ils ne peuvent pas écrire. Et tous les apprenants ne peuvent pas écrire ce qu'ils pensent à tous les niveaux. Parce qu'ils pensent en turc, ils ont du mal à faire des phrases (E3).

5.2.2.2.4. Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la PE

Tous les enseignants (f = 5) ont donné 10 (f) avis sur les méthodes, les stratégies et les techniques qu'ils utilisent pour l'acquisition des compétences de la production écrite des apprenants.

Tableau 71

Opinions des enseignants sur les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées pour l'acquisition de la production écrite

Les méthodes, stratégies et techniques utilisées dans l'acquisition de l'expression écrite	Codes des participants	F
Activités d'écriture et leurs feed-back par les enseignants	E1, E2, E3, E4, E5	5
Encouragement à utiliser le dictionnaire	E1, E2	2
Encourage les apprenants à trouver leurs propres erreurs avec les devoirs du week-end	E3, E4	2
Remue-méninges	E2	1
	Total	10

Selon les idées des enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) les activités d'écriture sont effectuées dans les leçons et les activités d'écriture des apprenants sont contrôlées par les enseignants. Les activités d'écriture sont effectuées de manière prédéterminée ou dans le manuel (E1, E2, E3, E4, E5). Ils essaient d'aider les apprenants en leur faisant faire de nombreuses activités d'écriture telles que le dialogue, l'essai ou la réponse à une lettre, les commentaires à l'aide de règles de vocabulaire et de grammaire et les enseignants corrigent les erreurs des apprenants. Les enseignants leur donnent également des devoirs du week-end (E3). Pendant les activités d'écriture, les apprenants se servent des dictionnaires (E1, E2). Au lieu de corriger les erreurs des apprenants directement dans les devoirs du week-end, les enseignants

leur permettent de s'autocorriger (E3). En dernier, selon l'idée d'une enseignante (E2) on utilise la méthode du remue-méninge. Elle l'utilise pour dessiner un schéma pour que les apprenants transmettent leurs points de vue dans un certain ordre et pour créer un beau texte.

5.2.2.2.5. Les effets des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur l'acquisition de la PE

Tous les enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) ont donné des avis positifs sur l'effet des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la compétence de production écrite. 1 enseignante (E1) a également commenté son effet négatif. Une enseignante (E5) a également fait des propositions: *"Il est nécessaire de fournir de la diversité ici, et il est nécessaire d'initier les étudiants à différentes techniques d'écriture. Ici, il peut s'agir d'agrandissement ou de réduction du texte. Ou cela pourrait être pour combler certaines lacunes dans le texte, ou prédire le début de la fin d'un texte. En outre, tout en parlant de diversité, il est nécessaire de s'assurer qu'ils produisent sur des sujets qu'ils peuvent rencontrer en utilisant cette langue dans la vie sociale, tels que la rédaction de lettres, de pétitions, la préparation de CV. Des livres ont déjà été édités et définis à ce sujet mais doivent être soutenus. Parce que tous les livres ne nous donnent pas tout à la fois, il y a l'intervention de l'enseignant "*

Tableau 72

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la production écrite des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
Support des activités d'écriture et leurs feed-back	E1, E2, E3, E4, E5	5
	Total	5
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Utilisation de dictionnaires de traduction	E1	1
	Total	1

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions positives*** des enseignants sur les effets des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la production écrite, tous les enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) pensent qu'il est bénéfique de faire des activités d'écriture dans les leçons et de donner ensuite un feed-back sur ces activités aux apprenants. Les enseignants sont toujours présents pour aider les apprenants en cours. Ils sont disponibles à tout moment.

Selon les résultats obtenus à partir de *l'analyse* ***des opinions négatives*** des enseignants sur les effets des méthodes, des stratégies et des techniques utilisées sur la production écrite, une

enseignante (E1) déclare que les apprenants utilisent un dictionnaire qui traduit des phrases et cette situation affecte négativement le développement des compétences linguistiques de l'apprenant.

5.2.2.2.6. Les matériels pédagogiques utilisés pour l'acquisition de la PE

Tous les enseignants (f=5) ont donné 9 (f) avis sur le matériel pédagogique utilisé dans les cours.

Tableau 73

Opinions des enseignants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de la production écrite des apprenants

Les matériels pédagogiques utilisés dans les cours	Codes des participants	F
Manuel	E1, E2, E3, E4	4
Études d'écriture indépendante	E3, E4, E5	3
Devoir du week-end	E1, E4	2
	Total	9

Selon les opinions des enseignants sur les matériels pédagogiques utilisés dans les cours pour l'acquisition de la production écrite, quatre enseignants (E1, E2, E3, E4) expriment que le manuel est utilisé dans les leçons. Les activités d'écriture du manuel sont effectuées. Dans le même temps, les enseignants (E3, E4, E5) soutiennent le développement de cette compétence avec des études d'écriture indépendantes. On s'assure que les propres idées des apprenants sont présentées dans un sens d'intégrité et le développement du vocabulaire est également soutenu (E3). En dehors de ceux-ci, des devoirs du week-end sont également donnés pour le développement de l'écriture des apprenants (E1, E4). Les devoirs du week-end sont donnés sous forme de composition et les apprenants sont invités à rédiger une composition pendant les examens (E4).

5.2.2.2.7. Les effets des matériels pédagogiques sur l'acquisition de la PE

Deux enseignants (E2, E3) donnent leur avis sur l'effet positif du matériel pédagogique utilisé dans les leçons sur la compétence d'écriture. 1 (une) enseignante (E5) a parlé de son effet négatif.

Tableau 74

Opinions des enseignants sur les effets positifs ou négatifs des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la production écrite des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
Support des activités d'écriture au vocabulaire	E2, E3	2
	Total	2
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Manque de connaissances des apprenants sur la méthode d'écriture dans leur langue maternelle	E5	1
	Total	1

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions positives*** des enseignants sur les effets des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la production écrite, *les activités d'écriture* en classe améliorent cette compétence et le vocabulaire des apprenants (E2, E3).

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions négatives*** des enseignants sur les effets des matériels pédagogiques utilisés dans les cours sur l'acquisition de la production écrite, une enseignante (E5) a parlé des problèmes d'écriture des apprenants en turc. Ils n'ont pas beaucoup d'informations sur la façon d'écrire un paragraphe en turc ou sur la façon de commencer. Par exemple, l'apprenant peut entrer dans le vif du sujet sans aucune phrase initiale ou il termine le texte par n'importe quelle phrase. Les apprenants adorent les leçons de grammaire. Ils sont actifs lorsqu'ils font des exercices de grammaire, mais ont des difficultés à les transcrire (E5).

5.2.2.2.8. Les effets de l'environnement sur l'acquisition de la PE

Alors que 2 enseignantes (E1, E5) parlent des effets positifs de l'environnement d'apprentissage (superficie de la classe, nombre d'apprenants, disposition des places, relation avec les étudiants, communication enseignant-enseigné, climatisation, disposition son et lumière, etc) sur l'acquisition de la compétence d'expression écrite, 4 enseignants (E2, E3, E4, E5) parlent des effets négatifs. 1 (une) enseignante (E5) mentionne les effets positifs et négatifs.

Tableau 75

Opinions des enseignants sur les effets positifs de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la production écrite des apprenants

Les effets positifs	Codes des participants	F
Classes claires et pas peuplées	E1	1
Avoir plus d'un dictionnaire dans la classe	E1	1
Écouter de la musique lors d'une activité d'écriture	E5	1
	Total	3
Les effets négatifs	Codes des participants	F
Classe peuplée	E3, E4	2
Condition physique et équipement de la salle de classe	E2, E5	2
	Total	4

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions positives*** des enseignants sur les effets de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la production écrite, les classes sont lumineuses et pas peuplés. Le fait que la salle de classe ne soit pas peuplée permet à l'enseignant de passer plus de temps avec chaque apprenant et de corriger ses erreurs (E1). Et avoir plus d'un dictionnaire dans la classe est également un facteur positif (E1). D'autre part, les apprenants sont amenés à écouter de la musique pendant l'activité d'écriture (E5). Voici une opinion sur ce sujet: "*Par exemple, personnellement, je fais écouter de la musique aux apprenants lors des séances d'écriture pour qu'ils se sentent un peu plus à l'aise. Nous avons entendu cela dans de multiples intelligences et nous savons que la musique active les lobes droits et gauches. Le fait que ces deux parties du cerveau travaillent en harmonie en même temps ou que la musique déclenche leur travail affecte positivement l'apprenant. Par conséquent, je pense que la musique qui joue doucement pendant que les apprenants écrivent les détend. J'utilise cette méthode pour que les apprenants ressentent ce confort au lieu de la leçon et de l'obligation" (E5).* Par conséquent, on peut dire qu'écouter de la musique dans l'activité d'écriture des apprenants affecte positivement l'acquisition de cette compétence.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse ***des opinions négatives*** des enseignants sur les effets de l'environnement d'apprentissage sur l'acquisition de la production écrite, lorsque les classes sont peuplées, les enseignants ne peuvent pas contrôler les activités d'écriture des apprenants et les enseignants les rapportent à la maison pour contrôler (E3, E4). L'idée d'une enseignante est la suivante: "*Il n'y a pas d'obstacles majeurs pour l'environnement d'enseignement, mais les apprenants écrivent au moins une page de composition pendant une heure et je ne peux pas lire les compositions de 20 pages de 20 apprenants en 50 minutes. Naturellement, je ramène les autres chez moi, je les lis à la maison et je les montre plus tard. Ce n'est pas bon car il est plus logique de faire des corrections avec l'apprenant. Que voulait-il dire, que voulait-il faire ? Nous pouvons donner une phrase synonyme" (E4).* Les

enseignants ne peuvent pas donner de commentaires à tous les apprenants sur leurs activités d'écriture lors du cours en raison du nombre d'apprenants et des limites de temps.

La disposition des sièges est également l'un des facteurs négatifs. Bien qu'il n'y ait pas de problème dans le travail individuel, il y a des difficultés dans le travail en groupe en raison de la disposition de la classe. La disposition des sièges peut avoir un effet négatif si on travaille sur un projet (E2). Selon l'idée d'une enseignante (E5) les salles de classe sont standards à 4 murs. Les enseignants apportent des dictionnaires de leurs bureaux aux salles de classe. Compte tenu de l'environnement de la classe, il peut y avoir une branche de dictionnaire à laquelle les apprenants peuvent accéder quand ils le souhaitent. Comme l'espace d'écriture est très personnel, le plan de salle et le matériel dont les enseignants auront besoin, tels que les dictionnaires, les expressions idiomatiques, le dictionnaire des proverbes, peuvent être des documents auxquels les apprenants peuvent accéder immédiatement dans la classe elle-même.

5.2.2.2.9. Les propositions des enseignants pour obtenir des meilleurs résultats

Tous les enseignants (E1, E2, E3, E4, E5) ont fait 11 (f) propositions pour des résultats efficaces du processus de développement de la compétence de production écrite des apprenants.

Tableau 76

Propositions des enseignants pour des résultats efficaces du processus de développement de la compétence de production écrite des apprenants

Propositions des enseignants	Codes des participants	F
Faire plus d'activités d'écriture	E1, E3, E4	3
Augmenter les activités de lecture	E2, E3, E4	3
Intégrer le français dans la vie quotidienne	E2, E4	2
Encourager l'utilisation d'un dictionnaire	E1	1
Empêcher l'utilisation de programmes de traduction	E1	1
Fournir une diversité de texte	E5	1
	Total	11

Selon les propositions des enseignants il est nécessaire d'encourager les apprenants à écrire plus souvent et à écrire davantage (E1, E3, E4) et il faut que les apprenants lisent beaucoup (E2, E3, E4). La compétence en écriture est liée à la compétence en lecture. Pendant la lecture, les apprenants doivent faire attention aux structures de phrases, aux chaînes de phrases, aux syntaxes pendant la lecture, ils peuvent prendre des notes en lisant et ils peuvent

immédiatement les utiliser et les assimiler dans une phrase (E2). Tout d'abord, on doit lire pour le développement de l'écriture, et les apprenants doivent créer un arrière-plan. Une fois le contexte formé, ils pourront utiliser correctement le vocabulaire et les règles de grammaire qu'ils ont appris et devraient être accompagnés d'exercices d'écriture sous le titre de sujets qui attireront leur attention (E3).

Les apprenants devraient utiliser le français dans leur vie sociale (E2, E4). Ils peuvent utiliser leurs téléphones et leurs programmes Internet en français et il est nécessaire de penser en français (E2). Ils peuvent faire des commentaires sur internet sous n'importe quelle forme, sur le site internet, sur le blog. Comme on est à l'ère de la technologie et que les apprenants ont entre 18 et 20 ans ils peuvent se servir d'Internet de cette façon. Ils peuvent chatter. Cela améliore également l'écriture dans un langage familier (E4). Les apprenants doivent acquérir des dictionnaires et ne pas utiliser de dictionnaires qui traduisent des phrases (E1). Il faut donner également aux apprenants des normes d'écriture. Il faut leur donner comme exemple l'écriture du texte narratif, l'écriture d'un texte explicatif, l'écriture d'un texte critique. Il faut se diversifier au maximum (E5).

CHAPITRE VI

DISCUSSION

6.1. La Discussion De La Recherche Auprès Des Apprenants

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse de la recherche auprès des apprenants et des enseignants, les apprenants ont rapporté des opinions principalement négatives sur le développement de leurs compétences de compréhension orale et d'expression orale. Ils ont rapporté des opinions plus positives sur le développement de leurs compétences de compréhension écrite. Le nombre d'apprenants déclarant des opinions positives et négatives sur la compétence d'expression écrite est presque égal. Bien que les apprenants aient exprimé des opinions positives sur le développement de leurs compétences linguistiques, ils ont surtout parlé des difficultés qu'ils ont rencontrées.

Selon les résultats des réponses données par les apprenants dans la catégorie de difficultés qu'ils ont subies, on constate que les apprenants rencontrent pour la plupart des obstacles dans leurs processus d'acquisition de compétences de compréhension orale et d'expression écrite. La prononciation du français est différente du turc car les mots ne sont pas prononcés comme ils sont écrits dans cette langue et les problèmes phonétiques et phonologiques sont les facteurs les plus importants qui empêchent les apprenants de bien prononcer. Les apprenants se plaignent de la vitesse du discours, ce qui les empêche de comprendre. Comme le dit Miloud (2020, p. 21) la vitesse joue un rôle primordial dans la compréhension. En effet un débit normal permet une meilleure compréhension tandis qu'un débit plus rapide provoque l'incompréhensibilité. Les apprenants rencontrent aussi des difficultés à prononcer le français. Oliveira (2010, p. 29) constate dans sa recherche que la situation la plus difficile pour les apprenants est la prononciation. Ils ne savent pas bien prononcer les mots en français. Il faut dire que la différence dans la structure phonologique du turc et du français empêche les apprenants de bien s'exprimer. Il faut ajouter que les apprenants n'osent pas

parler français en raison de leur timidité et de la peur d'être blâmé. Ils commettent des erreurs de prononciation parce qu'ils sont émus lorsqu'ils parlent devant la classe. Selon l'explication de Lounas (2017, p. 8) "la timidité et la peur de commettre des erreurs devant les autres pourraient être considérées comme des facteurs qui empêcheraient la prise de parole chez les étudiants de première année universitaire." D'autre part, la prononciation, les différences d'orthographe en turc et en français, la juxtaposition de voyelles en français sont des facteurs qui amènent également les apprenants à avoir des difficultés à écrire. Abusharifa (2016) constate dans sa recherche que leurs apprenants palestiniens ont des problèmes à trouver la bonne graphie des mots. Pour eux, la principale difficulté est l'orthographe française avec l'usage de ses différents accents et ses irrégularités.

L'une des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'acquisition de la compréhension orale est le problème du matériel. Ce problème comprend également la compétence de compréhension écrite. Le manque de ressources et les difficultés d'accès aux ressources affectent négativement les apprenants. La difficulté d'accéder aux ressources françaises par rapport aux ressources anglaises, l'insuffisance des ressources, des manuels, des livres d'histoire à la bibliothèque constituent un obstacle pour eux. Selon les résultats de la recherche de Can et Işık Can (2014) réalisée avec les lycéens et universitaires presque tous les étudiants (156 personnes) ont déclaré que les problèmes liés à l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère sont principalement dus au manque d'outils et de matériels et au manque de matériel audiovisuel. D'autre part, l'accès aux ressources est difficile et coûteux pour les apprenants.

L'effet de la première langue étrangère (anglais ou allemand) et de la langue maternelle pose une situation négative pour les apprenants dans toutes les compétences (compréhension orale/écrite, expression orale/écrite). Pour les apprenants qui apprennent l'anglais et l'allemand comme langue étrangère dans l'enseignement secondaire, les règles grammaticales et phonologiques de ces langues sont plus faciles que le français. Ils comparent parfois leurs processus d'apprentissage du français avec leur langue maternelle. Ainsi, penser en turc leur pose un défi dans ce processus. Comme tous les mots écrits en français ne sont pas prononcés, les apprenants comparent le français à l'anglais, surtout, ce qui les pousse à avoir des obstacles dans l'apprentissage du français. D'autre part, quand les apprenants écrivent, ils peuvent écrire en anglais par erreur. Selon la recherche faite par Bür et Aycan (2013) l'anglais, qui est appris en tant que première langue étrangère, est non seulement permet d'avoir les facilités pour les apprenants, mais crée également des

difficultés pour eux. Les apprenants prononcent les mots en anglais quand ils parlent en français. De même, les apprenants rapportent que pendant qu'ils lisent et écrivent le français, ils peuvent prononcer les mots comme en anglais et les écrire comme ils le sont en anglais. Les apprenants rencontrent des difficultés car ils pensent en turc, ils ne peuvent pas penser en français, il y a des expressions qui ne se correspondent pas en français et en turc, et ils ont besoin de traduire des phrases en turc. Pour Boubeker (2015) "le recours des apprenants à la langue maternelle peut interrompre la communication comme ils ont toujours tendance à penser dans leur langue maternelle et vouloir traduire le tout pour comprendre une langue étrangère." Les apprenants ont également recours au programme de traduction comme ils pensent que c'est une perte de temps lors de l'écriture. Donc, l'utilisation de programme de traduction forme un obstacle dans l'acquisition de l'expression écrite.

Un autre facteur qui cause des difficultés aux apprenants est le problème de grammaire et de vocabulaire dans toutes les quatre compétences. Les apprenants ont des problèmes en particulier dans la conjugaison des verbes, le temps dans la compréhension orale et la compréhension écrite. Au fur et à mesure que les apprenants apprennent de nouveaux sujets, ils oublient les anciens. Se concentrer sur la grammaire quand les apprenants s'expriment en français les empêche dans l'acquisition de l'expression orale. Les conjugaisons des verbes, les articles (confusion masculin féminin), les accents, la juxtaposition des voyelles sont des facteurs grammaticaux qui entravent le développement de la compétence d'expression écrite des apprenants. D'autre part, le fait qu'il y ait des sujets en grammaire qu'ils n'aient pas encore apprises par les apprenants les empêche d'écrire. Pour Prayoga et Laenzlinger (2020, p. 51) il faut avoir une bonne connaissance grammaticale pour l'expression orale et écrite mais la grammaire française pour le public universitaire en Indonésie est un grand défi dans l'enseignement/apprentissage du français. Selon l'étude de Abdallah et Babacı (2017, p. 6) "les élèves ont du mal à suivre correctement l'ensemble des règles de grammaire qui leur permettront de parler et d'écrire correctement en FLE." Selon l'étude de Bouthiba (2018, p. 35) réalisée auprès des lycéens algériens "l'enseignement/apprentissage de la grammaire française continue à constituer un obstacle important dans l'apprentissage de cette langue du moment que ces élèves voient la grammaire française comme un obstacle qui mène à l'échec." Cheriet (2014) montre également que les élèves commettent des erreurs grammaticales. Ils évitent également de parler de peur de commettre des erreurs. Donc, la grammaire est considérée comme un obstacle lors de l'expression des apprenants.

Quant aux problèmes avec le vocabulaire, les apprenants rencontrent des difficultés à comprendre le français, à parler et à écrire en raison du manque de vocabulaire. Nous rencontrons ce problème dans toutes les quatre compétences. Ils ont du mal à trouver le mot juste car ils essaient de traduire directement en français et en turc. Les mots qui s'expriment différemment comme “manquer à qqn” dans deux langues sont un obstacle pour eux. En même temps, comme un mot peut avoir plusieurs sens en français, les apprenants peuvent mal traduire les textes qu'ils lisent. Ils ont du mal à non seulement saisir le bon sens mais aussi à utiliser le mot correct. Bendaoud et El Djamhouria (2021, p. 425) parlent des difficultés que les élèves de la première année moyenne rencontrent à propos du nouveau vocabulaire en FLE. Pour les auteurs “la pauvreté du stock lexical chez l’ apprenant implique des difficultés d’ appropriation du vocabulaire.” On peut dire que les apprenants rencontrent des difficultés à adopter et à apprendre des mots français.

D’autre part, le manque de temps de cours consacré au développement des compétences de compréhension orale est l'un des obstacles pour les apprenants. Il faut dire que tous les apprenants ne peuvent pas apprendre dans le même laps de temps. Le problème d'adaptation vécu en raison de la timidité crée également un obstacle pour l'acquisition des compétences de compréhension orale. Le comportement timide de l'apprenant l'empêche d'apprendre. En même temps, il existe le problème d’adaptation dans l’acquisition de la compréhension orale et écrite. Par exemple si le manuel devient ennuyant pour l’apprenant, il perd sa concentration. Les vacances de mi-parcours provoquent aussi une mauvaise concentration pour eux au début du deuxième semestre.

Un des problèmes le plus important c’est qu'il y a peu de gens qui utilisent le français dans notre pays et qu'il y a un manque de pratique pour les apprenants. Cette situation les amène à éprouver des problèmes dans l’acquisition des compétences de compréhension orale, d’expression orale et écrite. Comme l’utilisation de la langue française est limitée dans notre pays et que les apprenants ne rencontrent pas le français comme l'anglais dans leur vie sociale, ils éprouvent des problèmes dans ce processus. Ils n'arrivent pas à trouver quelqu'un pour parler français. De même, ils ne peuvent pas penser en français en raison du manque de pratique et perdent du temps à écrire en français. Oliveira (2010) déclare que les élèves rencontrent des difficultés de communication en français et que ces problèmes sont dus au manque de pratique du français.

Le stress de l'examen est un autre facteur qui empêche l'apprenant. Il est excité et il ne peut pas s'exprimer, parce qu'il n'a aucune connaissance préalable des examens d'expression orale et il doit répondre à la question à ce moment-là. Donc, il est difficile pour l'apprenant à la fois de penser et de répondre à la question, ce qui le bloque. Pour Colomies, Érichot, Padilla et Pallud (2019, p. 4) il existe un lien entre le stress des élèves et l'épreuve orale.

Il y a des apprenants qui suivent l'enseignement préparatoire en 2e année dans les salles de classe. Ces apprenants sont actifs lors du cours en raison de leurs connaissances antérieures, et cette situation gêne les autres à propos de l'acquisition de l'expression orale. D'autre part, en raison du manque de sujets d'actualité et spécifiques dans les leçons, les apprenants ont du mal à parler des problèmes de la vie quotidienne. On peut dire que l'absence de tels sujets dans le cours est un obstacle pour les apprenants à acquérir la compétence d'expression orale. Un autre facteur qui empêche de parler est la correction directe des erreurs des apprenants. Il faut dire que corriger l'erreur directement n'est pas une méthode efficace pour le développement du langage de l'apprenant. Voici l'explication de Corder (1980, p. 14) sur ce sujet :

> Le fait de fournir la forme correcte ne peut être considéré comme la seule façon de corriger ni même la plus efficace, car elle barre la route à la confrontation d'hypothèses entreprises par l'apprenant. Sans doute serait-il souvent plus instructif, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, d'amener l'apprenant à découvrir la forme correcte.

Essayer de se concentrer à la fois sur la compréhension et la prononciation est l'obstacle le plus important que les apprenants rencontrent dans l'acquisition de compétences de compréhension écrite. Comme le texte est d'abord lu à haute voix lors des activités de lecture, il y a un problème de concentration sur la prononciation plutôt que sur le sens, et donc les apprenants manquent le sens du texte. Ils ne peuvent pas se concentrer sur le sens tout en essayant de prononcer correctement en lecture à haute voix. Selon l'étude de Schreiber (2017, p. 30) aussi bien que les résultats opposés sont obtenus, pour les élèves qui ont habituellement des difficultés en compréhension de textes, la lecture à haute voix ne leur a pas permis d'accéder à cette compréhension. Un autre problème qui pose des difficultés aux apprenants ce sont les phrases trop longues car ils ont du mal à les ne comprendre. Ils essaient de traduire ces phrases et ne peuvent pas les comprendre. Au fur et à mesure que les phrases sont longues, la structure des phrases peut sembler compliquée pour les apprenants. Donc, ils ne peuvent pas analyser les structures des phrases quand les phrases sont longues. Le fait de ne pas assister régulièrement aux cours est également un facteur qui entrave la compétence d'expression écrite de l'apprenant. Il ne peut pas suivre les sujets appris et il devient plus difficile d'apprendre à mesure que les sujets augmentent.

Il existe également des situations qui offrent des facilités aux apprenants dans l'acquisition des autres compétences linguistiques. Le manuel, diverses transcriptions apportées par les enseignants, les matériels sont les premiers parmi les facteurs qui facilitent le développement de la compétence de compréhension orale chez les apprenants. Il est évident que faire beaucoup d'activités d'écoute trouvées dans le manuel ou dans les transcriptions aident à l'amélioration des apprenants. Selon Berdal-Masuy et Briet (2010, p. 16) "le professeur natif pense que cette compétence s'acquiert et se développe de façon spontanée par une activité d'écoute régulière." Donc, diverses activités menées régulièrement permettront non seulement de motiver les apprenants mais aussi de contribuer à leur développement. Le facteur de facilitation commun à toutes les quatre compétences est le soutien des enseignants. Ils jouent un rôle majeur dans l'acquisition de ces quatre compétences linguistiques (la compréhension orale/écrite, l'expression orale/écrite). Les enseignants guident les apprenants dans toutes les situations où les apprenants ont des difficultés. Les enseignants font de gros efforts pour que leurs apprenants puissent acquérir ces compétences. Même si les apprenants commettent des erreurs, les enseignants les encouragent toujours à apprendre et cette approche des enseignants les motive. Donc, ils ont différents rôles dans ce processus. Pour Mebarki (2016, p. 3) l'enseignant, "est le seul dispensateur du savoir et considéré comme un modèle linguistique à imiter. Celui qui a le rôle de faciliter la tâche d'apprentissage pour que les apprenants puissent obtenir assez d'informations à partir de leur maitre." D'autre part, les apprenants comprennent mieux lorsque les documents d'écoute sont lus plus d'une fois par les enseignants. La quantité d'écoute peut varier en fonction de la facilité ou de la difficulté du texte lu. Sur ce sujet Mokadem (2016, p. 12) consolide notre idée avec cette citation ci-dessous:

> En effet, si l'enseignant juge que le document écouté ou lu est facile à comprendre et court, il peut le faire écouter une seule fois. Cependant, si le document sonore ou lu est jugé plus complexe ou long, il peut le passer en trois étapes : la pré-écoute, l'écoute (avec la compréhension globale et linéaire) et la post-écoute.

Un bon vocabulaire soutient et facilite le développement des apprenants dans l'acquisition de la compréhension orale et écrite et de l'expression écrite. On peut dire que plus ils connaissent de mots, mieux ils se développent. "Si le thème sur lequel porte le texte sonore est familier de l'auditeur, le vocabulaire sera reconnu plus aisément. De même, plus le vocabulaire de l'apprenant sera riche et étendu, plus sa compréhension sera aisée et rapide" (Berdal-Masuy et Briet; 2010, p. 19). En même temps, comme on le sait, il existe des mots turcs d'origine française comme *" alphabet, restaurant, biscuit, comédie, roman, université, plan, musée"* etc. Ces similitudes de mots sont également un facilitateur pour les apprenants

dans l'acquisition de la compréhension orale et l'expression orale. À mesure que le vocabulaire augmente, les apprenants peuvent facilement comprendre ce qu'ils lisent et écrivent mieux. D'autre part, la maîtrise du sujet est un facteur qui facilite l'écriture. La grammaire est aussi importante que le vocabulaire dans l'enseignement du français. Selon les opinions des apprenants, la maîtrise de la grammaire est nécessaire pour parler, lire et écrire. Toujours selon eux, parler est lié à la grammaire, plus on sait les règles grammaticales mieux on parle. Dans le même temps, la maîtrise de la grammaire, en particulier la conjugaison des verbes, facilite la compréhension des textes et étudier régulièrement la grammaire facilite également l'écriture. Kartal et Parlak (2017) constatent qu'avoir une bonne expression écrite dépend d'une bonne pratique de l'orthographe et de la grammaire du français. Selon l'étude de Dorronzoro et Klett (2007, p. 510) "les apprenants considèrent que les connaissances grammaticales constituent un pilier fonda mental au moment de lire en LE."

Les connaissances préalables des apprenants facilitent leur acquisition de la compétence de compréhension orale. On ne peut pas nier le rôle des connaissances préalables dans la découverte de la signification des sons. Le fait que les apprenants connaissent le français à l'avance dans leur vie sociale ou éducative leur facilite la compréhension des documents d'écoute. Iademia (2017, p. 13) parle également de l'importance des connaissances préalables ainsi que de nombreux facteurs. D'autre part, apprendre le français pour la première fois est aussi avantageux qu'apprendre avant dans le processus de l'acquisition de la compréhension orale. Les apprenants n'ont aucune connaissance du français. Par conséquent, ils n'ont pas l'obligation de corriger ce qu'ils savent incomplet ou erroné en français. Ils peuvent apprendre plus facilement parce qu'ils apprennent à partir de zéro. Un autre facteur facilitant l'acquisition de la compréhension orale est la musique. L'intérêt pour l'écoute de la musique dans la vie sociale est un facteur facilitant pour comprendre le sens des documents d'écoute du français. Les apprenants qui aiment écouter de la musique peuvent non seulement être motivés mais aussi se développer en écoutant de la musique française. Comme dans tous les domaines, la musique a un effet facilitateur dans l'apprentissage des langues. "Sans oublier le rôle de la musique qui sans doute procure le plaisir et la joie sur le cerveau humain en stimulant la créativité et l'amélioration des capacités cognitives" (Atia et Noubli, 2019, p. 60). Il faut ajouter pour l'acquisition de la compétence de compréhension orale que certains apprenants qui ont échoué dans l'enseignement préparatoire et ont suivi cet enseignement pour la deuxième fois sont

satisfaits de cette situation. Les apprenants qui ont eu des difficultés en première année ont déclaré avoir mieux appris et acquis cette compétence en deuxième année. Par conséquent, on peut dire qu'un an n'est pas complètement suffisant pour l'acquisition de cette compétence.

La langue est activement utilisée en classe et les apprenants sont également actifs en classe, ce qui facilite l'acquisition des compétences d'expression orale et de la compréhension écrite. On parle des sujets de la vie quotidienne en classe. On fait beaucoup de pratique dans la classe afin de mieux parler et les professeurs font tout leur possible pour faire parler les apprenants. Il est vrai que cela facilite le développement de l'expression orale des apprenants. Selon Veiga (2010, p. 43) ce qui est important aussi dans l'acquisition de la compétence de production orale, c'est d'aimer parler et de se faire des amis français en dehors de la classe pour pratiquer cette langue. L'auteur (2010, p. 42) souligne également qu'afin d'apprendre une langue il est nécessaire de pratiquer car plus on pratique la langue, plus on est performant, on gagne la pratique ou on est plus à l'aise. Donc, pratiquer le français en classe ou en dehors de la classe facilitera l'acquisition de l'expression orale.

Les apprenants qui aiment lire des livres dans leur vie quotidienne sont intéressés par la lecture du français. Ils lisent des écrivains français et c'est un facteur facilitant leur compréhension écrite ce qui leur permet d'apprendre beaucoup de mots. Selon la recherche de Veiga (2010, p. 43) "la majorité des élèves ont l'habitude de lire en français, en lisant les élèves gagnent de plus en plus le domaine de vocabulaire." La première langue étrangère (l'anglais ou l'allemand) facilite également l'acquisition de la compétence de compréhension écrite et d'expression écrite des apprenants. Lorsque les apprenants ont comparé le français avec la langue qu'ils ont apprise pour la première fois, ils déclarent qu'il y a des similitudes et que ces similitudes leur ont fourni des facilités. Bür et Aycan (2013) qui ont étudié les effets positifs et négatifs de l'anglais comme première langue étrangère sur l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère obtiennent des résultats positifs et négatifs. Selon les résultats de l'étude, si l'on parle des effets positifs de la première langue sur la deuxième langue, de nombreux mots en français et en anglais ont la même orthographe et le même sens. Bien que ces mots aient des prononciations phonétiquement différentes, la plupart des étudiants universitaires participant à la recherche pensent que cette similitude est un facteur positif. Avoir des mots similaires en français et en anglais contribue au vocabulaire français des apprenants.

Se concentrer sur le sens général du texte au lieu d'essayer de comprendre chaque mot d'un texte est l'un des facteurs qui facilitent la compétence de compréhension écrite. Selon l'étude

de Sırmay Yılmaz (2010, p. 126) la majorité des étudiants déclarent tenter de comprendre ce qui est mentionné globalement dans le texte avant de lire le texte en détail. Dans le même temps, lorsqu'il n'y a pas de lecture à haute voix, se concentrer uniquement sur la compréhension sans se soucier de la prononciation est un facteur facilitant pour les apprenants dans ce processus. On peut dire que la compréhension écrite est une compétence pour laquelle les apprenants ont moins de difficulté par rapport aux autres compétences. Le dictionnaire est aussi un outil qui facilite l'acquisition de l'expression écrite des apprenants. Lahreche Meguenni (2011, p. 22) montre dans sa recherche que la plupart des élèves ont déclaré qu'ils utilisent le dictionnaire pour lire et les élèves pensent que le dictionnaire est utile pour trouver l'orthographe et le sens d'un mot. D'autre part, les outils de traduction sont utilisés dans l'acquisition de l'expression orale. Aslan (2018, p. 100-101) déclare que la plupart des élèves dans sa recherche utilisent les outils de traduction automatique comme dictionnaires. On peut dire que les élèves utilisent ces outils au lieu d'un dictionnaire parce qu'il est difficile de transporter des dictionnaires épais et lourds, il est facile d'atteindre les mots et la prononciation des mots peut être écoutée. En plus de regarder le sens des mots, les élèves utilisent également ces outils de traduction à des fins telles que la prononciation, la traduction et la détection d'erreurs. Les élèves pensent positivement sur l'efficacité des outils de traduction automatique dans l'enseignement des langues. Tenir un journal a aussi un effet facilitateur pour le développement de compétences d'expression écrite pour les apprenants. Ils essaient d'améliorer leurs compétences en écriture en tenant un journal. Cette activité est une méthode efficace car elle enseignera le vocabulaire et les règles aux apprenants et leur permettra de garder leurs connaissances à jour. Tenir un journal intime en français permet de "faire acquérir du vocabulaire et des expressions usuelles" (Delmaire et Komatsu, 2010, p. 30).

Quant à l'effet des caractéristiques individuelles des apprenants sur leur acquisition des quatre compétences linguistiques, l'un des problèmes communs à toutes les compétences linguistiques est le manque d'adaptation. Les apprenants sont distraits par eux-mêmes comme l'insomnie, la nausée, l'anxiété, le stress ou par des facteurs externes comme le bruit lors d'une activité d'écoute. Ils s'ennuient également dans leurs activités de compréhension de lecture. Ils sont excités quand ils ne peuvent pas voir le texte reflété sur l'écran. Ils ne sont pas sûrs d'eux. Ils manquent de confiance en eux. C'est la raison pour laquelle ils ne comprennent pas le texte. Les apprenants qui ne peuvent pas mémoriser des mots et des verbes ont également des problèmes de compréhension d'un texte et d'expression écrite. IIs

ne peuvent pas se souvenir de la plupart des informations et des mots lorsqu'ils essaient d'écrire un texte. Ils n'ont pas assez de capacité d'écriture. Ils confondent beaucoup de choses. Ils utilisent des mots dans le mauvais sens. Une autre raison pour laquelle les apprenants ne peuvent pas écrire un texte est qu'ils ne peuvent pas se concentrer. Pendant qu'ils parlent, les apprenants ne peuvent pas se concentrer, ils sont stressés. D'autre part, ils sont incapables de parler parfaitement, et ces facteurs les empêchent d'acquérir cette compétence. Le problème d'attention et de concentration est un problème important lors de l'apprentissage. Fourcade (2018) détermine que le manque d'attention et de concentration de ses élèves n'est pas bon pour leur apprentissage et leur progression scolaire. Il faut dire que les problèmes d'attention et de concentration démotivent également les apprenants. D'autre part, l'indifférence à écouter ou à regarder quelque chose affecte négativement la compétence de compréhension orale des apprenants. Donc, ils ne peuvent s'améliorer s'ils n'écoutent ou ne regardent le français dans leur vie sociale.

La timidité est un problème individuel commun qui affecte négativement les apprenants à la fois en compréhension orale et surtout en expression orale. Les apprenants ne peuvent pas assister activement aux cours en raison de leur timidité. En particulier la peur de commettre des erreurs dans l'expression orale, la peur de mal parler vient au premier plan. En tant que pays, nous avons généralement des hésitations à parler une langue étrangère en raison de la timidité, ce qui entrave le développement de cette compétence. Bekara (2011) déclare dans son étude que les élèves hésitent à s'exprimer et craignent de commettre des erreurs. Bien qu'il y ait des apprenants qui aiment écouter, il y a ceux qui rencontrent des difficultés en français. Parce que le français n'est pas une langue facile comme l'anglais et ils se concentrent sur les mots au lieu de la phrase entière. On peut dire que l'effet de la première langue apprise sur la deuxième langue empêche les apprenants de se concentrer sur l'ensemble du document d'écoute. Le temps d'habitude à la langue peut ne pas être le même pour tous les apprenants. Certains apprenants commencent à parler soudainement, tandis que d'autres peuvent prendre du temps pour acquérir la compétence orale. S'habituer à parler français avec le temps peut être un obstacle pour l'apprenant dans ce processus.

Le manque de connaissance en turc et le manque de grammaire en français sont également des facteurs individuels qui affectent négativement la compétence d'expression écrite des apprenants. Il est vrai que le manque de connaissances dans la langue maternelle affecte l'apprentissage des langues étrangères. L'étude d'Özçelik et Topçu Tecelli (2008, p. 109)

montre que l'insuffisance de l'enseignement/apprentissage du turc dans l'enseignement primaire et secondaire se reflète inévitablement dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les apprenants ne peuvent pas toujours utiliser correctement leur langue maternelle. C'est la raison pour laquelle ils éprouvent des difficultés à écrire. En même temps, les apprenants rencontrent des difficultés en grammaire et commettent des erreurs dans l'expression écrite parce que leurs connaissances grammaticales ne sont pas suffisantes (Laksaci, 2018). En plus de ces facteurs, le manque de praticité, d'habitudes de travail et d'imagination sont des caractéristiques individuelles qui affectent négativement les apprenants dans l'acquisition de l'expression écrite. Certains apprenants n'ont pas le goût et l'habitude d'étudier et ils ne pratiquent pas l'écriture. C'est la raison pour laquelle il faut dire qu'ils ne peuvent malheureusement pas acquérir cette compétence efficacement à moins d'étudier. Le manque d'imagination est également un facteur qui entrave le développement de compétences d'expression écrite. Chaque apprenant ayant un vocabulaire et une grammaire suffisants peut écrire un bon texte mais on peut dire que la peur de ne pas pouvoir écrire limite l'imagination de l'apprenant.

Les caractéristiques individuelles des apprenants ont également des effets qui facilitent leur acquisition des compétences linguistiques de base. Les caractéristiques individuelles communes qui permettent aux apprenants d'acquérir facilement des quatre compétences linguistiques de base à toutes les compétences sont l'intérêt et l'habitude d'écouter, de parler, de lire et d'écrire. Les apprenants sont plus enclins à parler dans des domaines d'intérêt, et leur talent à parler leur permet d'acquérir plus facilement la compétence d'expression orale. D'autre part, l'intérêt des apprenants pour la musique les incite également à écouter de la musique française. Même s'ils ne le comprennent pas, ils se motivent en écoutant de la musique française et c'est utile pour leur développement. Dans le même temps, les apprenants ayant un métier de musique comprennent plus facilement lorsqu'ils écoutent un document d'écoute français. Ou ceux qui travaillent dans des domaines tels que la technologie ou le droit comprennent mieux les documents d'écoute concernant ces domaines. Apprendre est plus facile avec la musique. Les apprenants utilisent les phrases qu'ils apprennent en écoutant de la chanson. Selon la recherche d'Oubraham et d'Ouddai (2017, p. 46) la chanson permet aux apprenants d'acquérir le français. Elle leur permet aussi d'avoir une prononciation correcte, une bonne articulation surtout lors de la reprise de certaines parties de la chanson. D'autre part, grâce à leur talent et leur curiosité d'apprentissage de langue, de culture, les apprenants acquièrent également la compétence de compréhension

orale. La culture fait partie intégrante du processus d'apprentissage des langues. Étant donné que les apprenants veulent apprendre une culture différente, leur intérêt pour l'apprentissage de cette langue peut augmenter. Apprendre quelque chose qui vous intéresse rend ce processus plus facile.

Les apprenants aiment lire des livres, des journaux, des magazines, etc. Grâce à leur intérêt pour la lecture, ils apprennent du vocabulaire et leurs compétences de compréhension écrite se développent. Les compétences d'expression écrite des apprenants qui aiment lire s'améliorent également. Selon l'étude de Dionne (2010, p. 424) sur les étudiants montre que "les résultats observés laissent entendre que leur rapport à la lecture est en lien avec leurs compétences en écriture dans le sens où ceux qui ont de meilleures compétences en écriture ont également un rapport plus favorable envers la lecture." Plus les apprenants lisent, plus ils apprennent de mots et de structures et les rédigent. En outre, les apprenants qui aiment écrire dans leur vie sociale rencontrent également la facilité d'écriture grâce à ces caractéristiques individuelles. Les apprenants qui peuvent mémoriser les mots et les phrases qu'ils entendent ou voient, ont des facilités dans les 4 compétences linguistiques de base grâce à leurs compétences de mémorisation. Il est indéniable que les apprenants s'amélioreront dans l'apprentissage du français à mesure qu'ils mémorisent le vocabulaire.

Chaque apprenant à des méthodes d'apprentissage différentes. Certains apprenants apprennent mieux en écoutant et d'autres en écrivant. Les apprenants qui apprennent mieux en écoutant acquièrent plus facilement de compétence d'écoute. L'étude continue et la répétition contribuent également positivement à l'acquisition de cette compétence par les apprenants. Selon les explications des apprenants, même les apprenants qui apprennent mieux en écoutant peuvent rencontrer des difficultés à acquérir cette compétence d'écoute. D'autre part, les apprenants qui tentent d'apprendre en écrivant directement ce qu'ils écoutent éprouvent des facilités dans l'acquisition de compétences d'écoute. Dans leur vie sociale, les apprenants sociaux et bavards rencontrent des facilités d'acquérir des compétences d'expression orale en français grâce à ces caractéristiques individuelles. Les apprenants sont désireux de parler français et veulent être dans des environnements francophones. Selon la recherche de Hadj Marouf (2013, p. 54) la plupart des élèves sont capables de parler bien que certains aient des difficultés à parler français. Ils sont à l'aise pour s'exprimer. Donc, l'aisance de l'apprenant à parler est extrêmement importante pour acquérir cette compétence. De plus, les apprenants qui se concentrent sur la langue cible au lieu de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage et pensent directement dans la langue cible acquièrent plus

facilement l’expression orale et écrite. Les apprenants peuvent penser directement en français à la fois en parlant et en écrivant, comme penser en turc les empêche, et donc ils peuvent parler et écrire plus facilement. Enfin, sur les facilités des caractéristiques individuelles pour les apprenants il faut ajouter que certains apprenants ont une grande imagination, ce qui est un facteur qui influence positivement leur écriture. L'imagination permet d'être créatif, ce qui pousse les apprenants à bien écrire. D’autre part, il y a des apprenants qui ont aussi d’habitude de tenir un journal depuis qu'ils sont petits, et ces habitudes les poussent à écrire aussi en français. Il est vrai que tenir un journal a un effet positif sur l'écriture en français. L'apprenant maintient ses connaissances à jour et obtient de nouvelles connaissances chaque jour.

Effectuer diverses activités d'écoute dans le manuel et de différents supports, écouter de la musique, regarder des films certains jours de la semaine ou dans la vie sociale des apprenants, apprendre à l'aide de supports audiovisuels, écouter les activités plus d'une fois pour que les apprenants comprennent mieux, faire des dialogues sous forme de questions et réponses de la vie quotidienne pendant le cours, les activités de type d’examen et les études de dictée sont les principales méthodes, stratégies et techniques utilisées dans l’acquisition de la compétence de compréhension orale. Les enseignants aident toujours leurs apprenants dans ce processus. Alors que ces méthodes, stratégies et techniques sont suffisantes pour certains apprenants mais ils doivent être diversifiées et il faut faire plus. On s’attend à ce que les activités d'écoute soient soutenues par des supports plus visuels. La recherche de Miloud (2020, p. 31-32) montre que les outils audios et audiovisuels sont utilisés pour la compréhension orale mais le support vidéo est plus motivant que le support audio. Donc, les activités d'écoute peuvent être diversifiées avec des vidéos. Des problèmes tels que la monotonie des sujets dans le manuel les problèmes de concentration dus à la longueur de certains textes d'écoute, et le temps insuffisant consacré aux activités d'écoute sont également des facteurs causant les difficultés aux apprenants dans les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées dans ce processus. Bien que le redoublement présente certains avantages, réapprendre les mêmes sujets est parfois ennuyeux pour les apprenants dans cette situation et affecte négativement leur développement. Le manque d'intérêt pour le cours est un autre facteur qui affecte négativement ce processus.

Le matériel le plus utilisé dans les cours d'écoute est le manuel. En dehors de cela, les matériels audiovisuels et d'autres livres qui soutiennent le manuel sont également utilisés. Il y a aussi des dialogues, des jeux de rôles qui rendent l'apprentissage amusant dans les salles

de classe. Ils écoutent de la musique et ils regardent les films en classe ou dans leur vie sociale. En plus de ceux-ci, des examens et des études de dictée sont effectués en tant qu'activités en classe, en dehors des examens d'épreuve et de final des apprenants. Ils écoutent de la musique dans les activités d'écriture et cela affecte positivement le développement de l'écoute des apprenants. On sait que l'utilisation de manuel est un facteur important pour l'acquisition de cette compétence, mais l'utilisation des matériels d'accompagnement a également un effet positif sur les apprenants. Pour Bilhaj (2016, p. 3-4) "le manuel scolaire ne peut être efficace que s'il est utilisé conjointement avec d'autres outils et instruments pédagogiques pour que l'enseignant puisse exercer sa mission éducative efficacement." Donc, tous les matériels utilisés et les transcriptions apportées par les enseignants sont utiles pour les apprenants. Les CD, les documents d'écoute du livre comme le dialogue font partie des matériels qui affectent positivement ce développement de la compétence de compréhension orale. Des gestes et des mimiques qui facilitent la compréhension des apprenants sont également inclus dans la salle de classe. Comme le dit Guechi (2016) l'utilisation des gestes pédagogiques étant un moyen de communication permet de transmettre le message aux apprenants et les gestes pédagogiques facilitent la compréhension de la langue étrangère. D'autre part, les apprenants s'ennuient durant les cours et de la monotonie des sujets dans le manuel et sont affectés négativement. Ils ont également besoin de matériel autre que de manuel. Ils trouvent le contenu du manuel ennuyeux. En même temps, les activités d'écoute de l'après-midi affectent négativement les apprenants car ils sont fatigués l'après-midi. Le manque de temps empêche également l'utilisation de tous les matériels

Parler des visuels dans le manuel avant de commencer le sujet, faire toujours les parties d'expression orale dans le manuel, même parler des titres, préparer les dialogues individuellement ou en groupe, faire des présentations ou des jeux de rôles sont les principales méthodes, stratégies et techniques utilisées dans l'acquisition de compétence d'expression orale. D'autre part, des travaux de portfolio avec du contenu vidéo sont donnés aux apprenants. Il est interdit d'utiliser la langue maternelle dans les cours et le français est activement utilisé. Comme on dit dans la recherche de Zinai (2017, p. 41) la langue maternelle peut influencer négativement les apprenants c'est la raison pour laquelle elle est interdite dans le cours d'une langue étrangère. Dans certains cas, l'utilisation de la langue maternelle peut aider l'apprenant à apprendre la langue étrangère, mais il faut l'éviter autant que possible pour un bon apprentissage. Alors que certains apprenants sont satisfaits de

parler des visuels du manuel et de faire chaque partie d'expression orale dans le manuel, certains pensent que ce qui est fait est insuffisant. Parler toujours le français en classe, faire des conversations sous forme de questions-réponses affectent positivement le développement des apprenants. Les réponses turques ne sont pas acceptées. Malgré ça, il y a des apprenants qui utilisent le turc quand ils rencontrent des difficultés et ils craignent de parler. Donc, certains apprenants sont timides. Comme on le voit, le problème de timidité des apprenants est l'un des plus gros obstacles à l'apprentissage du français. Ce problème empêche l'apprenant de se concentrer sur le français et s'exprimer en français. D'autre part, les dialogues et les jeux de rôles dans les leçons enseignent aux apprenants des mots et des phrases qu'ils n'oublieront pas et améliorent leurs compétences orales. Il est vrai que surtout les jeux de rôles sont les facteurs motivant les apprenants et ils permettent de créer un environnement interactif dans la classe. Comme le dit Gherabi (2019, p. 15) "..ils lui donnent l'occasion d'extérioriser ses sentiments, d'exprimer ses idées et d'être actif en classe. La pratique des jeux de rôles en classe offre également un climat de confiance, exige un travail collectif et une interaction entre les apprenants et l'enseignant." On réalise également des travaux de portfolio en classe. Les apprenants ont la possibilité de réfléchir et de travailler en écrivant comme ils sont préparés à l'avance pour les travaux de portfolio avec contenu vidéo, Présenter ce qu'ils ont préparé à l'avance leur offre de la facilité, ce qui affecte positivement leur expression orale. Malgré toutes les méthodes utilisées, il y a beaucoup d'apprenants qui ne veulent pas parler en classe. Ils ne sont pas très actifs en classe. Il y a des problèmes de participation aux cours. Les apprenants qui parlent toujours donnent généralement le même genre de réponses aux questions. Ils ont besoin d'encouragement pour parler. Donc, il y a des apprenants qui ne sont pas motivés et encouragés par les matériels utilisés. Comme pour les autres compétences, l'effort individuel requis par les apprenants est insuffisant pour l'expression orale. Les enseignants guident les apprenants, mais les apprenants ont besoin de plus de temps pour développer leurs compétences orales. L'un des facteurs avec lesquels les apprenants ont le plus de problèmes est le manque de temps. On peut donc dire que les heures consacrées aux cours ne sont pas suffisantes pour acquérir ces compétences.

Les matériels utilisés dans l'acquisition de la compétence d'expression orale sont le manuel, les matériels de support comme les transcriptions et les journaux. Les apprenants font des dialogues et des jeux de rôles. On organise une activité de débat et c'est l'une des activités qui fait le plus parler les apprenants. Ils font des activités à partir de diverses transcriptions.

Parfois, ils travaillent lors de cours en regardant des vidéos. Les apprenants reçoivent des travaux de portfolio et ils font des présentations. Ils parlent de la vie quotidienne avec leurs enseignants en faisant des questions et des réponses. Ces activités développent et motivent les apprenants dans ce processus de l'acquisition de l'expression écrite. Certains apprenants trouvent que la partie d'«expression orale» du manuel est suffisante car il y a beaucoup d'activités d'expression orale qui permettent aux apprenants de parler toujours d'autres pensent qu'il y a un manque de matériels et d'activités. Même si le contenu du manuel est bon pour la langue et la culture, les apprenants s'ennuient de constamment travailler le manuel, ce qui diminue leur motivation. Il n'y a pas assez de matériel autre que le manuel. La monotonie du manuel est un obstacle pour leur développement de l'expression orale. Le problème que les apprenants ont généralement, ce sont des problèmes de l'utilisation régulière du manuel. Voici les pensées de Gerard (2010, p. 22) sur l'utilisation du manuel :

> Utiliser un manuel scolaire ne signifie pas nécessairement le suivre scrupuleusement de la première à la dernière page. Ce n'est pas parce qu'un enseignant utilise un manuel qu'il ne peut pas partir des situations de vie des enfants et de la vie de classe. Le manuel n'est qu'un outil au service des apprentissages. Libre à chacun de l'utiliser de la manière qui lui paraît la plus appropriée pour assurer l'efficacité des apprentissages de ses élèves.

On ne peut pas nier que le manuel guide l'enseignant lors du cours. Il permet de travailler le cours dans un ordre mais l'enseignant diversifie la leçon avec différents matériels. Étant donné qu'il y a plusieurs classes qui travaillent le même manuel, le manuel ne peut pas être laissé complètement de côté afin de ne pas déranger l'ordre. D'autre part, les apprenants ont besoin de plus d'activités comme le débat dans lesquelles les apprenants seront actifs. Ils veulent aussi pratiquer plus. Un apprenant déclare qu'il n'a pas d'autre matériel que d'équipement de classe afin de souligner leur besoin d'autres matériels. D'autre part, certains apprenants ne parlent que lors des examens en raison de l'anxiété de la note. Ils ne font pas d'effort pour parler en dehors de l'examen. Un autre problème important est que les apprenants trouvent qu'une année est insuffisante pour acquérir cette compétence d'expression orale. Il n'est pas possible pour eux d'utiliser tous les outils et d'apprendre à parler pendant 1 année d'enseignement préparatoire. Donc, une année de formation préparatoire ne suffit pas pour apprendre le français, pratiquer et parler français et cette situation crée un obstacle dans le processus de développement des apprenants.

Quant aux méthodes, stratégies et techniques utilisées dans l'acquisition de la compétence de compréhension écrite, tout d'abord, les apprenants lisent un texte en silence, puis les enseignants lisent le texte à haute voix, et enfin, les apprenant lisent le texte à haute voix et répondent aux questions du texte. Il y a des apprenants qui trouvent cette méthode utile à la

fois pour leur développement de la prononciation et leur développement dans la compréhension du texte. Tout en parlant du texte, les apprenants améliorent aussi leurs cultures générales grâce aux informations données par les enseignants. D'autre part, des lectures sont également faites sur internet pour le débat fait en classe. En effectuant des recherches sur internet pour l'activité de débat, les apprenants se développent grâce aux textes qu'ils lisent, ce qui les motive. Bien utiliser Internet en accédant à des documents sur le français et La France à l'aide de l'Internet peuvent être utiles pour le développement du français des apprenants. Selon la recherche de Merikoski (2006) les étudiants se servent de l'Internet "pour être plus utile dans l'apprentissage de la culture et dans la connaissance du pays et aussi dans l'amélioration de la compréhension du texte." Malgré ces méthodes appliquées, la participation des apprenants au cours est faible et ils trouvent le temps consacré au cours insuffisant. Bien qu'il y ait suffisamment d'activités de lecture dans le manuel de méthode, il y a des apprenants qui les trouvent insuffisantes et ils ont besoin de lire des livres en classe selon leurs niveaux et individuellement. Certains apprenants pensent que les ressources utilisées sont insuffisantes car ils ont besoin de voir différents textes et activités dans de différentes sources et ils veulent faire des activités de traduction de textes à partir de différentes sources. Le manuel, les différents types de livres, d'autres matériels comme les textes apportés par les enseignants, les journaux, les livres d'histoires sont les matériels utilisés pour l'acquisition de la compétence de compréhension écrite. En même temps, les apprenants se servent d'un dictionnaire lors des activités de la lecture. Certains apprenants pensent que le manuel utilisé est suffisant et adapté à cette acquisition de compétences de compréhension écrite. Le contenu du livre correspond à la grammaire apprise. Projeter le manuel sur le tableau est également pratique pour les apprenants dans ce processus. D'autres matériels utilisés et les livres d'histoire contribuent également au développement de compétences de compréhension écrite des apprenants. Les professeurs ont donné un devoir de lecture du livre d'histoire pendant les vacances de demi-trimestre puis ont fait un quiz sur ce livre, ce qui a aidé les apprenants à apprendre le vocabulaire. En même temps, il y a des apprenants qui pensent que d'autres matériaux ne sont pas utilisés. Ils ont besoin de voir différents matériels et ils veulent lire d'autres documents des articles. Ils ont besoin de lire plus de livres d'histoires. Ils trouvent les activités de lecture des livres d'histoires insuffisantes. Ces livres d'histoires sont lus pour les examens mais les apprenants veulent constamment lire des livres d'histoires et faire des activités liées aux livres qu'ils lisent. Le fait que les sujets aux niveaux A1 et A2 du manuel de méthode soient les mêmes réduit la motivation des apprenants. Comme le sujet est répétitif dans le manuel A1 et A2,

leur intérêt pour la leçon diminue. En même temps, ils se plaignent du manque de matériel visuel et ils ont besoin de matériel avec un contenu visuel. On peut dire qu'il faut choisir des matériels qui attireront l'attention des apprenants et les motiveront. Hanane (2019, p. 23) constate que "…la motivation à la lecture est considérée comme une condition à la réussite scolaire surtout dans la matière du français à partir du choix et de la diversité des supports et des activités de l'enseignement- Apprentissage pour le rendre motivant.

Faire diverses activités d'écriture et les activités de dictée, puis faire contrôler ces activités par les enseignants sont des méthodes, stratégies et techniques utilisées dans l'acquisition de compétences d'expression écrite. Il y a des apprenants qui trouvent cette méthode utile, ils voient leurs erreurs grâce à cette méthode, et ils pensent que leurs compétences en écriture se sont améliorées. Surtout les exercices de dictée aident les apprenants à découvrir leurs erreurs. Comme le souligne Loughraieb (2016) dans sa recherche la dictée permet aux apprenants de corriger les erreurs orthographiques en français en les aidant à trouver leurs erreurs. Grâce à la dictée, les erreurs des apprenants diminuent et ils acquièrent des compétences en écriture. D'autre part, il y a des apprenants qui trouvent ces activités d'écriture insuffisantes. Les écrits de chaque apprenant ne peuvent pas être contrôlés car il n'y a pas assez de temps. Les apprenants s'ennuient lorsqu'ils écrivent des textes sur des sujets qui ne les intéressent pas. Ils obtiennent également de mauvaises traductions en utilisant des programmes de traduction. Ils se concentrent sur les examens plutôt que sur l'apprentissage. Ils font des activités d'écriture avec l'anxiété d'avoir de mauvaises notes dans les examens, ce qui affecte également négativement les apprenants dans l'acquisition de cette compétence d'expression écrite. Le manuel, les transcriptions de travail comprenant des sujets d'écriture, les devoirs d'écriture du week-end et le dictionnaire sont les matériels utilisés pour l'acquisition de la compétence d'expression écrite. Alors que certains apprenants, les sujets du manuel sont des sujets actuels et des sujets concernant la vie quotidienne et ils pensent qu'elles sont suffisantes, tandis que d'autres pensent que les sujets du manuel ne sont pas intéressants. Dans le manuel, il y a des sujets qui sont généralement liés au français et il n'est pas intéressant pour les apprenants d'écrire dans le même style. Il est vrai qu'on ne peut pas séparer la langue et la culture l'une de l'autre dans le processus de l'apprentissage des langues. "Comme c'est le cas dans la vie quotidienne et dans l'apprentissage de la langue maternelle, l'enseignement des langues étrangères cherche désormais à les associer étroitement : la langue est dans la culture comme la culture est dans la langue, et toutes sont plongées dans la communication" (Defays, 2003, p. 21). Même si

les apprenants sont conscients du lien langue et culture, des sujets qui sont toujours dans le même style peuvent diminuer leur motivation. Alors que pour certains, les sujets d'écriture que les enseignants apportent, d'autres livres ou ressources et les devoirs du week- end pour l'activité d'écriture améliorent également leur compétence d'expression écrite. Pour d'autres, les matériels utilisés sont insuffisants et le manque de ressources est un obstacle pour le développement de la compétence d'expression écrite des apprenants. On ne pratique pas assez l'écriture. L'utilisation d'un dictionnaire pour les activités d'écriture et d'applications téléphoniques pour rechercher les conjugaisons des verbes est également efficace pour améliorer cette compétence. D'autre part, les apprenants ne peuvent pas avoir de connaissances en turc sur le sujet rédigé en français, ce qui les empêche d'écrire. Les devoirs d'écriture le week-end sont insuffisants et ils devraient être augmentés. D'autre part, les livres d'histoires doivent être lus car ils améliorent l'écriture.

Quant aux facteurs environnementaux qui affectent l'acquisition des quatre compétences linguistiques de base, le bruit à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe est un problème commun qui gêne les apprenants dans l'acquisition de toutes les quatre compétences. Lorsqu'il y a du bruit, les apprenants sont distraits et ne peuvent pas se concentrer. Ils ne peuvent pas comprendre les textes et ils ne peuvent pas écrire des textes. Ils ont du mal à comprendre leurs professeurs. D'autre part, le silence et la passivité de la classe dérangent également certains apprenants dans l'acquisition de la compréhension orale, l'expression écrite et la compréhension écrite. Il y a des problèmes dans la participation des apprenants au cours en classe. Les apprenants préfèrent garder le silence, il n'y a donc pas beaucoup d'apprenants qui parlent dans la classe et la motivation et l'énergie des enseignants et des apprenants diminuent. Les apprenants n'ont pas beaucoup d'amitié en dehors de la classe. Même dans la vie sociale des apprenants, il n'y a pas beaucoup de conversation entre eux. Ils sont introvertis. Tandis que les apprenants sont actifs dans certaines classes, les apprenants dans d'autres ne parlent pas du tout. Par conséquent, un environnement de classe inactive réduit le désir d'apprendre et crée des obstacles à l'apprentissage. Le fait que la disposition des sièges ne soit pas adaptée au cours de langue est un autre problème commun pour lequel les apprenants ont des problèmes dans toutes les compétences. Ils n'ont pas de sièges en forme de U et ne peuvent pas interagir les uns avec les autres. Ils sont toujours assis aux mêmes pupitres et il y a des apprenants assis au dernier rang. Donc, ils ont du mal à suivre le cours. Djedidi et Khoubzi (2020) soulignent que la disposition des classes en U est importante pour la communication en classe et a déclaré qu'il existe une disposition des

sièges en U dans la salle de classe de son étude. S'asseoir près du mur quand la classe est froide est aussi un autre obstacle pour les apprenants. Les problèmes dans les relations avec les apprenants affectent également négativement l'acquisition des compétences de compréhension et expression orale. Ils sont irrespectueux les uns envers les autres lors du cours. Ils ne s'écoutent pas et s'interrompent. Ils ne veulent pas parler parce qu'ils craignent de commettre des erreurs et pensent qu'ils seront blâmés. Quand un professeur donne la parole à l'un, l'autre interrompt son discours, ce qui les empêche d'acquérir ces compétences.

La timidité des apprenants en classe est un autre obstacle dans le processus de l'acquisition de la compréhension écrite. Certains apprenants ne sont pas actifs et ils agissent timidement dans la classe. D'autre part, les apprenants sont mal à l'aise en raison de la correction de leurs erreurs directes dans l'expression orale. La faible énergie de l'enseignant est également un obstacle car elle diminue la motivation des apprenants à acquérir cette compétence. Il y a des apprenants qui ont des problèmes d'écriture parce que tout le monde n'a pas la même responsabilité dans le travail de groupe et la responsabilité est placée sur la personne la plus travailleuse. D'autre part, la classe étant surchargée, il n'est pas possible de contrôler les textes écrits par tous les apprenants dans les activités d'écriture, ce qui affecte négativement leur développement d'écriture. Comme le dit Haznedar (2010, p. 748) les salles de classe surchargées et manque de conditions physiques font partie des difficultés rencontrées dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie. Quand les équipements technologiques de classe comme le système audio, l'ordinateur, les haut-parleurs, la projection sont en panne, on n'arrive pas à faire des documents d'écoute. Les documents peuvent mal sonner. On ne peut pas regarder les vidéos. Donc, le cours n'est pas efficace et ce problème empêche les apprenants d'acquérir des compétences d'écoute. L'étude de Çoraklı, Göçerler, Kurt, Topaloğlu, Demirkır, Karagöz, et Atik, (2016, p. 29) qui comprend les opinions d'élèves de classes préparatoires allemandes, françaises et anglaises sur l'environnement de la classe et l'utilisation de la technologie dans les cours, montre que l'équipement technologique dans les classes n'est pas très suffisant et doit être renouvelé. En même temps, il y a des apprenants n'ayant aucun désir d'apprendre dans l'environnement de la classe dans le processus de l'acquisition de la compréhension orale. Certains apprenants sont affectés négativement par le changement de leurs cours de 2e semestre. Passer de leur environnement de classe familier à un autre environnement les empêche d'acquérir la compétence de compréhension orale. Enfin, étudier constamment avec un projecteur et un même manuel est également un obstacle pour certains apprenants.

Il y a aussi des facilités que l'environnement de la classe offre aux apprenants. Les apprenants s'entraident dans l'acquisition de la compréhension et expression orale, quand il y a quelque chose qu'ils ne comprennent pas. Ils se sentent en confiance grâce au soutien de leurs amis. Pour l'acquisition de compétences d'expression orale, les apprenants essaient de s'exprimer en français, de se respecter et de s'encourager mutuellement à parler français. Ils ne craignent pas d'être blâmés pour ne pas se moquer l'un de l'autre. En même temps, les enseignants encouragent toujours leurs apprenants à parler français. Il faut dire que les apprenants soulignent que les enseignants soutiennent leurs apprenants dans l'acquisition de toutes les quatre compétences. Ils guident leurs apprenants en leur montrant leurs erreurs. Les approches modérées des enseignants envers leurs apprenants affectent positivement le développement de leurs compétences d'écoute. Il est très important que l'enseignant guide les apprenants dans ce processus et leur donne la possibilité d'être actifs et autonomes dans les leçons. "*Le rôle capital des enseignants doit donc être de montrer les meilleurs moyens pour que les apprenants les appliquent quand ils sont seuls devant toutes sortes de matières à apprendre"* (Coşkun, 2013, p. 34).

D'autre part, lorsque la classe n'est pas surchargée, les apprenants comprennent plus facilement les documents d'écoute. Les relations entre les apprenants sont meilleures et ils ont plus de temps pour s'exprimer en français lorsque la classe n'est pas peuplée. Le fait que les apprenants soient assis au dernier rang et au premier rang de la classe affecte également leur acquisition de la compétence de compréhension orale. Ils écoutent des documents d'écoute lorsqu'ils sont assis au premier rang de la classe. Il est avantageux de s'asseoir au premier rang afin de communiquer avec les enseignants et de parler confortablement. En dernier, il y a des apprenants éprouvant une facilité à acquérir cette compétence comme l'école est située loin du bruit.

Les apprenants font divers efforts pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans l'acquisition de ces quatre compétences langagières de base. La plupart des apprenants regardent des séries télévisées et des films en français, écoutent des chansons et profitent de diverses applications en ligne pour l'acquisition de la compréhension orale et ils suivent les chaînes françaises dans le but d'acquérir de la pratique orale. Alors qu'il y a des apprenants qui essaient de parler français par eux-mêmes, il y a aussi ceux qui pratiquent avec leurs amis en classe. Ils profitent de l'Internet pour les matériels audiovisuels et pour chercher des amis francophones pour leur compétence de compréhension et d'expression orale. Il faut dire qu'aujourd'hui les apprenants peuvent se servir d'Internet pour améliorer leurs

compétences linguistiques. Selon l'étude de Kartal, Ova et Şentürk (2016) les apprenants profitent des sites de musique et des cinémas, des vidéos, des films radio, de livres et des dictionnaires électroniques, des journaux et des sites d'enseignement de la grammaire dans le but d'améliorer leurs compétences linguistiques.

D'autre part, les apprenants parlent français avec des amis français sur Internet. Dans les cas où ils ne comprennent pas dans le processus de l'acquisition de compréhension écrite, il y a aussi ceux qui posent des questions à leurs amis rencontrés sur Internet. Bien qu'il y ait des apprenants qui ne peuvent pas regarder de films en raison de problèmes avec Internet dans les dortoirs, ils ont toujours la possibilité de parler à des amis qu'ils rencontrent en ligne. De cette façon, ils améliorent également leurs compétences d'écoute. Il y a aussi ceux qui utilisent les outils des médias sociaux pour lire les journaux sur Internet afin d'améliorer leurs compétences d'expression écrite et ils commentent en français sur les réseaux sociaux comme Facebook, Instagram. La recherche de Rapeli (2016) montre que les élèves ont une pensée positive sur les médias sociaux, car les médias sociaux peuvent être utiles dans le processus d'apprentissage et les réseaux sociaux les plus utilisés sont Wikipédia, Youtube, Whatsapp, Facebook, Skype et Kahoot.

Surtout les apprenants qui rencontrent des difficultés à comprendre les activités d'écoute essaient de suivre et d'apprendre ces activités en regardant leur orthographe. Certains d'entre eux essaient de comprendre le document d'écoute en faisant attention à la totalité des textes. D'autre part, il y a aussi des apprenants qui essaient de se concentrer sur le français dans leur vie sociale et ils essaient d'inclure le français dans leur vie quotidienne dans l'acquisition de compétences de compréhension et expression orale. Certains apprenants qui ne font aucun effort pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans le processus de l'acquisition de la compréhension et l'expression orale. Quand ils ne comprennent pas les documents d'écoute ils cèdent et leur motivation baisse. Les enseignants essaient de faire de leur mieux pour leurs apprenants dans l'acquisition de toutes les quatre compétences langagières de base. Ils parlent français toujours avec leurs apprenants. Ils les aident à comprendre un document d'écoute, un texte et ils les aident à écrire.

Certains apprenants utilisent des programmes de traduction lorsqu'ils rencontrent des difficultés à parler, comprendre un texte et écrire. Ils essaient d'atteindre le sens des mots à travers le programme de traduction. Ils trouvent ces programmes plus pratiques que de consulter le dictionnaire lors de la rédaction de textes. D'autre part, il y a des apprenants qui utilisent le dictionnaire pour leurs acquisitions de compétences de compréhension écrite et

d’expression écrite. Ils utilisent également des dictionnaires en ligne. Ils peuvent apprendre d'autres mots qu'ils rencontrent tout en cherchant n'importe quel mot du dictionnaire lors d’une activité de lecture. Ils pratiquent souvent la lecture et la compréhension. Ils lisent des livres d'histoires, des journaux, des textes sur Internet. Messaoudi (2018, p. 59) constate dans sa recherche que les étudiants du département de français se servent des dictionnaires électroniques au lieu des dictionnaires imprimés. Ils préfèrent en général les dictionnaires hors ligne en raison du manque de connectivité. Il est important que les apprenants choisissent le bon dictionnaire parmi ces dictionnaires. Comme le dit Zaklani (2020) “Avant de choisir un dictionnaire électronique, l'élève devrait prendre le temps de regarder différents modèles, d'essayer chacune des fonctions qu'il offre et de prendre note de son évaluation”

Lors de la rédaction de textes, certains apprenants développent également la compétence d’expression écrite avec le soutien de leurs amis. D’autre part, il y a des apprenants qui essaient de surmonter les difficultés en écrivant des lettres et en tenant un journal. Certains apprenants essaient également de surmonter les difficultés dans l’acquisition de l’expression orale, la compréhension écrite et l’expression écrite en s'améliorant en grammaire et en vocabulaire. Ils essaient également de surmonter les difficultés en étudiant la grammaire et le vocabulaire. Ils travaillent pour garder leur grammaire fraîche et ils lisent des livres pour apprendre du vocabulaire. Ils tentent d'apprendre les conjugaisons des verbes pour lesquels ils font le plus d'erreurs en écrivant un texte. Ils souhaitent également s'améliorer en utilisant différentes ressources et se débarrasser des difficultés de compréhension écrite, mais le prix élevé des ressources et la difficulté d'accès aux ressources les en empêchent. Étudier les activités de la section d’«expression orale» dans le manuel afin de surmonter des difficultés fait également partie des activités des apprenants. Enfin, pour certains apprenants, parler français signifie malheureusement réussir l'examen. L'anxiété des examens les empêche d'apprendre à parler.

Afin d'avoir une bonne compétence de compréhension orale, d’expression orale, de compréhension écrite et d’expression écrite, les apprenants ont des attentes diverses dans le processus d'apprentissage. Au premier rang de ces attentes est la diversité des ressources pour les activités d’écoute, de parole, de lecture et d’écriture. Les apprenants ont besoin de se servir des livres, des ressources et de matériels différents au lieu d'utiliser des sources et des livres similaires. Le même type d'activités n'attire pas l'attention des apprenants. Il faut faire des activités telles que le débat pour que les apprenants s’expriment en français et que

les apprenants soient actifs. Les apprenants pensent également qu'ils s'améliorent avec les activités comme le débat.

Voici la pensée de Afolabi (2011, p. 6):

> L'exposé sous forme de débat ou symposium est une autre technique très utile pour faire naître et développer la compétence de la production orale chez les apprenants du FLE. Cette technique est très bien utilisée, par exemple, pour encourager les apprenants à prendre la parole sur des sujets divers, leur permettant ainsi de vaincre leur timidité, de délier leur langue, et par conséquent, de développer leur compétence de production orale.

Grâce à de telles activités, les apprenants peuvent surmonter leur peur de parler et être désireux de parler.

Les apprenants veulent également faire plus d'activités de lecture en classe. Ils veulent voir des textes plus complexes comme l'article. Ils ont besoin de lire des livres régulièrement, et de faire des heures de lecture pour leur développement de compréhension écrite. Après la lecture, on peut faire une critique sur le livre et on peut en parler. En même temps, ils veulent que l'on leur donne des devoirs de lecture. L'augmentation des activités d'écriture fait également partie des attentes des apprenants. Les apprenants ont besoin des mécanismes tels que des laboratoires de langues dans l'école, avoir un accès facile aux ressources de la bibliothèque et obtenir un soutien scolaire à propos de l'acquisition de la compréhension orale et écrite. Les supports audios doivent être accompagnés de supports visuels. Il devrait y avoir des livres publiés dans notre pays selon le niveau des apprenants et l'accès à ces ressources devrait être plus facile. Au lieu d'écouter des activités dans le même style, ils veulent écouter des chansons et effectuer des activités liées à ces chansons, et jouer à des jeux après les activités d'écoute. Selon Talaván (2013) les documents audiovisuels améliorent l'efficacité d'apprentissage, car ils offrent une grande variété d'informations ainsi que des liens entre de multiples sens ou intelligences (cité par Durán et Guirao, 2013). Il est vrai que les documents audiovisuels permettent un apprentissage efficace. Il faut ajouter qu'il faut faire des activités de dictée pour l'acquisition de compréhension orale et l'expression écrite aussi. Entendre les mêmes mots dans différentes activités plutôt que d'apprendre trop de mots pendant la journée, l'effort individuel, apprendre des méthodes, techniques et stratégies nécessaires, avoir un environnement de classe bien équipé est l'une des autres attentes des apprenants dans l'acquisition de la compétence de compréhension orale. D'autre part, on s'attend à ce que les ressources soient augmentées et diversifiées en compétence d'écriture. Bien qu'ils veuillent atteindre les ressources, ils ne peuvent pas les

atteindre à cause des prix. Malheureusement le prix des manuels n'est pas raisonnable pour les apprenants. Il faut ajouter que certains apprenants ne prennent même pas de notes. Ces apprenants ont besoin d'encouragement et de confiance en eux.

Les relations entre les apprenants en classe devraient s'améliorer et il devrait y avoir un environnement de classe plus calme, loin du bruit afin que les apprenants comprennent mieux les documents d'écoute. Ils veulent faire plus d'exercices de prononciation. Ils pensent également qu'il devrait y avoir moins d'apprenants et plus d'enseignants dans la classe afin qu'ils aient la chance de parler beaucoup français lors d'acquisition de compétences d'expression orale. Une bonne communication et interaction entre les apprenants, parler français entre eux, ne pas se moquer les uns des autres lorsque des erreurs sont commises, et se respecter font partie des attentes des apprenants dans l'acquisition de l'expression orale et la compréhension écrite. C'est l'un des souhaits des apprenants dans le développement des compétences de compréhension et d'expression orale que le turc ne soit pas du tout utilisé en classe, même les expressions les plus simples sont données en français, les enseignants n'utilisent pas le turc même lorsque les apprenants ne le comprennent pas, qu'ils aient un professeur dont la langue maternelle est le français et qu'ils soient dans des environnements sociaux et des groupes où ils peuvent entendre la langue en direct. L'emplacement de l'école étant éloigné du centre, les apprenants ne peuvent pas profiter de certaines opportunités. En fait, il y a des apprenants qui veulent être actifs dans les centres comme "Institut Français" mais des problèmes financiers les en empêchent également.

D'autre part, les enseignants devraient encourager les apprenants à parler constamment sans les ennuyer. Les apprenants veulent également aller dans les pays francophones, car l'expérience à l'étranger est également très importante pour la compréhension et l'expression orale. Ils veulent pouvoir aller en France grâce à des programmes comme Erasmus. Certains étudiants dans la recherche d'Amireault et Li (2012, p. 126) pensent que le programme de français, "c'est le fait de vivre en France qui leur a permis de bien intégrer la langue française ainsi que les éléments culturels propres à leur société d'accueil." Il est nécessaire que les étudiants voient la vie réelle en France, à la fois en termes d'apprentissage de la langue et de connaissance de la culture grâce à des programmes tels que la formation et le stage en France.

L'augmentation des exercices d'écriture fait également partie des attentes des apprenants. Avoir 40 minutes pour effectuer le travail d'écriture en classe est trop pour eux. Quand ils ont fini d'écrire, ils sont occupés avec le téléphone et perdent leur temps. Pour cette raison, ils veulent que leur travail d'écriture soit un devoir. Ils veulent apprendre en détail comment

un texte est écrit et ils veulent écrire en suivant les règles et apprendre des méthodes d'écriture en écrivant eux-mêmes des textes. Les apprenants souhaitent enrichir leur vocabulaire pour leurs compétences d'écriture, faire publier le texte qu'ils ont écrit dans un magazine ou avoir un magazine de classe, choisir librement le sujet d'écriture, faire contrôler leurs textes par les enseignants. L'attente des apprenants qui utilisent un programme de traduction au lieu d'un dictionnaire est d'abandonner ces habitudes et d'utiliser un dictionnaire dans leurs études d'écriture.

Le sujet sur lequel les apprenants s'accordent dans leurs attentes pour toutes les compétences est l'augmentation des heures de cours et l'enseignement des compétences en tant que cours séparés. Ils veulent faire un cours distinct sur ces compétences à certains moments de la semaine car le temps consacré pour acquérir ces compétences est insuffisant. En même temps, pour l'acquisition de la compréhension écrite et l'expression écrite. L'augmentation du temps consacré à l'enseignement préparatoire fait également partie des attentes des apprenants. Il y a des apprenants qui suivent l'enseignement préparatoire pour la deuxième fois et qui sont en première année d'enseignement préparatoire. Ces apprenants pensent qu'une année d'enseignement préparatoire est insuffisante. Ils comprennent tout mieux en deuxième année d'enseignement préparatoire. Alors qu'ils échouent dans leur première année d'enseignement préparatoire, ils se développent en deuxième année. Enfin, le fait que les apprenants qui redoublent la classe préparatoire et les autres apprenants soient dans la même classe constitue un obstacle pour certains apprenants. Alors que ces apprenants peuvent facilement s'exprimer sur les sujets qu'ils connaissent déjà, cette situation réduit la motivation de certains apprenants qui apprennent les mêmes sujets pour la première fois. On pense qu'il est nécessaire de faire une différente application aux apprenants qui redoublent la classe préparatoire.

6.2. La Discussion De La Recherche Auprès Des Enseignants

En regardant les résultats de la recherche, les idées données par les apprenants correspondent généralement à celles des enseignants. Bien que les enseignants fassent de leur mieux pour faire acquérir aux apprenants des compétences linguistiques de base, il faut dire que certains problèmes sont inévitables. Les résultats des études effectuées par Özçelik (2006), Oliveira (2010), Alhawiti (2013), Kelatma (2015), Abedelmalek et Saadi (2017), Sidding (2017), Kartal et Parlak (2017) auprès des étudiants et des enseignants soutiennent généralement notre étude.

Selon certains enseignants, alors que les compétences de compréhension orale, d'expression orale, de compréhension écrite et d'expression écrite des apprenants sont développées, selon d'autres, elles ne le sont pas. Les activités de films et des activités d'écoute, de lecture, d'écriture sont réalisées en classe. Toutes les activités adaptées aux quatre compétences de base sont réalisées dans le manuel. Les apprenants ayant le goût d'apprendre réussissent généralement, mais certains apprenants ne développent pas leurs compétences linguistiques parce qu'ils ne s'intéressent pas au français en dehors de la salle de classe. D'autre part, comme le disent les enseignants, nous craignons de parler une langue étrangère en tant que société devant les autres. Par conséquent, les apprenants sont également timides à ce sujet. Ces craintes affectent négativement le développement des apprenants. Ils trouvent le français difficile. Comme ils ont déjà appris l'anglais, ils le comparent à l'anglais. Ils craignent de prononcer le français. La compétence avec laquelle les apprenants ont le moins de difficulté est la lecture. Ils sont bons dans cette compétence, mais il y a des apprenants qui ne lisent pas de livres en dehors de l'école et qui n'ont même pas de manuel, ces apprenants ne se développent pas. Selon certains enseignants, la compétence d'expression écrite n'est pas une compétence pour laquelle ils ont beaucoup de difficultés comme la compétence en lecture. Les apprenants se développent au fur et à mesure qu'ils apprennent les sujets. Le plus gros problème dans la compétence d'expression écrite est que les apprenants utilisent les programmes de traduction. Les apprenants continuent de l'utiliser même si les enseignants l'ont interdit.

Selon l'opinion de certains enseignants sur les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'acquisition de quatre compétences linguistiques de base, la vitesse de parole est un problème pour leurs apprenants. Les apprenants ont de la difficulté à comprendre les nouveaux termes en écoutant des documents d'écoute Certains apprenants ne sont pas désireux de parler français et d'écouter des documents d'écoute et il est très difficile de les encourager à s'exprimer et à écouter. Lorsqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix, ils rencontrent des difficultés de prononciation. En même temps, les apprenants timides ne veulent pas parler. Bien que les enseignants les encouragent à parler, certains sont timides. Les apprenants qui ne font pas d'activités d'écoute individuellement à la maison rencontrent des difficultés à acquérir cette compétence. Étant donné que ces apprenants ne participent pas à la leçon, ils affectent négativement la qualité de la leçon. Ils écoutent normalement 3 fois mais les apprenants qui ne comprennent pas les textes écoutés veulent écouter le texte plusieurs fois.

Ils essaient de traduire chaque mot et manquent le sens général du texte. Ils ne connaissent pas les méthodes d'écoute des documents d'écoute. Le fait que les enseignants ne maîtrisent pas la langue comme un Français est aussi un obstacle dans l'acquisition de cette compétence. Les difficultés rencontrées par les apprenants peuvent également être liées à l'absence d'enseignants natifs. Cette situation n'est pas la même pour tous les enseignants. On peut dire qu'un enseignant natif peut attirer l'attention des apprenants. Ils peuvent se forcer à parler car ils savent que le professeur est natif. Dans le même temps, l'enseignant natif peut être bénéfique pour le développement des apprenants pour le transfert culturel. Voici la pensée de Lauper et Mihelčić, (2013, p. 3) sur ce sujet :

> …un enseignant natif serait plus à même de transmettre la culture propre à la L2 enseignée, puisqu'il en est directement issu. Son enseignement serait donc plus riche en apports culturels, ce qui le rendrait plus captivant et intéressant pour les apprenants. Il faut également relever, chez l'enseignant natif, une richesse lexicale que ne possède pas un enseignant non natif.

Il faut ajouter que cela ne signifie pas que l'enseignant non natif est un mauvais enseignant, et que l'enseignant natif est toujours un bon enseignant. Pour Lauper et Mihelčić, (2013, p. 44) l'intérêt de leur recherche pour le développement professionnel est de "rendre conscient le monde de l'enseignement qu'il n'est pas forcément indispensable d'être natif d'une langue afin de pouvoir efficacement l'enseigner."

Les premières langues étrangères des apprenants créent une difficulté à l'expression orale, la compréhension orale et l'expression écrite. Ils prononcent des mots français en anglais quand ils parlent et ils lisent. Ils peuvent également mélanger des mots anglais et français lors de l'écriture. Ils comparent les règles du français avec celles de l'anglais. En même temps, les enseignants ne peuvent pas donner la parole à chaque apprenant en raison du temps insuffisant consacré à la leçon et en raison de la classe surchargée. Dans l'étude de Jovanović (2017, p. 120). Il y a aussi des enseignants qui expriment les opinions que le volume horaire consacré à l'apprentissage du FLE est insuffisant.

Un autre problème pour les enseignants est que les apprenants ne veulent pas lire et écrire sur des sujets qu'ils ne trouvent pas intéressants, ce qui est un obstacle pour eux dans le développement de ces compétences. Ils utilisent des programmes de traduction et des dictionnaires en ligne dans leur écriture. Ils copient les devoirs donnés sur Internet au lieu de les faire eux-mêmes. Ils écrivent également mal les idiomes turcs en essayant de les traduire mot à mot en français. "La traduction littérale (le mot à mot) pose aussi un problème qui peut conduire à des erreurs d'interprétation, à une sur traduction ou à une perte de sens" (Smahi, 2016, p. 9). Il y a également des apprenants qui ont des problèmes de vocabulaire et de grammaire. Certains d'entre eux ne connaissent pas encore les sujets les plus simples car

ils n'étudient pas en dehors de l'école. Les activités d'écoute dans le manuel sont adaptées au niveau des apprenants, et les apprenants ayant une intelligence sensorielle élevée comprennent mieux les documents d'écoute. Les enseignants utilisent toutes sortes de méthodes pour que les apprenants parlent français. Les enseignants sont toujours souriants envers leurs apprenants. Afin de ne pas les effrayer, ils les traitent toujours gentiment. Les bonnes relations entre les apprenants et les enseignants aident l'acquisition de cette compétence. Les enseignants utilisent des gestes et mimiques quand les apprenants ne les comprennent pas. Ils essaient de motiver leurs apprenants en les faisant parler français avant de commencer le cours. Il y a aussi des apprenants désireux de parler en essayent de faire de l'accent français. Donc, certains apprenants sont motivés. « Une autre raison pour apprendre la langue française c'est le goût » (Veiga, 2010, p. 31). Le passage qui vient d'être cité nous permet de voir que parfois, il suffit d'avoir le goût d'apprendre le français.

Lorsque les apprenants lisent des textes qui les intéressent, lorsqu'ils essaient de comprendre le texte en général au lieu de traduire le texte mot à mot en lisant des textes, ils éprouvent une facilité à acquérir cette compétence. Dans le même temps, les textes de soutien avec des visuels ont un effet positif sur les apprenants. Au fur et à mesure que les apprenants utilisent les règles qu'ils ont apprises dans les textes qu'ils écrivent, leurs compétences d'expression écrite se développent. Il est vrai que chaque apprenant à des méthodes d'apprentissage différentes. Selon une enquête menée par des enseignants auprès de leurs apprenants dans cette recherche, il y a peu d'apprenants qui apprennent en écoutant. Certains apprenants sont si timides qu'ils ne parlent même pas turc en classe. Ils craignent de commettre des erreurs. Bien que les enseignants essaient de faire parler ces apprenants, les apprenants ne veulent pas du tout parler.

Selon la recherche de Lounas (2017, p. 69) la timidité et la peur de commettre des erreurs devant les autres, le manque de pratique de la langue cible en dehors de la classe sont des facteurs empêchant de parler chez les étudiants. En plus, ils n'ont pas confiance en eux. Ces caractéristiques individuelles des apprenants sont un obstacle pour leur expression orale. Il y a des apprenants qui ont des problèmes en turc, et ces apprenants rencontrent aussi des difficultés à lire le français en raison de l'influence de leur langue maternelle. Lorsque les enseignants veulent que le texte soit lu à haute voix, ils ne veulent pas le lire. Certains apprenants ne comprennent pas les textes parce qu'ils n'aiment pas lire. Le manque d'imagination peut empêcher les apprenants d'écrire de longs textes. Pendant que l'apprenant

écrit un texte, il ne peut pas continuer après un certain point. En même temps, penser toujours en turc les empêche d'écrire un texte en français.

Les caractéristiques individuelles des apprenants leur offrent également des facilités dans l'acquisition de ces compétences. Comme les apprenants l'ont indiqué précédemment, il est plus facile pour les apprenants ayant une oreille musicale d'acquérir des compétences d'écoute. Comme ces apprenants écoutent constamment de la musique dans leur vie sociale, ils ont aussi un intérêt à écouter le français. Les apprenants qui sont forts en apprentissage de la langue et qui aiment apprendre les langues n'ont pas de difficulté dans ce processus. Les apprenants sociaux et confiants veulent parler français même s'ils commettent des erreurs. Les apprenants qui aiment lire dans leur langue maternelle lisent aussi des livres en français. Certains apprenants lisent également des livres virtuels. Les élèves qui lisent ont un bon vocabulaire et comprennent plus facilement un texte. D'autre part, les apprenants ayant de bonnes compétences orales ont également le goût de lire à haute voix.

Il y a des apprenants qui peuvent bien exprimer leurs idées par écrit, capables d'écrire, d'avoir une grande imagination. Ces apprenants peuvent écrire de longs textes. Les apprenants qui peuvent penser directement en français n'ont pas de difficulté à écrire. Les apprenants qui ont une bonne connaissance du turc ainsi que de la grammaire et du vocabulaire turc et français ont également amélioré leurs compétences d'expression écrite. Les apprenants qui ont grandi dans une famille intéressée par la lecture de livres ont également de bonnes compétences d'expression écrite. Il faut dire que "le milieu familial peut influencer l'apprentissage même s'il ne constitue pas l'unique facteur d'influence" (Mendes, 2010, p. 12).

Répondre aux questions dans la partie de « compréhension orale » dans le manuel, préparer les apprenants au sujet en posant quelques questions avant de lire le texte, écouter des textes aux apprenant plusieurs fois et les enseigner les méthodes d'écoute sont les stratégies et les techniques utilisées dans les compétences de compréhension orale. Toutes ces méthodes utilisées sont utiles pour les apprenants et facilitent de la compréhension orale. La préparation des apprenants au sujet crée également un désir et une curiosité d'apprendre le français. Il est important de susciter l'attention de l'apprenant pour l'efficacité du cours avant de commencer le cours. Lorsque les apprenants sont motivés, ils aiment venir en classe et donc apprendre une langue. L'enseignant a un rôle primordial afin d'aider les apprenants à acquérir ce désir. Voici l'explication de Baronnier (2003, p. 33):

> La vraie réussite - la plus dure à obtenir - c'est quand la majorité des élèves prennent plaisir à venir en cours car ils se retrouvent face à quelqu'un qui leur a donné le goût pour la discipline et qui leur propose des travaux qui mettent en évidence leur imagination, leur créativité, leur intelligence, en bref, quelqu'un qui leur donne de l'importance. Cependant, si susciter l'intérêt de l'élève pendant une heure semble être une chose possible, garder cet intérêt intact du début à la fin de l'année relève de l'exploit.

Cette citation permet de voir l'importance du rôle de l'enseignant dans la motivation des apprenants au cours.

Le manuel, différents livres et matériels complémentaires et des matériels audiovisuels tels que des films et des chansons sont les matériels utilisés pour l'acquisition de la compétence de compréhension orale. Ces matériels facilitent l'acquisition de la compréhension orale des apprenants. En même temps, écouter des documents d'écoute conformément à la langue standard soutient le développement des compétences de compréhension orale des apprenants. D'autre part, les apprenants rencontrent des difficultés à écouter des documents qui contiennent des extraits de la vie réelle. Par exemple, un dialogue qui se déroule dans la gare accompagnée d'un fond sonore. Les apprenants rencontrent des accents différents dans les documents d'écoute, ce qui affecte négativement leur développement de la compétence de compréhension orale.

Les méthodes, les stratégies et les techniques utilisées dans l'expression orale visent principalement à amener l'apprenant à parler des images du manuel dans tous leurs détails, à poser des questions et des réponses sur ces images ou de manière indépendante, à l'aider à surmonter la peur de commettre des erreurs et à encourager les apprenants à se détendre avant de commencer le sujet. Les enseignants partagent également leurs propres expériences avec les apprenants pour les faire parler. Toutes les méthodes utilisées profitent aux apprenants et facilitent leur expression orale.

Ces méthodes encouragent également les apprenants timides à parler et les apprenants sont motivés. En même temps, des sujets intéressants font parler les apprenants. On utilise le manuel, les livres complémentaires, les matériels audiovisuels, les jeux de rôles, la pièce de théâtre, la présentation, le débat et le devoir de portefeuille dans l'acquisition de la compétence d'expression orale. Les titres des manuels et les contenus des manuels sont bons pour le développement des compétences orales des apprenants. L'activité de débat développe les compétences orales des apprenants car cette activité les pousse à parler. Les jeux comme les tabous, les pièces de théâtre et la présentation, sont les matériels utiles pour le développement des apprenants. Il est important d'utiliser des jeux dans le processus d'apprentissage des langues. Les activités comme le débat, la pièce de théâtre, les jeux

attirent l'attention des apprenants et motivent les apprenants qui s'ennuient. Aujourd'hui, ils sont fréquemment utilisés dans les cours de langue. "À côté de l'utilisation des images, certains enseignants font recours aux jeux pédagogiques ou aux autres activités divertissantes dans un but de créer une situation d'apprentissage dans laquelle, les élèves apprennent sans s'ennuyer" (Soumia, 2010, p. 55-56). Il faut ajouter que faire des présentations des devoirs de portfolio au tableau encourage également l'apprenant. D'autre part, certains apprenants sont incapables de parler en raison de leur anxiété. Bien que les enseignants essaient d'utiliser du matériel adapté à tous les apprenants.

Faire des questions-réponses afin de préparer les apprenants au texte avant de le lire, permettre aux apprenants de lire le texte en silence puis de le faire lire à haute voix pour contrôler leur prononciation, parler des visuels dans le texte et du titre du texte, analyser le texte du français vers le français, permettre l'analyse du texte en faisant travailler en groupe, écrire de nouveaux mots au tableau sont les stratégies et les techniques utilisées dans la compétence de compréhension écrite. Les méthodes utilisées améliorent les compétences de compréhension écrite des apprenants et améliorent leur prononciation en lisant à haute voix. Préparer les apprenants au texte éveille leur curiosité. Les sujets intéressants et adaptés au niveau ont un effet positif sur l'acquisition de cette compétence des apprenants. À mesure que les apprenants comprennent le texte, ils deviennent plus confiants et désireux d'apprendre le français. Le manuel, les livres complémentaires et les livres d'histoires, les journaux, les articles sont les matériels utilisés dans l'acquisition de la compétence de compréhension écrite. Lire des textes dans le manuel et lire des textes actuels dans différents livres ou sur Internet contenant le sport, la science etc. aident les apprenants à développer leurs compétences de compréhension écrite. Les apprenants qui ont le désir de lire sont également bons dans cette compétence. Certains textes sont simples et ennuyeux, ce qui affecte négativement l'acquisition de cette compétence des apprenants. Certains sujets du manuel n'attirent pas l'attention des apprenants en raison de différences culturelles. C'est parfois un obstacle pour eux.

Les méthodes, stratégies et techniques utilisées dans l'expression écrite visent à demander aux apprenants d'écrire divers textes tels que la lettre, le dialogue etc., contrôler ces textes, leur donner des devoirs d'écriture le week-end et permettre aux apprenants de trouver leurs propres erreurs dans ces devoirs, pousser les apprenants à utiliser un dictionnaire, leur permettre de créer un texte par la méthode du remue-méninge en dessinant des schémas. Demander aux apprenants de faire diverses activités d'écriture et les contrôler contribue aux

compétences d'expression écrite des apprenants. Les apprenants utilisent le programme de traduction au lieu des dictionnaires dans les activités d'écriture, ce qui est un facteur qui affecte négativement le développement des apprenants pour les enseignants. Le manuel, les activités d'écriture indépendantes, les devoirs du week-end sont des matériels utilisés dans le développement de compétences d'expression écrite. Les matériels utilisés améliorent les compétences en écriture des apprenants et leur permettent d'enrichir du vocabulaire mais les apprenants ne savent pas écrire un texte même en turc. Ils ne savent pas comment commencer et finir des phrases. Ils sont plus intéressés par les cours de grammaire mais ils rencontrent des difficultés à transmettre ces informations.

L'un des facteurs environnementaux affectant les apprenants est l'environnement de classe surpeuplée qui pose des problèmes dans toutes les compétences. Les apprenants éprouvent des difficultés à comprendre les documents d'écoute parce que la classe est grande et elle a plus d'apprenants qu'il ne devrait y en avoir dans cette classe. En même temps, certaines salles de classe sont petites et peuplées. Il n'est pas possible pour tous les apprenants de s'exprimer dans ces classes. Dans une salle de classe surchargée, il n'y a pas assez de temps pour que tous les apprenants s'expriment. En même temps, il n'y a pas assez d'espace pour des activités telles que le jeu. Selon la recherche de Bakhit (2018) les enseignants n'arrivent pas faire les activités comme la dramatisation dans les petites classes surchargées à cause du manque d'espace. Donc ce type de classes entrave l'apprentissage. D'autre part, une salle de classe surchargée est également un inconvénient car tous les apprenants n'ont pas la possibilité de lire à haute voix. En même temps, lorsque la classe est surchargée, l'enseignant ne peut pas contrôler les textes écrits par chaque apprenant. Il doit ramener ces textes chez lui pour les contrôler et il n'y a donc aucune interaction pour permettre à l'apprenant de corriger son erreur.

Les conditions physiques des salles de classe ne sont pas bonnes pour l'apprentissage des langues pour l'acquisition des compétences de compréhension orale, l'expression orale et l'expression écrite. Il y a des salles de classe et une disposition des sièges standards dans l'école. Le travail en groupe n'est pas efficace car il n'y a pas de disposition des sièges en U. La disposition des sièges en U permet aux apprenants d'interagir les uns avec les autres et avec l'enseignant. Cette déficience affecte négativement les apprenants. Dans les activités d'écriture, les enseignants apportent toujours leurs dictionnaires dans les salles de classe. Il aurait dû y avoir une petite bibliothèque avec le matériel nécessaire dans les salles de classe, qui devrait être sous le contrôle des enseignants. Il y a aussi des problèmes avec l'équipement

technologique dans la salle de classe. Les problèmes de son dans les activités d'écoute distraient les apprenants et diminuent leur motivation. D'autre part, les apprenants utilisent leur téléphone en classe malgré tous les avertissements. Il y a des inconvénients de à la technologie.

Certains apprenants n'ont pas envie de parler. Il y a ceux qui viennent sans le vouloir au département de français uniquement pour étudier à l'université. Ces apprenants ont du mal à s'adapter au cours. Cette réticence chez certains apprenants les conduit à l'échec. Si les enseignants ont de mauvaises relations avec leurs apprenants si l'enseignant est trop rigoureux envers leurs apprenants, ces apprenants craignent aussi de parler. Le bruit dans la salle de classe lors des activités de lecture affecte également négativement la compréhension des apprenants. En même temps, la correction directe des apprenants par les enseignants dans les lectures à voix haute réduit leur motivation.

Il y a un système de son dans la classe. Même s'il y a un problème avec les systèmes audio, les documents audios sont accessibles via Internet à l'école. Les visuels sont également facilement accessibles grâce à Internet. Avoir une projection dans la classe est aussi un facteur facilitant dans l'apprentissage du français. Avec le mélange des cours au second semestre, les apprenants se font de nouveaux amis et ont l'opportunité de rencontrer différents professeurs. Lorsque les classes ne sont pas surchargées, tous les apprenants peuvent avoir la parole. En même temps, les apprenants qui souhaitent apprendre le français et qui viennent dans ce département pour apprendre le français réussissent. Les enseignants et les apprenants ont des dictionnaires et ces dictionnaires sont utilisés dans les activités d'écriture pour faciliter les compétences d'écriture des apprenants. Il y a des professeurs qui écoutent de la musique française pendant les activités d'écriture. Cette méthode détend les apprenants et leur permet d'écrire plus agréablement.

Les enseignants ont quelques propositions pour améliorer les quatre compétences linguistiques de base des apprenants. C'est l'une des suggestions communes pour les apprenants de s'intéresser au français en dehors de l'école, d'inclure le français dans leur vie, sur leurs téléphones, leurs comptes de médias sociaux dans leur acquisition de la compétence de compréhension orale et d'expression écrite. Il faut faire beaucoup d'activités d'écoute afin qu'ils aient une bonne prononciation et s'habituent à écouter le français. Il faut que les apprenants soient dans des environnements où le français est parlé pour le développement des compétences de compréhension orale et d'expression orale. Il est nécessaire qu'ils participent au club de conversation en français. Il vaut mieux que les apprenants français ou

francophones viennent aux cours et fassent des clubs de parole avec eux pour les garder motivés. Il faut utiliser différents matériaux d'écoute avec un contenu visuel car les apprenants s'ennuient de travailler avec le même manuel. Dans le même temps, un bon équipement de sonorisation doit être utilisé en classe pour une bonne compétence d'écoute. Il est nécessaire de choisir les sujets des textes d'écoute selon les niveaux des apprenants. Ils peuvent se faire des amis français pour bien parler, ils peuvent passer du temps avec eux dans leur environnement social. Des activités de type débat et des plateformes de parole peuvent être créées pour pousser les apprenants à s'exprimer. Il faut poser des questions aux apprenants afin que chaque apprenant ait la chance de s'exprimer. L'une des suggestions les plus importantes est que les enseignants reçoivent une formation. Il faut que les enseignants acquièrent une variété de méthodes d'enseignement.

Il est nécessaire que les apprenants lisent des textes, des livres de différentes sources, des livres d'histoires ou sur Internet selon leurs niveaux. Pour développer leurs compétences de compréhension écrite. Il y a aussi des textes qu'ils peuvent écouter en lisant en ligne. Les textes avec un contenu visuel seront également pratiques pour les apprenants. Il est également nécessaire de montrer aux apprenants les techniques de lecture. Il faut apprendre aux apprenants à se concentrer sur le sens général dans le texte et à saisir les mots-clés plutôt que de traduire directement. Ils doivent lire beaucoup de livres pour avoir de bonnes compétences en écriture. Ils doivent également prendre des notes sur les phrases et les mots qu'ils apprennent en lisant. Il faut qu'ils écrivent beaucoup. Les apprenants doivent créer un plan d'activités d'écriture avant de commencer à écrire pour leur développement des compétences d'expression écrite. Ils peuvent se faire des amis en ligne et chatter avec eux. Il vaut mieux que les apprenants soient encouragés à utiliser des dictionnaires. Il faut interdire de se servir des programmes de traduction. En même temps, il faut montrer aux apprenants une variété de textes comme les textes narratifs etc.

CHAPITRE VII

PROPOSITONS

Afin de développer les quatre compétences linguistiques de base et de répondre aux attentes des apprenants via les suggestions des enseignants, il est tout d'abord possible d'augmenter la diversité des ressources et les activités peuvent être soutenues par du matériel visuel. Il faut augmenter les exercices d'écoute, de parole, de lecture, de compréhension, d'écriture dans le cours et il faut donner la possibilité aux apprenants de pratiquer ce qu'ils ont appris en classe. Dans ce cas, les supports audiovisuels choisis en fonction du contenu du cours suscitent chez l'apprenant le désir d'apprendre. Comme le déclare Brahmi (2016), l'utilisation de documents vidéos en classe encourage non seulement les apprenants à travailler de manière interactive, mais augmente également leur motivation. Il vaut mieux que des activités telles que des débats et des jeux poussant les apprenants à parler et à être actifs soient mis en œuvre en classe. Seghier (2016) constate que les jeux motivent les apprenants à apprendre sans s'ennuyer. Il facilite également l'apprentissage en leur donnant des compétences de mémorisation. En même temps, écouter des chansons et regarder des films en classe est un facteur qui facilitera le processus d'apprentissage de l'apprenant. La combinaison de matériaux audio-visuels authentiques aidera les apprenants à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent lors de l'apprentissage du français et améliore leurs compétences linguistiques. Voici l'explication de Babić (2014, p. 25) sur les documents audiovisuels :

> Les documents audiovisuels améliorent l'efficacité de l'apprentissage, car ils offrent une grande variété des informations ainsi que des liens entre de multiples sens ou intelligences. L'utilisation de matériels audiovisuels authentiques représente une motivation supplémentaire pour les apprenants car ils dépeignent des situations de communication réelles qui sont rares dans l'enseignement traditionnel.

Comme Belhadj Benziane et Zouaoui (2020, p. 37) le soulignent, il y a des élèves faibles qui ne sont pas bons à l'oral et à l'écrit, ne peuvent pas utiliser ce qu'ils ont appris en classe, ne révisent pas à la maison et ne font pas d'effort. Dans ce cas, les chansons et vidéos choisies

par l'enseignant peuvent attirer l'attention de ces élèves et faciliter leur compréhension. Ainsi, on ne peut pas nier que l'utilisation de différentes ressources dans ce processus aidera les apprenants à sortir de la monotonie et à les motiver. En termes de diversité des ressources, l'utilisation d'Internet et des technologies de l'information est importante dans ce processus. Ils peuvent lire des livres en ligne, écouter des documents, se faire des amis sur Internet. Ainsi, à travers ces environnements, les apprenants peuvent accéder facilement à de nombreuses ressources et en même temps renforcer leurs processus d'apprentissage avec des applications autonomes et des jeux. Owoeye (2008) propose l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication telles qu'Internet et les réseaux sociaux. Ces technologies sont importantes pour permettre aux apprenants d'accéder à des ressources adaptées à leurs intérêts et d'être disposés à apprendre.

Il faut dire aussi pour l'enseignement des langues, il peut être utile de suivre un manuel afin de garantir une progression linguistique cohérente et clairement élaborée. Toutefois, il faut aussi rester vigilant pour éviter que les étudiants ne s'ennuient si on leur propose toujours le même type d'exercice. Par conséquent des dispositions pourront être prises à ce sujet.

L'équipement des salles de classe est également important pour un apprentissage efficace du français. Il faut que les salles de classe soient équipées conformément à la technologie afin d'éviter les obstacles lors d'un cours. "Pour un enseignement efficace, les salles de langue doivent être équipées par la technologie de multimédia et le réseau internet" (Günday, 2016, p. 389). Il faut ajouter qu'il est nécessaire de prévoir autant que possible des sièges en U dans le but d'assurer une communication efficace entre les apprenants et les enseignants dans les salles de classe. Pour Djedidi et Khoubzi (2020, p. 74) la disposition des tables U aide à créer un environnement actif, motivant et surtout interactif. D'autre part, il vaut mieux effectuer des travaux de groupe pour assurer l'interaction entre les apprenants et pour aider les apprenants silencieux à devenir actifs. Sur ce sujet Shairih et Ghanbarinia (2015, p. 15) consolident notre idée avec cette citation ci-dessous:

> Certains apprenants sont toujours silencieux dans le cours non pas à cause de leur faiblesse, mais qu'ils sont très prudents et qu'ils ne lèvent la main qu'après une mure réflexion. Ainsi, ils deviennent actifs dans les petits groupes et contribuent pour une part importante au travail de groupe.

On peut dire que le travail en groupe peut également améliorer la communication entre les apprenants. Il est également important que les apprenants soient à l'aise et ils ne soient pas timides en classe.

Les enseignants ont également des responsabilités dans ce processus. Il est important que les apprenants se sentent à l'aise en classe dans le processus d'acquisition des compétences linguistiques de base. L'enseignant doit fournir cet environnement. Comme le dit Lounas (2017, p. 69) “il faut mettre les étudiants à l’aise et éviter de les intimider” L'enseignant qui accompagne l'apprenant dans sa recherche de connaissances doit être une source, un guide, un encouragement et une personne qui les comprend. Ils doivent être capables de guider les apprenants en fonction de leurs attentes, besoins et niveaux afin de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

Quant aux problèmes d'utilisation de la langue maternelle dans les cours il est nécessaire d’utiliser le français en classe dans le cadre des demandes des apprenants et des enseignants. L'utilisation continue de la langue cible les aidera à s'adapter plus rapidement au français et à acquérir un meilleur vocabulaire avec le temps. On peut se servir des gestes et des expressions faciales pour des situations qui ne sont pas comprises pendant les activités. Selon Järvinen (2018), les enseignants devraient utiliser la langue cible dans l'expression des mots nouvellement appris et ils peuvent inclure le langage du corps et les images pour que les apprenants comprennent facilement ces mots. En même temps, il est nécessaire d'encourager les apprenants à se trouver dans des environnements comme Institut Français où le français est activement utilisé. Les apprenants peuvent rencontrer des Français ou des francophones dans ces établissements et passer du temps avec eux dans leur vie sociale. Les apprenants devraient également profiter des bibliothèques de ces institutions. Ils peuvent prendre des livres et lire, prendre des DVD et regarder des films d'ici. Un soutien financier peut être fourni aux étudiants travailleurs qui souhaitent apprendre comme il est nécessaire de devenir membre de telles institutions pour profiter de leurs opportunités.

Conformément aux demandes des apprenants et des enseignants, il vaut mieux que l'école ait également une bibliothèque avec les ressources nécessaires. Il y a des apprenants qui ne peuvent pas acheter certaines ressources en raison de leur prix. Les bibliothèques devraient avoir des manuels, des cahiers d'exercices, des livres d'histoires, des dictionnaires et des journaux etc. que les apprenants et les enseignants peuvent utiliser. D’autre part, il est nécessaire de permettre aux apprenants de se réunir avec les professeurs natifs dans des activités telles que les groupes de conversation. Il peut être avantageux pour les apprenants que l'université contacte ces enseignants natifs et fasse un pas en ce sens. En outre, il faut encourager les apprenants à partir à l'étranger avec des programmes tels qu'Erasmus.

Il vaut mieux que l'on donne des livres d'histoires à lire aux apprenants à certains moments et il faut faire des critiques sur ces livres, ce qui activerait les apprenants et les encouragerait à lire et à étudier. Avant les activités de lecture, il est nécessaire d'apprendre aux apprenants les méthodes nécessaires pour qu'ils se concentrent sur le sens général quand ils lisent. "Tous les efforts de l'enseignant doivent se concentrer sur le développement chez les apprenants de leurs capacités de compréhension globale du sens d'un texte, alors qu'ils sont encore incapables d'en comprendre chaque mot et chaque détail" (González Hernández, 2012, p. 11). Il est important également de comprendre et savoir comprendre, d'adapter les textes en fonction du niveau des élèves afin que les apprenants se familiarisent avec les textes adaptés à leur âge et à leur intelligence et de fournir à l'apprenant une préparation pédagogique rigoureuse et d'augmenter le temps concacré au FLE (Kelatma, 2015, p.95).

Il ne faut pas oublier que les activités d'écriture doivent également être effectuées fréquemment pour surmonter des difficultés de la production écrite. Il est nécessaire que les apprenants écrivent des textes en classe et dans leur vie sociale. Tenir un journal peut être à la fois instructif et amusant pour les compétences rédactionnelles des apprenants. Adam (2018, p.57) déclare que les apprenants doivent écrire beaucoup de textes et que les enseignants doivent intensifier les cours de rédaction afin d'améliorer la rédaction.

Il faut ajouter que la grammaire doit être enseignée implicitement à l'apprenant afin de surmonter les difficultés de grammaire et le vocabulaire peut être enrichi en lisant des livres, des journaux etc. Dans le même temps, l'utilisation continue du vocabulaire et des règles de grammaire apprises permet aux apprenants de maintenir les connaissances à jour. "L'apprentissage se fait surtout par un usage répété des différentes formes grammaticales." Les auteurs montrent également l'importance de l'utilisation et réutilisation du vocabulaire et des structures importantes (Djebbar et Hamiti, 2016, p.80).

Concernant les problèmes des apprenants qui redoublent les classes préparatoires, les enseignants peuvent développer différentes solutions en se rassemblant en fonction de leurs impressions et de leurs connaissances. Le fait que le temps consacré aux compétences linguistiques soit insuffisant par les apprenants et les enseignants témoigne de l'insuffisance du temps prévu pour les classes préparatoires françaises. Les raisons pour lesquelles les apprenants souhaitent que les compétences soient enseignées dans le cadre d'un cours sépareront le temps limité pour acquérir ces compétences. Il ne semble pas possible d'acquérir des compétences linguistiques de base en français au niveau B2 en 1 (une) année académique, surtout dans un environnement non francophone. En France, des volumes

horaires d'au moins 3 mois (280 heures) sont prévus même pour un programme intensif de niveau A1. Pour cette raison, il est nécessaire de passer à de nouvelles pratiques concernant les périodes de formation des classes préparatoires aux départements de français.

Il faut donner l'importance nécessaire au transfert des compétences linguistiques de base dans le processus d'apprentissage du français il est possible de dire aux apprenants comment ils doivent suivre les activités liées à ces compétences pour une acquisition efficace des compétences linguistiques de base. Il vaut mieux enseigner aux apprenants les méthodes nécessaires d'écoute, de compréhension de lecture et d'écriture. Les enseignants peuvent être formés sur ce sujet par le biais de formations de courte durée et de séminaires aux niveaux national et international. On peut s'assurer que les enseignants se réunissent avec d'autres collègues du monde entier dans leur domaine et suivent une formation avec eux. Il faut que les universités soutiennent les enseignants pour de telles réunions et formations. Il vaut mieux que l'on crée des environnements qui permettront aux apprenants d'apprendre le français efficacement afin d'éliminer les difficultés rencontrées par eux.

Il est nécessaire que les apprenants s'intéressent au français en dehors de l'école. Il est vrai qu'une langue ne peut pas être apprise uniquement par l'éducation à l'école sans l'effort personnel de l'apprenant. Les apprenants réussiront à acquérir les quatre compétences linguistiques de base et à apprendre le français grâce aux efforts des enseignants, à leurs propres efforts et au soutien de l'université pour qu'ils se trouvent dans des environnements où ils peuvent activement entendre et parler français.

Pour terminer, Aldyab (2017, p. 447) indique que les quatre compétences étant importantes pour l'apprentissage d'une langue, doivent être appliquées ensemble pour qu'elles puissent se compléter. Ainsi nous pouvons dire que les quatre compétences langagières dans l'apprentissage des langues étrangères ne peuvent pas être considérées séparément. L'acquisition de chaque compétence est liée à l'acquisition d'une autre compétence. Il faut que les apprenants acquièrent ces compétences étapes par étapes et selon leurs niveaux.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans cette étude, nous avons tenté de révéler les difficultés rencontrées par les étudiants en classe préparatoire à l'Université Gazi, École Supérieure des Langues Étrangères durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2018-2019 dans l'acquisition de quatre compétences linguistiques de base et les raisons de ces difficultés en utilisant les opinions des étudiants et des enseignants.

Dans la première partie de l'étude, nous avons inclus des explications sur les quatre compétences linguistiques de base, les difficultés rencontrées dans ces compétences et les raisons de ces difficultés. Dans la deuxième partie de l'étude, nous avons donné des informations sur l'enseignement des langues étrangères, l'apprentissage/enseignement du français en Turquie, en particulier l'apprentissage/enseignement du français en classes préparatoires, qui est notre sujet d'étude. Alors que la troisième section contient des informations sur la méthode d'étude, la quatrième section comprend les résultats de la recherche, la cinquième section comprend des discussions et des commentaires sur les résultats de la recherche, et la sixième section comprend des propositions. Enfin, nous avons parlé du résultat général de l'étude.

Tout en déterminant les difficultés rencontrées par les étudiants, nous avons également révélé les facilités qu'ils ont rencontrées. Dans le même temps, nous donnons des informations détaillées sur les méthodes, les supports et les environnements d'apprentissage qu'ils utilisent dans le processus d'acquisition du français.

Les résultats de l'étude auprès des apprenants et des enseignants montrent qu'en général, dans toutes les compétences, les méthodes utilisées sont celles de la question-réponse, l'écoute à plusieurs reprises des textes d'écoute, la préparation de l'étudiant avant le commencement du cours (parler sur les images du texte, mener des conversations sur la vie de tous les jours, etc.), la description des illustrations du manuel, la lecture des textes d'abord en silence, ensuite à voix haute, l'apprentissage en profitant des éléments audio-visuels, la répétition, l'utilisation des gestes et mimiques, la révision individuelle des apprenants en dehors de la classe, la pratique des écritures

et leur contrôle par les enseignants, l'écriture de nouveaux mots au tableau, l'analyse de textes du français vers le français, l'analyse de texte avec le travail de groupe et la remue-meninges.

Le matériel le plus utilisé en cours est le livre de l'élève. De plus, les autres matériels utilisés en cours sont les activités telles que les livrets d'exercices, divers autres livres, des histoires, des dictionnaires, des transcriptions, des journaux, des articles, des activités de types d'examens, des activités audio-visuelles (telles que des chansons, des films, etc.), des jeux, des scènes reconstituées, des présentations, des devoirs de portfolios, des débats, des dictées, le téléphone portable, les équipements de la classe comme la projection, le tableau et le haut-parleur. Les résultats de l'étude montrent que les méthodes utilisées et les supports de cours ont des effets à la fois positifs et négatifs sur les étudiants.

Les étudiants rencontrent de l'aisance ainsi que des difficultés durant les processus d'apprentissage des compétences linguistiques principales. Les méthodes et les matériels utilisés, les exercices faits en cours, les activités à contenu audio-visuel, le soutien des enseignants, la situation professionnelle des étudiants, leur niveau de connaissance de leur langue maternelle, leur niveau de grammaire et de vocabulaire, leur connaissance préalable du français, leur capacité de par cœur, leur haute imagination, leur confiance en soi, leur aptitude sociale, leurs relations entre eux-mêmes et avec leurs enseignants, leur concentration sur le sens global sur un texte, la première langue étrangère qu'ils ont appris, l'apprentissage du français à partir de rien, l'utilisation du dictionnaire, l'utilisation active de la langue en classe, l'utilisation des programmes de traduction, la conformité du manuel au niveau de l'apprenant, les similarités de mots entre le français et le turc, l'intérêt à la langue et culture, l'intérêt à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture et à l'écriture, penser directement en français, l'habitude de journalisation, les conditions physiques des classes préparatoires et leur emplacement dans un lieu propice à l'apprentissage sont des facteurs qui facilitent les processus d'apprentissage des compétences linguistiques principales chez certains étudiants. Quant à certains étudiants qui se trouvent obligés de redoubler la classe préparatoire en raison d'un niveau médiocre, ils affirment que le redoublement les aide à mieux adopter ces compétences.

Les facteurs tels que les problèmes de prononciation et de phonétique, les mots ne se lisant pas comme ils sont écrits, l'articulation du français, la monotonie du manuel de cours, les différences culturelles dans le manuel, la difficulté d'accès aux sources, le prix des sources, le manque de diversité dans les sources, l'usage de la langue maternelle parfois durant le cours, l'usage des programmes de traduction à la place du dictionnaire, la longueur des textes et des phrases, les textes qui n'intéressent pas les apprenants, le manque d'espaces où le français est activement utilisé, le

manque de connaissance dans la grammaire et le vocabulaire de la première langue étrangère apprise et dans la langue maternelle, le manque de matériel, le manque de pratique, le manque de temps de cours, le manque d'habitude de révison, le manque de motivation pour apprendre, le manque de motivation en raison du changement de classe entre les semestres, le manque de talent pour les langues, le manque de désir pour l'apprentissage, le manque d'attention, d'adaptation, de concentration et d'imagination, le manque de confiance en soi, les conditions physiques des classes n'étant pas propices aux cours de langue, les pannes d'équipements, les problèmes des équipements de la classe comme problème de projection d'ordinateur, les problèmes dans le travail de groupe la disposition des sièges non adaptée à l'apprentissage des langues étrangères, le bruit en classe, un environnement de classe très peuplé, les troubles dans les relations entre étudiants,, la timidité des étudiants, la peur d'être blâmé, la peur de faire des erreurs, la peur de mal faire, l'anxiété et le stress aux examens, la personnalité perfectionniste, l'incapacité de mémorisation, les interruptions et problèmes dans le contrôle des devoirs d'expression écrite, la correction directe des erreurs sans explications, la brièveté de la durée allouée au cours, l'état psychologique de l'enseignant sont les facteurs qui causent les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage des compétences linguistiques principales. Parallèlement, les lacunes des étudiants dans les techniques d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'expression écrite résultent en ces difficultés rencontrées par les étudiants. Certains étudiants sont d'avis qu'une seule année de préparation est insuffisante pour une éducation préparatoire. Il y a des étudiants qui pensent que redoubler l'année d'éducation préparatoire leur fournit une facilité, aussi bien qu'il y en a qui pensent le contraire en citant les effets négatifs du redoublement.

Faire de la pratique sur les compétences linguistiques principales, regarder des films français, écouter des chansons françaises, suivre les chaînes françaises, profiter d'Internet pour accéder à diverses sources, utiliser des médias sociaux, utiliser des applications et dictionnaires en ligne, utiliser des programmes de traduction, se faire des amis Français ou francophones, apprendre la langue en l'incorporant dans la vie quotidienne, lire des livres et journaux divers, écrire des lettres, s'intéresser au français en dehors d'école aussi, réviser la grammaire et le vocabulaire, réviser sur le manuel, tenir un journal intime, demander le soutien des enseignants sont parmi les voies auxquelles les étudiants ont recours pour surmonter les difficultés rencontrées. Il faut ajouter que quelques étudiants suivent des cours axés sur les examens. D'autre part, certains étudiants ne font aucun effort.

Les attentes des étudiants dans leur lutte contre les difficultés qu'ils rencontrent sont une meilleure diversité des sources, une plus grande richesse du matériel visuel, l'augmentation des activités pour

chaque compétence, l'inclusion des activités à jeu, l'usage continu du français en cours, faire du français un élément intégral de la vie quotidienne, pouvoir faire cours avec des français ou des enseignants francophones, l'existence d'une bibliothèque et de laboratoire de langues avec accès facile aux sources, l'amélioration des équipements de classe, l'enseignement des méthodes et techniques nécessaires, les possibilités de voyage à l'étranger avec des programmes tels qu'Erasmus, l'augmentation des heures de classe, la prolongation de la durée de l'éducation préparatoire, l'enseignement des compétences dans des cours séparés, la lecture des histoires, les devoirs, l'interaction en classe, la confiance, le courage, l'augmentation du nombre d'enseignants et la réduction du nombre d'apprenants en classe, l'augmentation des activités de dictée, le feed-back, avoir un magazine de classe préparatoire, le règlement pour les étudiants qui redoublent en classe préparatoire.

Les enseignants eux aussi ont des suggestions pour ce processus. Ils pensent que si les étudiants font les actions suivantes, alors ces difficultés pourraient être surmontées ou bien éradiquées : montrer plus d'intérêt au français en dehors de classe, augmenter les travaux personnels, faire beaucoup d'exercices sur chaque compétence, choisir les sujets appropriés pour les niveaux des apprenants, avoir un bon système de son dans les salles de classe, écouter la radio et de la musique, regarder des films, être plus actifs dans des centres culturels tels que l'Institut français, créer un club de langues, développer des plateformes où les apprenants peuvent présenter leurs idées, donner aux étudiants la possibilité d'apprendre, se faire des amis français, lire des livres français, profiter des avantages d'Internet, acquérir un bon dictionnaire et éviter les applications qui font de la mauvaise traduction. Dernièrement, les enseignants sont d'avis que les formations qui leur sont destinées devraient être augmentées et que tous les enseignants devraient y participer.

Il faut dire qu'avec cette étude, nous avons tenté d'identifier les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage du français et de faire des propositions nécessaires mais surtout, cette étude montre que les études sur l'apprentissage/enseignement du français en classes préparatoires sont insuffisantes et qu'elles devraient être augmentées. Nous espérons que notre étude éclairera les futures recherches.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah, S., & Babacı, R. (2017). *Les erreurs des élèves et leurs difficultés dans l'emploi des temps verbaux (imparfait/ passé simple) dans la rédaction d'un texte narratif en FLE. Cas des élèves de la deuxième année moyenne CEM BOUBEGHLA Said. Tizi-Gheniff*. Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master II (non publié), Université Mouloud Mammeri De Tizi-Ouzou, Faculté des Lettres et des Langues. https://dl.ummto.dz/bitstream/handle/ummto/11156/Mas.%20Fr.%20190.pdf?sequence=1

Abedelmalek, S., & Saadi, S. (2017). *L'écoute: Une compétence réceptive d'un apprentissage langagier, (Cas du 4éme année primaire « Mallek Mohamed Ali Chéria").* Mémoire de master (non publié), Université Laarbi Tebessi-Tebessa, Faculté des Lettres et des Langues Étrangères, Département des lettres et langue française. http://www.univtebessa.dz/fichiers/Theses_dissertations/docs/ThesesMas/Letterslangues/FR/FR2017DID01 1.pdf.

Abir, B. (2017). *Les difficultés psychologiques de la prise de parole chez les étudiants de 1ère année Master du département des lettres et langue française Université de M'sila.* Mémoire de Master Académique, (non publié), Université Mohamed Boudiaf - M'sıla, Faculté des lettres et des langues, Département des lettres et langue française. http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3022/fr32-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Abusharifa, Y. (2016). *Les difficultés spécifiques du français pour les élèves palestiniens.* https://www.researchgate.net/publication/291126010_Les_difficultes_specifiques_du_francais_pour_les_eleves_palestiniens

Acat, M.B. & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *8*(31), 312-329. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108458

Adam, H. I. Y. (2018). *Analyse des difficultés de l'expression écrite en français liées à l'influence de la langue première–l'arabe chez les étudiants de l'Université du Kordofan*. A Thesis submitted to Department of French College of languages in fulfillment of the Requirements for the Degree of D (M.A) in French language (non publiée), Sudan University of Sciences and Technology Collage of graduate studies Collage of Language – Department of French. http://repository.sustech.edu/bitstream/handle/123456789/23802/Analyse%20des%20difficult%c3%a9s.....pdf?sequence=1&isAllowed=y

Adams, W. C. (2010). Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* Third Edition (p: 256-377). San Francisco: Josey-Bass.

Adjeroud, R. (2017). *Les difficultés de l'expression orale « Cas des élèves de 5ème année primaire ».* Mémoire de master (non publié), Université Larbi Ben M'hidi Oum El Bouaghi, Faculté des Lettres et des Langues, Département de Français. http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/2170/1/Mmm%20Rawita.pdf

Afifi, D. (2018). L'analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants arabophones en classe de FLE. *Anales de Filología Francesa*, *26,* 279-293 https://doi.org/10.6018/analesff.26.1.352441

Afolabi, S. (2011). *"Développer la compétence de production oral chez les apprenants du FLE au cours secondaire: quelles techniques, quelles stratégies adopter?* :https://www.researchgate.net/publication/312022546

Aimouch, A. (2015). *La prise de parole en classe de langue. Cas d'étude : les élèves de 3eme année, lycée Ould Kablia Saliha, Mostaganem*. Master (non publié), Université Abdelhamid Ibn Badis- Mostaganem, Faculté des langues étrangères Filière: Lettres et langue françaises. http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/7005/CD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Akalın, A. (1996). Yabancı dil öğretiminde araç, gereç ve otantik dokümanların kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0 (4), 143-153 https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/33306

Akdoğan Öztürk, S. (2011). *Fautes et erreurs commises en français à l'oral par les étudiants turcs anglophones dans le milieu universitaire.* Yüksek Lisans Tezi (non publiée), Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun. http://libra.omu.edu.tr/tezler/73011.pdf

Akmoun, H. (2009). L'enseignement explicite d'une stratégie de planification : impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens de 3ème année secondaire (3ème AS). *Synergies Algérie*, *5,* 39-45. https://doi.org/10.4000/rref.831

Akpınar Dellal, N., & Çınar, S. (2011). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaratıcı yaklaşım, öğretmen rolleri, davranışları ve sınıf içi iletişim. *Dil Dergisi*, *154,* 2011, 21-36. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780099

Alan, S. (2005*). Fransızca öğrenen türklerin yaptıkları sözdizimsel yanlışların çözümlenmesi.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alan, S. (2017). Fransızca öğrenen türklerin yaptıkları sözdizimsel yanlışların çözümlenmesi. *Dil Dergisi*, *2*(168), 43-64. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780017

Aldyab, A. (2017). Dil öğreniminde dinlemenin önemi. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 3 (Special Issue), 440-448. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/388905

Alhawiti, A. (2013). *La compréhension orale de la langue française dans le contexte universitaire saoudien.* Thèse de doctorat (non publiée), Université de Lorraine, École doctorale Langages, Temps, Sociétés. http://www.theses.fr/2014LORR0280 https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776728/document

Allen, N. (2017). *Verbalisation de stratégies de compréhension orale dans des projets d'écoute en français langue d'enseignement, par des élèves du 3e cycle du primaire*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation extensionné de l'université du québec à Montréal, (non publiée), Université du québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/10888/1/D3342.pdf

Alpar, M. (2013). L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère aux jeunes enfants, *Turkish Studies, 8*(9), 595-601. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5180

AL-Shaibani, MAS., Amran, AAB. & Ateib, SAQ. (2019). *La compétence orale dans l'enseignement/apprentissage. Mémoire préparé en vue de l'obtention du diplôme de licence en langue française.* Université de Sebha - Faculté des lettres Département de français. http://dspace.sebhau.edu.ly/bitstream/handle/1/2086/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D8%AB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Amara, A. (2001). Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1ère A. S. dans l'expression des temps verbaux en français. *Insaniyet, °14-15,* 189-196. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/42657

Amara, K. (2018). L'obstacle du «telaffuz» dans l'enseignement/apprentissage du français aux apprenants turcs à Bursa (turquıe): Créativités et stratégies de resolution des enseignants étrangers dans le métier. *Journal of İnternational Social Research*, *11*(55), 450-454. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537216

Amireault, V., & Li, W. (2012). Enseignement du français en chine: L'apprentissage de la langue-culture pour la poursuite d'études universitaires en France. *Synergie Corée, 3*, 117-129. https://gerflint.fr/Base/Coree3/amireault.pdf

Anh, N. V. (2011). La compétence de production écrite dans l'approche par compétences. *VNU Journal Of Foreign Studies*, *27*(4), 256-264. https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1491

Anita, E. (2018). *L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français, langue étrangère en contexte universitaire iranien*. Linguistique. Université d'Angers https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02333395https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02333395/document

Aouadi, S. (2002). Interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. *Le Quotidien d'Oran, les*, *3*, 07-10. https://www.researchgate.net/publication/323915863_Interculturalite_et_Enseignement-Apprentissage_des_Langues_Etrangeres_1_Saddek_Aouadi

Aouchiche, O., & Amrane, A. (2016). *Enseignement/apprentissage des compétences communicatives orales et écrites en classe de FLE : cas des apprenants de 1éreAS*. Mémoire de master (non publié), Université Abderrahmane Mira-Bejaia, Faculté des Lettres et des Langues, Département de français. http://univ-bejaia.dz/jspui/bitstream/123456789/815/1/Enseignementapprentissage%20des%20

comp%c3%a9tences%20communicatives%20orales%20et%20%c3%a9crites%20en%20classe%20de%20FLE.pdf

Aouissi, Y. (2018). *Les origines des difficultés à l'oral chez les étudiants de FLE. Cas des étudiants de master 1du département de français*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master, (non publié), Université du 08 mai 1945, Faculté des Lettres et des Langues, Département des lettres et dela langue française, Guelma, Algérie. https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/bitstream/123456789/1300/1/M841.259.pdf

Arbouche, A. (2019). *L'expression orale en classe de FLE, approche analytique pour formation efficace. Cas de la 4 éme année moyenne*. Mémoire de master (non publié), Université Abou-Bakr Belkaid Tlemcen, Faculté des Lettres et des Langues, Département de français. http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/15119/1/arbouche-attika.pdf

Arisma, R., Fresmont, J.-B., Lingungu, M., & Massal, N. (2011-2012). *Livret 5 de l'enseignant-e: Renforcement didactique: Didactique de la compréhension et de l'expression orales*. Haïti, Pétion-ville: Pressmax S. A. https://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/Haiti-Livret_5-didactique-oral.pdf.

Aslan, E. (2018). Otomatik çeviri araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı: Google Çeviri Örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *1*(39), 87-104. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/505927

Aslım Yetiş, V. (2012). Travailler la compréhension orale avec des balados: une étude avec des apprenants de FLE. *Synergies Turquie*, *1*(5), 149-164. https://www.researchgate.net/publication/318883992_Travailler_la_comprehension_orale_avec_des_balados_une_etude_avec_des_apprenants_de_FLE

Ataseven, F. (1988). Değişen sınıf içi öğretim ortamları ve şarkıların yabancı dil öğretiminde araç olarak kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3,* 189–198. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88427

Atia, S., & Noubli. R. (2019). *L'apport de la chanson dans la compréhension de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cas des élèves de la 5ème année primaire*. Mémoire élaboré en vue de L'obtention du diplôme de Master (non publié), Université d'el oued faculté des lettres et des langues département des lettres et

langue françaises. http://dspace.univ-eloued.dz/bitstream/123456789/741/1/M%C3%A9moire%20%C3%A0%20l%27%27administration.pdf

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, *84*(19), 142-145. https://www.researchgate.net/publication/285158641_Introduction_a_la_recherche_qualitative

Axell, K. (2007). *L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère - la langue française dans un contexte scolaire*. Växjö Universitet, Institutionen för humaniora. Franska. Handledare: Eva Larsson Ringqvist. http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:204837/FULLTEXT01.pdf

Babić, A. (2014). *Les avantages de l'utilisation des matériels audiovisuels en classe de FLE.* Mémoire de master, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za romanistiku, Zagreb. http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5192/1/Les%20avantages%20de%20l'utilisation%20des%20materiels%20audiovisuels%20en%20classe%20de%20FLE.pdf

Bachiri, S. (2017). *La rédaction d'une production écrite chez les étudiants de 1ère année français (LMD) de Djelfa*. Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de Master Académique de français, (non publié), Université Ziane Achour – Djelfa, Faculté des Lettres et des Langues et des Arts, Département des Langues. http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1030/m%c3%a9moire%20BACHIRI%20-%20Copie%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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 de Master II (non publié), Université d'El-Oued, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et Langue Françaises. https://www.univ-eloued.dz/images/memoir/file/M.F-001-1.pdf

Baghezza, A. (2011) *Enseignement de l'oral, les stratégies de résolution de problèmes de communication en classe.* Linguistique. 2011. ffdumas-00606147f. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00606147

Bakhit, R. (2018). L'impact de l'environnement physique sur l'environnement pédagogique (l'apprentissage d'une langue étrangère). Faculty of Education, Jinan University – Lebanon.https://jilrc.com/limpact-de-lenvironnement-physique-sur-lenvironnement-pedagogique-lapprentissage-dune-langue-etrangere/)

Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *38*(1), 23-45. https://doi.org/10.7202/1016748ar

Barir, B. S., & Hechifa, N. (2020). *Pour une amélioration de la compétence de l'expression orale à travers l'interaction verbaleen FLE: Cas des étudiants de la première année français LMD de l'université EchahidHamma Lakhdar El Oued*. Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master (non publié), Université HAMMA Lakhdar El-Oued Faculté des Lettres et des Langues Département des Lettres et Langue Françaises. http://dspace.univ-eloued.dz/bitstream/123456789/7891/1/Pour%20une%20am%c3%a9lioration%20de%20la%20comp%c3%a9tence%20de%20l%27expression%20orale%20%c3%a0%20travers%20l%27interaction.pdf

Baronnier, C. (2003). *Comment susciter l'intérêt des élèves*?. Mémoire. Iufm de Bourgogne. https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03_02STA03342.pdf

Barré-De Minac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.

Barsová, I. (2015). *Compréhension orale et TIC dans l'enseignement du FLE*. Diplomová práce. Masarykova Univerzita, Filozofická Fakulta. https://is.muni.cz/th/tu45y/DP_Comprehension_orale_et_TIC.pdf

Bekara, N. (2011). *Analyse des difficultés de l'expression orale chez des collégiens algériens.* Mémoire pour l'obtention du diplôme de Magistère en didactique (non publié), Université « Aboubakr Belkaid » Tlemcen, Faculté Des Lettres et des Langues, Département des langues étrangères. http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/3621/1/bekkara-nacera.pdf

Belhadj Benziane, A., Zouaoui, A. (2020). *Les difficultés de la production de l'orale. Cas d'étude : les élèves de 5ème année primaire Ecole : Cheikh Benoumer Bouda Adrar Belhadj benziane Khalifa Boukadir Chlef.* Mémoire de Master (non publié), Université Ahmed Draya -Adrar Faculté des Lettres et des Langues Étrangères

Département de français. https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/4781/1/Les%20difficult%C3%A9s%20de%20la%20production%20de%20l%E2%80%99orale.pdf

Ben Hadj Tahar, N., Gaddouri, F., & Taib Ben Abbas, Z. (2018). *Les difficultés des apprenants à l'oral Cas des apprenants de 1ère année secondaire du lycée Alili Abdelkader Ain Defla.* Mémoire de master (non publié), Université de DjilLali Bounaama Khemis Miliana, Faculté des lettres et langues étrangères, Département de français étrangères. http://dspace.univ-km.dz/xmlui/bitstream/handle/123456789/2615/m%C3%A9moire%20%20final2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Benamar, A. (2006). Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie. *Actes de la journée pédagogique organisée en partenariat avec la direction de l'éducation d'Oran à l'Institut Technologique de l'Éducation.«L'approche par compétences et pratiques pédagogiques»,(2009), in Les cahiers du Crasc,1*(16), 7-21. https://www.cahiers.crasc.dz/pdfs/n_16_benamar.pdf

Benamar, R. (2009). Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE. *Synergies Algérie.* (8), 63-75. https://gerflint.fr/Base/Algerie8/rabea.pdf

Benammar, N. (2009). L'enseignement/Apprentissage du FLE: Obstacles et Perspectives. *Synergies Algérie*, *7,* 277-288. https://gerflint.fr/Base/Algerie7/benammar.pdf

Benazi, A. (2020). *Les difficultés de la prise de parole en classe de FLE et le jeu de rôle comme moyen de remédiassions cas des apprenants de 4ème année moyenne à l'école: Ahmed Chawki/ M'sıla.* Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master (non publié), Université Mohammed Boudiaf M'sila. Faculté des Lettres Et des langues. Département des Lettres et la Langue Française. http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/21903/fr-79-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bendaoud M., & El Djamhouria, A. S. (2021). Déficience lexicale chez les élèves de 1ière année moyenne. *Revue Afak Des Sciences*, *6*(3), 424-432. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/152556

Benferdi, S., & Karaoui, A. (2018). *Le rôle de la lecture dans le développement de la compétence orale en FLE chez les élèves de 5ème année primaire*. Mémoire de master (non publié), Université de Larbi Ben M'hidi, Institut des lettres et des

langues, Département de la langue française. http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/5735

Benlagha, F. Z. (2016). *les difficultés lexicales dans la production écrite en FLE Cas des apprenants de 4ème année moyenne Cem de Kadouri Mohamedtahar Biskra*. Mémoire de Master (non publié), Université Mohamed Khider-Biskra, Faculté des Lettres et des Langues Étrangers, Département des lettres et langues étrangères, Filière de français. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/8226/1/BENLAGHA%20Fatima%20Zohra.pdf

Benlagha, L. (2015). *Les difficultés en lecture dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Cas des élèves de 5ème année primaire de l'école DEBABECHE Abdallah-Biskra.* Mémoire de master (non publié), Université Mohamed Khider -Biskra, Faculté des lettres et des langues, Département des langues etrangères, Filière de français. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5995/1/BEN%20LAGHA%20Lamia.pdf

Bennedjadi, A. (2016). *Les difficultés de l'expression orale dans l'apprentissage du FLE (Cas de la 1 ère année LMD du département de biologie de l'Université Dr Moulay Taher de Saida.)*. Mémoire de master, (non publié), Université Dr. Tahar Moulay – Saida, Faculté des Lettres, des Langues et des Arts, Département de Français. https://pmb.univ-saida.dz/bullaopac/doc_num.php?explnum_id=1046

Bensemicha, C. (2012). *La compréhension de l'oral au collège*. Mémoire de magister (non publié), Université d'Oran. Faculté des lettres, des langues, des arts, École doctorale de français, Pôle Ouest, Antenne d'Oran. https://theses.univ-oran1.dz/document/TH4075.pdf

Bensmain, A. (2016). *L'anxiété de l'apprenant face à la prise de parole en classe de FLE. Cas des étudiants de 1ére année français.* Mémoire de master, (non publié), Université Mohamed Khider-Biskra, Faculté des lettres et des langues étrangers, Département des lettres et langues étrangères, Filière de français. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/7863/1/BENSMAIN%20Amina.pdf

Benyamina, A. (2019). *Les difficultés de la compréhension de l'écrit en Fle. Cas de 1 AS.* Mémoire de master (non publié), Université Abou-Bakr Belkaıd Tlemcen, Faculté

des lettres et des langues, Département de Français, Filière Français. http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/14657/1/amina-benyamina.pdf

Benyoub, M. A. (2019). *La relation compréhension écrite / production écrite Cas des élèves de la 3ème année moyenne.* Mémoire de Master, (non publié), Centre Universitaire d'Ain-Temouchent, Institut des Lettres et des Langues, Département des Lettres & langues Etrangères. http://pmb-int.univ-temouchent.edu.dz/memoire/%D9%82%D8%A7%D8%B9%D8%AF%D8%A9%20%D8%A8%D9%8A%D8%A7%D9%86%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9/didactique/2019/5259-5260/Nouveau%20document

Berdal-Masuy, F. & Briet, G. (2010). Stratégies pour une écoute efficace. *In : Colloque international. Le français de demain: enjeux éducatifs et professionnels,* p. 16-38. https://www.crefeco.org/intraweb/download/1_all_Berdal-Masuy%20et%20Briet.pdf

Bilhaj, H. (2016). Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe de F.L.E en Libye. *Norsud*, Université Misurata (Libye), 8, pp.47-65. https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03081361/document

Birady A. (2020). *Les difficultés lexicales rencontrées par les étudiants dans la production écrite Cas des étudiants de la 1 ère année licence de langue française. Université Ahmed Draia à Adrar.* Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master spécialité: didactique des langues étrangères (non publié), Université Ahmed Draia-Adrar Faculté des lettres et des langues étrangères Département de français. https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/4497/1/Les%20difficult%C3%A9s%20lexicales%20rencontr%C3%A9es%20par%20les%20%C3%A9tudiants%20dans%20la%20production%20%C3%A9crite.pdf

Bosnalı, S., & Topaloğlu, Y. (2018). Fransızca tanımlık ulamının yanlış çözümlemesi yöntemiyle karşıtsal bir incelemesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *22*(2), 1203-1222. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/494452

Bouarfa, NEH. (2019). *L'analyse des erreurs en production écrite : Cas des apprenants de troisième année moyenne au CEM Dar el Ouassini-Maghnia -Tlemcen*. Mémoire de

master (non publié), Université Aboubakr Belkaïd-Tlemcen, Faculté des langues étrangères, Département de Français. http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/14053/1/bouarfa-nourel-houda.pdf

Boubeker, R. (2015). *L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE.Cas des apprenants de 1èreAM du CEM de Mouhamed Atmani à M'chouneche wilaya de Biskra.* Mémoire Présenté Pour L'obtention Du Diplôme De Master (non publié), Université Mohamed Khider – Biskra Faculté Des Lettres Et Des Langues Département Des Lettres Et Des Langues Étrangères Filière De Français. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5758/1/BOUBEKER%20Rima.pdf

Bouchebcheb, L. (2015). La compréhension de l'écrit chez les adultes en classe de FLE: entre attentes des enseignés et difficultés des enseignants. *Synergies Algérie*, *1*(22), 143-152. https://gerflint.fr/Base/Algerie22/bouchebcheb.pdf

Bouchemal, F. (2018). Difficultés d'accord à l'oral : cas des apprenants de l'ENS de Constantine. *Revue Expressions, 6,* 116-125. https://fac.umc.edu.dz/fll/images/expressions6/Falek%20BOUCHEMAL.pdf

Boudjemaa, Y. (2015). *Les difficultés de la lecture chez les apprenants de la 5ème année primaire.* Master « didactique du fle et interculturalité » (non publié), Université Abdelhamid Ibn Badis-Mostaganem, Faculté des langues etrangéres, Filière français. http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/8083/memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bouhmidi, S. (2019). *Les difficultés de la prononciation en classe de FLE (Cas des apprenants de 5ème année primaire).* Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master Option: Didactique du FLE (non publié), Université Abou Bakr Belkaid-Tlemcen Faculté des Lettres et des Langues Etrangères Département de Français. http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/14658/1/sarah-bouhmida.pdf

Bourray, M. (2016). L'erreur dans l'apprentissage de la production écrite en classe du fle: Repérage, traitement et remédiation. *Francisola, 1*(2), 163-174. https://doi.org/10.17509/francisola.v1i2.5554

Bouthiba, F. Z. (2018). «Grammaire» et «représentations» en classe de langue Cas des lycéens algériens. *Revue Académique des Études Sociales et Humaines*, *1*(19), 27-

36. https://www.univ-chlef.dz/ratsh/la_revue_N_19/Article_Revue_Academique_N_19_2018/Lettre_philosophie/Article_18.pdf

Bozavlı, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde videolarda dinleme hızının anlama üzerindeki etkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3,* 39-55. http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/237775975_03_Bozavli_(39-55).pdf

Bozhinova, K. (2014). Enseignement/apprentissage du FLE et développement de la compétence plurilingue. *Pedagogy, 84*(5), 690-696. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01835579/document

Brahmi, K. (2016). *L'impact de l'audiovisuel sur la compréhension orale des apprenants du FLE : cas de « 5ème AP »* Mémoire de master. (non publié) Université Larbi Tébessi-Tébessa, Faculté des Lettres et des Langues, Département de Lettres et Langue française. http://www.univ-tebessa.dz/fichiers/masters/francais/04160124.pdf**.**

Bronckart, J. P., & Dolz-Mestre, J. (1999). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières?. *Raisons Éducatives*, *1*(2), 27-44. DOI:10.3917/dbu.dolz.2002.01.0025

Brou-Diallo, C. (2006). Problèmes d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en contexte de français langue seconde (FLS) : cas des apprenants du CUEF d'Abidjan. *Revue electronique internationale de sciences du langage sudlangues,* n°6, Dakar-Fann, Sénégal, 162-177. http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-156.pdf

Bür, B., & Aycan, A. (2013). Birinci yabancı dil olarak öğrenilen ingilizcenin ikinci yabancı dil Fransızcanın öğrenim sürecine etkisi. *Turkish Studies*, *8*(10), 193-207. https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79199/makaleler/8/10/arastirmax-birinci-yabanci-dil-olarak-ogrenilen-ingilizcenin-ikinci-yabanci-dil-fransizcanin-ogrenim-surecine-etkisi.pdf

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç. E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. & Işık-Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 43-63. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200394

Cherak, R. (2008). *comment réussir à l'oral? vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLE. Cas des élèves de 3 ème année secondaire.* Mémoire de Magister, (non publié), Université Hadj Lakhder de Batna, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Département de Français. https://docplayer.fr/18475100-Comment-reussir-a-l-oral-vers-l-appropriation-d-une-competence-discursive-en-fle-cas-des-eleves-de-3-eme-annee-secondaire.html

Cheriet, K. (2014). *Pour un enseignement / apprentissage efficient de l'oral chez les élèves de 1 ère année moyenne en FLE cas du c.e.m chergui mecki. zeribet-eloued wilaya de Biskra*. Mémoire de Magistère (non publié), Université Mohammed Khider-Biskra, Faculté des Lettres et des Langues, Département des lettres et langues étrangères, Filière de français. http://thesis.univ-biskra.dz/1264/1/Franc_m3_2014.pdf

Claux, R., & Tamse, S. (1997). Le climat d'apprentissage: une variable médiatrice pour le dialogue pédagogique. *Québec français*, *1*(106), 35-37. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1997-n106-qf1205961/56448ac.pdf

Colomies, J., Érichot, M., Padilla, M., & Pallud, C. (2019). Préparer les élèves à l'oral scolaire: une nécessité. *Education.* ffdumas-02429195f. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02429195/document

Conseil de l'Europe (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.

Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? dans *Langage,* 14(57), 9-15. doi : https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833

Coşkun, H. (2013). L'auto-apprentissage et l'autonomie de l'apprenant en FLE. (Thèse de Maîtrise non publiee). Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales Département de l'Enseignement du Français Langue Étrangère. Ankara. http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1921/266babf3-fa24-4d2a-89fc-bd094db946e9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Coşkun, O. (2013). *La place de la compétence écrite dans les nouvelles approches de l'enseignement de Français langue étrangère: Le cadre Européen Commun de Référence pour les langues et la réalisation de la perspective actionnelle*. Doktora Tezi, (non publiée), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=42zPjTSiGEHeyEWWtrdr3Q&no=nGF-EN8WhKv66WoX157MQA

Cuq J.P., & Gruca I. (2003). *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. France: Presses Universitaires de Grenoble.

Cuq, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris : Clé International.

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

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(21), 285-307. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219375

Çoraklı, Ş., Göçerler, H., Kurt, H., Topaloğlu, Y., Demirkır, F. İ., Karagöz, C., & Atik, O. (2016). *Yabancı dil hazırlık sınıflarında akıllı tahtaların öğrenci motivasyonu, öğrenme stilleri ve medya kullanım becerilerine olası etkileri*. Altyapı Geliştirme Projesi. Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ. http://acikerisim.nku.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.11776/1928/NKUBAP.01.AY.16.070.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dahmani, M. (2015). *Identification des difficultés liées à l'oral en classe de FLE au cycle moyen et propositions de remédiations.* Mémoire de master (non publié), Centre universitaire Belhadj Bouchaib-Ain Témouchent, Institut des lettres & langues, Département des lettres & langue française. http://193.194.79.186/memoire/%D9%82%D8%A7%D8%B9%D8%AF%D8%A9%20%D8%A8%D9%8A%D8%A7%D9%86%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9/didactique/2015/627-628/M%C3%A9moire%20M%C3%A9riammmmmmm.pdf

Dali Ali, Y. (2016*). L'enseignement /Apprentissage de l'oral vue par des enseignants algériens du FLE : analyse didactique*. Mémoire de master (non publié), Université Abou-Bakr Belkaid-Tlemcen, Faculté des lettres et des langues, Département de Français. http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/9503/1/daliali-yassmina.pdf

Daoud, A. (2014). *Les obstacles qui entravent la prise de parole en classe de fle : cas de deuxième année secondaire*. Memoire de Master, (non publié), Centre Universitaire

d'Ain Témouchent, Institut des Lettres et des Langues, Département des Lettres & langues Etrangères.

Defays, J. M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage* (Vol. 251). Editions Mardaga.

Delmaire, G., & Komatsu, S. (2010). Le journal intime comme moyen d'apprentissage en autonomie de l'expression en français. *Rencontres*, *1*(24), 26-30. http://rpkansai.com/wp-content/uploads/2018/05/024_026_030_Delmaire.pdf

Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi.* İstanbul: Pegem.

Dionne, A. M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants: enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *45*(3), 409-428. https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2010-v45-n3-mje1663516/1003570ar.pdf

Djebbar, S., & Hamiti, H. (2016). *Les difficultés de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE : Le cas des élèves de la 4 éme année moyenne.* Mémoire de master 2 (non publié), Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, Faculté des lettres et des langues, Département français. https://dl.ummto.dz/bitstream/handle/ummto/10795/Mas.%20Fr.%20138.pdf?sequence=1

Djeddi, A. (2016). *Les difficultés lexicales de la production écrite rencontrées par les élèves de 5ème année primaire (cas de l'école primaire MAHIEDDINE Ali).* Mémoire de master, (non publié), Université Laarbie Tbessi-Tebessa, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et Langues Etrangères. https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/4497/1/Les%20difficult%C3%A9s%20lexicales%20rencontr%C3%A9es%20par%20les%20%C3%A9tudiants%20dans%20la%20production%20%C3%A9crite.pdf

Djedidi, A., & Khoubzi, M. (2020). *L'expression orale chez les apprenants du FLE du niveau intermédiaire (cas du Centre d'Enseignement Intensif des Langues d'El-Oued).* Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master (non publié), Université HAMMA Lakhdar El-Oued Faculté des Lettres et des Langues Département des Lettres et Langue Françaises http://dspace.univ-

eloued.dz/bitstream/123456789/7886/1/L%E2%80%99expression%20orale%20chez%20les%20apprenants%20du%20FLE%20du.pdf

Djeraba, R. (2015). *L'Enseignement de l'expression orale en langue française au centre de langues cas: New School de Constantine.* Mémoire de Master, (non publié), Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi, Faculté des Lettres et des Langues, Département de français. http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5035/1/aliya%20pdf.pdf

Dolz, J., Gagnon, R., & Vuillet, Y. (2016). L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 13*(13-3). https://doi.org/10.4000/rdlc.1234

Dorronzoro, M. I., & Klett, E. (2007). Le rôle de la grammaire dans l'enseignement de la lecture en langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (4), 499-511. https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-499.htm

Ducrot, J.M. (2005). L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches. *Didactique de l'oral, du discours en FLE.* http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension.

Dumais, C. & Bergeron, R. (2012). Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit: présentation. *Québec français,* (164), 52–53). https://id.erudit.org/iderudit/65892ac

Durán Moreno, C. D. (2016). *Apprentissage par problèmes dans l'expression orale en FLE.* Proposition Projet de recherche pour obtenir le diplôme en Education basique, notamment en Science Humaines et Langues étrangères. Universtidad Pedagogica Nacional, Faculté de Science Humains et Langues étrangères. Bogotá, Colombia. http://hdl.handle.net/20.500.12209/3255

Durán E.M. et Guirao, J.A. (2013). ''*Les matériels audiovisuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère et le rôle prépondérant des étudiants et des professeurs''*. Congrès International 2013 AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation) https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/148-%E2%80%93-les-mat%C3%A9riels-audiovisuels-dans-lapprentissage-dune-langue-%C3%A9trang%C3%A8re-et-le-r%C3%B4le-pr%C3%A9pon

Embarki, A. (2012). *La chanson comme support didactique pour améliorer la compréhension et l'expression orales, Cas des élèves de la 4ème année moyenne CEM Arrar Mohamed Kechida-Batna*. Mémoire de Magistère, (non publié), Université Elhadj Lakhdar Batna, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Département de Français. http://eprints.univ-batna2.dz/376/1/le%20Embarki%20Assia.pdf

Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(11), 331-352. DOI: 10.14520/adyusbd.483

Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi.* Doktora Tezi, (non publiée), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1774/4a82201a-b6c6-4f48-aa7e-3764295b9849.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde" okuma". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 208-218. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31470

Fatta, A. A. (2014). Les difficultés d'apprentissage du français langue étrangère par des apprenants d'origine saoudienne. *J. King Saud Univ., Vol. 26, Lang. & Transl. (Special Issue),* 53-60, Riyadh. https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/hameed_14-2.pdf

Fellah, W., & Bessafi, S. (2017). *Les difficultés rencontrées dans le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture en classe de FLE Cas des élèves de 5ème année primaire.* Mémoire de master (non publié), Centre Universitaire Bouchaïb Belhadj / Ain-Temouchent, Institut des lettres et langues, Département des lettres et langue française http://193.194.79.186/memoire/%D9%82%D8%A7%D8%B9%D8%AF%D8%A9%20%D8%A8%D9%8A%D8%A7%D9%86%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9/didactique/2017/3159-3160/1%20(20%20files%20merged)%20(4)%20(3%20files%20merged).pdf

Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, *4*, 273-280. https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf

Feyfant, A., & Gaussel, M. (2007). Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage. *Dossier d'actualité Veille et Analyse, 31*. http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/31-novembre-2007.pdf

Fleming, M. (2010). Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. https://rm.coe.int/16805a09cf

Fourcade, P. (2018). *L'attention et la concentration au coeur des apprentissages*. Mémoire de Master Meef (non publié), Sorbonne Université. École Supérieure du Professorat et de l'education de l'academie de Paris. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917121/document

Gafsi, A. (2016). *Les difficultés de l'oral au secondaire Cas des apprenants de 3 AS du lycée Mekki Menni-Biskra.* Mémoire de master (non publié), Université Mohamed Khıder-Bıskra, Faculté des lettres et des langues etrangers, Département des lettres et des langues étrangère, Filière de français. http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/8136

Gallagher, A. (1994). Étude comparative des difficultés d'apprentissage de la grammaire en français, allemand et irlandais. *Cahiers de l'APLIUT*, *13*(4), 90-96. https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1994_num_13_4_3373

Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral? *Repères*. *Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle, 24*(1), 3-21. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2367

Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. *5e édition.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Genç, A. (2012). *Étude sur les attitudes des apprenants du français envers la compétence de l'expression orale recherche à l'école supérieure de langue étrangère de l'Université Gazi.* Thèse de maitrise (non publiée), Université Gazi, Institut des Sciences Pedagogiques, Ankara. https://dspace.gazi.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12602/189595/?sequence=1&isAllowed=y

Genç, H. N. (2016). Yabancı dil olarak Fransızca'nın öğreniminde kaygı ile duyuşsal öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 42, 1-25. DOI : 10.9761/JASSS3261

Genç, H.N., & Oflaz, A. (2015). Fransızca ve Almanca öğretmen adaylarının yazma becerisi gelişiminde karşılaştıkları sözcükbilimsel, yazım bilgisel ve sözdizimsel sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 1,* 1273-1288. DOI: 10.18298/ijlet.280

Gérard, F. M. (2010). Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié. *Éducation & Formation: Manuels scolaires et matériel didactique, e-292, Janvier 2010*, 13-24. http://www.fmgerard.be/textes/MS_efficace.pdf

Ghallouss, N., & Smaili, F. T. (2020). *Les difficultés de la prise de parole dans l'activité de l'expression orale. Cas d'étude: Les étudiants de 1èrannée licence français université Ahmed Draya.* Adrar. Mémoire de Master (non publié), Université Ahmed Draya – Adrar. Faculté des Lettres et des Langues Étrangères, Département de français. https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/handle/123456789/4739

Gherabi, L. (2019). *Le jeu de rôles comme activité motivante dans l'oral en classe du FLE Cas des élèves de la 4ème année primaire École Rahmani Belkacem- Berhoum*. Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master Académique (non publié), Université Mohamed Boudiaf - M'sila. Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et Langue Française. htp://dspace.univ-msila.dz:8080//xmlui/handle/123456789/6953

Ghorzi, D., & Dahmane Ayad, H. (2017). *Les difficultés d'apprentissage de l'oral chez les apprenants de la 5ème année du cycle primaire.* Mémoire de master de français, (non publié), Centre universitaire BELHADJ Bouchaib d'Ain-Témouchent, Institut des Lettres et des Langues, Département des Lettres & Langue française. http://pmb-int.univ-temouchent.edu.dz/memoire/%D9%82%D8%A7%D8%B9%D8%AF%D8%A9%20%D8%A8%D9%8A%D8%A7%D9%86%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9/didactique/2017/3309-3310/m%C3%A9moire%20finalis%C3%A9.pdf

Giraudet, A. (2016). *La gestion de classe pour instaurer un climat de classe propice aux apprentissages.* Education. 2016. ffdumas-01395458f. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01395458.

González Hernández, A.T. (2012). Paramètres Pour La Compréhension D'un Texte Écrıt En Langue Étrangère. [Parameters for understanding a written text in a foreign language]. *La Clé des Langues.* http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/fichiers/anateresaconzalez_1346484167587.pdf

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs.* Paris : Retz.

Gremmo, M. J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale: un processus et un comportement. *Le Français dans le monde. Recherches et applications, 8,* 30-40. http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf

Groult, N., & del Hierro, E. L. (2017). Enseigner/apprendre à écrire en français langue étrangère: un casse-tête chinois. *Synergies Mexique*, *7,* 39-47. https://gerflint.fr/Base/Mexique7/groult_lopez.pdf

Guan, X. (2005). *L'entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute- vers un enseignement plus efficace de la compréhension orale en L2*. Master 2 Professionnel Didactique des langues étrangères et TICE, (non publié), Université Lumière Lyon 2, Centre de langues, DOI:10.15517/rlm.v0i22.19684.

Guechi, L. A. (2016). L'accompagnement du geste à la parole dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère: une étude descriptive de la gestuelle des enseignants. *Synergies Algérie*, *23,* 263-272. https://gerflint.fr/Base/Algerie23/ali_guechi.pdf

Guettala, A. (2018). Étude contrastive des difficultés à l'écrit des étudiants de 3ème année LMD -Université de Batna-. Thèse de doctorat en Sciences en didactique du FLE (non publiée), Université Batna 2 Faculté des Lettres et des Langues Etrangères Département de français Ecole Doctorale Algéro-Française. http://eprints.univ-batna2.dz/1715/1/these%202018%20.pdf

Guo, J., & Nissen, E. (2015). *Une nouvelle situation d'apprentissage pour la compréhension orale.* Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 2015, Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université : quelles

approches?, 75-82. ffhalshs-01346629f. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01346629/document.

Gümüş, H. (2013). Fransızca ve francophonie: niçin, ne zaman, nerede, nasıl? Turkish Studies, 8/10, 295-311 https://turkishstudies.net/Makaleler/1697507484_29G%C3%BCm%C3%BC%C5%9FH%C3%BCseyin-fr-295-311.pdf

Günday, R. (2016). Utilisation des materiels didactiques et authentiques dans les methodes du FLE et le point du FLE. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(1), 375-389. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/411878

Gündüz, Y., & Genç, H.N. (2017). Dil becerilerini geliştirmenin önündeki engeller ve bu engelleri aşma yolları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(2), 339-356. https://www.researchgate.net/publication/318074654_DIL_BECERILERINI_GELISTIRMENIN_ONUNDEKI_ENGELLER_VE_BU_ENGELLERI_ASMA_YOLLARI/fulltext/5957ddc5458515ea4c604164/DIL-BECERILERINI-GELISTIRMENIN-OeNUeNDEKI-ENGELLER-VE-BU-ENGELLERI-ASMA-YOLLARI.pdf?origin=publication_detail

Hachelaf, S. (2019). *Les difficultés de la production écrite rencontrées par les élèves de 5ème année primaire.* Master 2. Université : Abdelhamid Ibn Badis-Mostaganem, Faculté des Lettres et des Arts. http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/12624/m%C3%A9moire%20de%20Mlle%20HACHELAF%20Salima%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hadj Marouf, A. (2013). *Les difficultés des apprenants à l'oral Cas des apprenants de 1ère Année Secondaire du lycée Mohamed Choukri à Tolga*. Mémoire de master (non publié), Université Mohamed Kheider-Biskra, Faculté des Lettres et des Langues, Département de langue française. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5246/1/sf198.pdf

Hafsaoui, N., Mohamed Chaouch, A., & Rahmoun I. (2018). *Difficultés liées à la production écrite d'un texte explicatif en classe De FLE: -Cas des apprenants de la 2ème A.S.* Mémoire de master (non publié), Université Djilali Bounaama Khemis Miliana, Faculté des lettres et des langues étrangères, Département des langues étrangères. https://www.theses-algerie.com/1372758048602663/memoire-de-master/universite-

djilali-bounaama-khemis-miliana/difficultes-liees-a-la-production-ecrite-dun-texte-explicatif-en-classe-de-fle-cas-des-apprenants-de-la-2eme-as?size=n_10_n

Hamdani, A., Fahmi, Y., Lakhmiri, A., Houmane, A., & Bitar, A. (2019). Difficultés et besoins à l'enseignement des matières scientifiques en français chez les étudiants de la première année " SVTU " à la Faculté des Sciences d'El Jadida (Maroc). *American Journal of Innovative Research and Applied Sciences*, *8*(4), 145-155. http://american-jiras.com/Ahmed-ManuscriptRef.5-ajira270319.pdf

Hanane, O. (2019). *Le rôle de la lecture dans l'amélioration des apprenants en expression orale en FLE-cas des apprenants de 5ème AP. Ecole Ali Ghafsi Abderrahmane de M'sila.* Mémoire de master (non publié), Université Mohamed Boudiaf - M'sila, Faculté des lettres et des langues, Département des lettres et langue française. http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/16341/fr55-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hanieche Sahraoui S. (2005), « Enseignement/Apprentissage de la compréhension de l'écrit: Quelques aspects théoriques », *Al-lissaniyat, 10,* 83-90. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/32211

Harada S. & Tokiwa, R. (1999). Progression et difficultés perçues en classe de compréhension orale. *Bulletin of the Faculty of Foreign Studies, Sophia University, 3,* 25-41. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/72006

Hares, B. (2016). *Développer les sous-habiletés d'expression orale en FLE par le programme de réflexion" thinking curriculum"*. Thèse de doctorat, (non publiée), Université de Sorbonne-Nouvelle, Paris. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01539154/file/These_HARES_Beshir_2016.pdf

Harroud, A. (2018). *La difficulté de compréhension des textes de spécialité, quelle solution ? Cas des étudiants de première année biologie université de Mohamed Boudiaf M'sila.* Mémoire de master Académique (non publié), Université Mohamed Boudiaf -M'sila, Faculté des lettres et des langues, Département des lettres et langue française. http://dspace.univ-msila.dz:8080//xmlui/handle/123456789/6761

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13). https://docplayer.biz.tr/488690-Turkiye-de-yabanci-dil-egitimi-reformlar-yonelimler-ve-ogretmenlerimiz.html

Hichem, Z., Walid, H., & El Houda, B. H. N. (2021). *Les difficultés de l'expression orale chez les élèves de 5AP, Méthodes d'enseignement et stratégies d'apprentissage*. Mémoire du projet de fin d'études pour l'obtention de diplôme Master en Didactique de FLE (non publié), Faculté des Lettres et des Langues étrangères. Département de Français. http://dspace.univ-km.dz/jspui/bitstream/123456789/4135/1/memoire%20final%20master%202%20-%20Hicham%20Zouaoui.pdf

Huda, M., & Hana, S. (2020). *Difficultés et analyse des erreurs en production écrite des étudiants libyens de FLE au niveau A2 à l'université de Derna*. Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de la licence. Université _ Sebha Faculté des Lettres et des Langues Département de Français. http://41.208.72.220/bitstream/handle/1/2232/%d8%a7%d9%84%d9%86%d8%b3%d8%ae%d8%a9%20%d8%a7%d9%84%d9%86%d9%87%d8%a7%d8%a6%d9%8a%d8%a9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Huong, D. A. (2010). Certains concepts de base de l'apprentissage et de l'école. Quelques nouveaux apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement des langues étrangères. *Synergies Pays Riverains du Mékong, 1,* 175-183. https://gerflint.fr/Base/Mekong1/dao_anh_huong.pdf

Iademia, A. (2017). *Les stratégies d'écoute comme moyen pour la consolidation de l'expression orale en classe de FLE Cas des apprenants de 2 ème année moyenne*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de master (non publié), Université Larbi Ben M'Hidi Oum El Bouaghi Faculté des Lettres et des Langues Département De Français. http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/1924/1/mimoir.pdf

Işık, A. (2008). Yabancı dil egitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistics* ,4(2), 15-26. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104693

Itma, M. (2010). *Les difficultés d'apprentissage du fle dans le discours des étudiants palestiniens: analyse des causes et des enjeux.* Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en Sciences du langage (non publiée), Université de Franche-Comté, Ecole doctorale langages, espaces, temps, sociétés. http://www.theses.fr/2010BESA1027

İnal, S. (2006). *Yabancı dil öğretimindeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde "Clustering" yazılı anlatım tekniğinin öğrenci tutumu ve başarısı üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, (non publiée), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü., İzmir. https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/6924/206027.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jao, L. M. (2011*). Enseignement/apprentissage de la composante orale à travers Parlons français, méthode de FLE élaborée au Kenya à partir de la problématique de l'approche communicative.* Thèse de Doctorat (non publiée), Université de pau et des pays de l'adour, École doctorale sciences sociales et humanités. https://www.theses.fr/2011PAUU1015

Järvinen, S. (2018). *L'enseignement du vocabulaire: une recherche sur des méthodes utilisées par des professeurs de FLE en Suède pour enseigner le nouveau vocabulaire aux lycéens.* Mémoire de master (non publié), Linnéuniversitet, Kalmar Växjö. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1211870/FULLTEXT01.pdf

Jelaković, M. (2014). *Motivation et attitudes des apprenants de la langue française*. Thèse de Master (non publiée), Université de Zagreb, Faculté de Philosophie et de Lettres, Département d'Études Romanes, Zagreb. http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5141/1/Mateja%20Jelakovi%C4%87%20-%20Diplomski%20rad.pdf

Jovanović, I. (2017). La profession d'enseignant de français langue étrangère au Monténégro: le rapport à la formation et les difficultés du métier. *Porta Linguarum: Revista İnternacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, *1*(28), 111-125. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6267756

Karan, D. (2012). *Analyse des erreurs des productions écrites chez les apprenants turcs dans l'enseignement du fle suivant l'approche communicative*. Doktora tezi (non publiée), Gazi üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=75Y1uayiqanWi9wkg7WdNg&no=cBfuc4pF52wLjfUpIgZBkA

Karan, D. (2016). Analyse des erreurs syntaxiques des productions ecrites chez les apprenants turcs dans l'enseignement du fle suivants l'approche communicative. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 133-152 https://doi.org/10.19171/uuefd.19044

Kartal, E. (2017). Türkiye'deki üniversitelerin Fransızca programları ve bu programlarda yapılan akademik çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Frankofoni, 31,* 367-380. https://www.academia.edu/35726487/T%C3%BCrkiye_deki_%C3%BCniversitelerin_Frans%C4%B1zca_programlar%C4%B1_ve_bu_programlarda_yap%C4%B1lan_akademik_%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fmalar_%C3%BCzerine_bir_de%C4%9Ferlendirme

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. DOI: 10.26650/LITERA2019-0030

Kartal, E., & Parlak, E. (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. Doi: 10.18298/ijlet.2230

Kartal, E., Ova, G. & Şentürk, A. (2016). Apprentissage autonome des étudiants en Français Langue étrangère à travers les outils du web. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 383- 400. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/264346

Kebaili, I., & Mosbah, I. (2020). *Les difficultés de l'apprentissage de la lecture Cas des élèves de 5ème année primaire.* Mémoire (non publié), Université Larbi Ben M'Hidi - Oum El Bouaghi - Faculté des Lettres et des Langues Département De Français. http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/10343

Kelatma, N. (2015). *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE, Cas des apprenants de la 2ème année secondaire, lycée Choukri Mohamed-Tolga*. Mémoire de magister (non publié), Université Mohamed Kheider de Biskra, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et des Langues Etrangères. http://thesis.univ-biskra.dz/1555/1/franc_m3_2015.pdf

Khalfalah, I. (2018). *Rôle de l'erreur dans la production écrite*. Mémoire de master (non publié), Université 8 Mai 1945 Guelma, Faculté des Lettres et des Langues, Département des lettres et de la langue française. https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/bitstream/123456789/723/1/-Unlicensed-M%C3%A9moire%20Khalfalah%20Islem.pdf

Khiari, I. (2017). *Les problèmes de lecture chez les apprenants du FLE : Cas des élèves de 4ème année primaire*. Mémoire de master (non publié), Université Larbi Ben M'hidi

Oum-El-Bouaghi, Faculté des lettres et des langues, Département de français. http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/1917

Kodua, M. A. (2012). *Les Difficultes Des Apprenants Du Français Sur Objectifs Specifiques Au Ghana: Le Cas De KNUST School of Business.* A thesis submitted to the school of graduate studies in partial fulfillment of the requirements for the award of the degree of master of philosophy in french (non publiée), Kwame nkrumah university of science and technology, Faculty of arts and social sciences, departement of modern languages. http://docplayer.fr/13390988-Les-difficultes-des-apprenants-du-francais-sur-objectifs-specifiques-au-ghana-le-cas-de-knust-school-of-business.html

Korkut, E. (2018). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE).* Ankara: Pegem A.

Kouadio, K.J. D. C. (2012). L'Enseignement du français au primaire en milieu rural ivoirien. *Revue Africaine d'Anthropologie, Nyansa-Pô,* 13 http://www.revues-ufhb-ci.org/fichiers/FICHIR_ARTICLE_393.pdf

Kuşçu, E., & Karan, D. (2017). Yabancı dil Fransızca öğretiminde yöntemler konusuna genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(49), 459-466. https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/a-general-overview-of-alternative-methods-in-french-language-teaching.pdf

Lahreche Meguenni, A. (2011). *De la lecture à la production d'ecrits: obstacles rencontrés chez les apprenents de première année secondaire*. Mémoire de magister (non publié), Université d'Oran Faculté des Lettres, Langues et Arts, Département des langues latines section de français. https://ds.univ-oran2.dz:8443/bitstream/123456789/1608/1/1.THESE%20DOCTORAT%20MEGUENNI%20LAHRECHE%20%20%20%20AMEL%20VERSION%20FINALE%20OK.pdf

Laksaci, M. (2018). *Difficultés de l'apprentissage de la production écrite: Cas des apprenants de la 2ème année secondaire Lycée Ghitaoui Moulay Touhami - Adrar* . Mémoire de master (non publié), Université Ahmed Draya Adrar, Faculté des lettres et des langues, Département des lettres et de langue française. https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/213/1/difficult%C3%A9s%20de%20l%27apprentissage%20de%20la%20production%20ecrite%20.pdf

Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible?. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *1*(137-138), 117-134. https://doi.org/10.4000/pratiques.1155

Larkeche, L. (2017). *La production écrite chez les élèves en difficultés: motivations et solutions. Cas des apprenants de la 5ème année primaire. Ecole Ibn-Khaldoune-Adrar*. Mémoire de master (non publié), Université Ahmed Draya -Adrar, Faculté des Lettres et des Langues Étrangères, Département de français. https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/handle/123456789/1238

Latreche, A. (2015). *L'expression orale: pratiques et difficultés en classe de FLE. « Cas des étudiants de la 1ère année LMD français*, *Université d'El-Oued.* Mémoire de master (non publié), Université Hamma Lakhdar El-Oued, Faculté des lettres et des langues, Département des lettres et langue française. https://www.univ-eloued.dz/images/memoir/file/M.F-016-01.pdf

Lauper, S., & Mihelčić, M. (2013). *Enseignants de L2 natifs ou non natifs: quelles différences pour l'enseignement?* Master of Advanced Studies, Enseignement en secondaire I, Mémoire professionnel (non publié), Haute école pédagogique du canton de Vaud. https://core.ac.uk/download/pdf/43670902.pdf

Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C., & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Presses Univ du Septentrion, Hauts-de-France.

Leroy, D. C. (2016). *La compréhension orale en français langue étrangère*. Masterscriptie voorgelegd tot het behalen van de graad van, (non publié), Universiteit Gent, Faculteit Letteren & Wijsbegeerte. https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/271/928/RUG01-002271928_2016_0001_AC.pdf

Loughraieb, N. (2016). *L'impact de la dictée sur la maîtrise de l'orthographe Cas des apprenants de 5 ème Année primaire, Ecole Iben Khaldoune à Ouled Djellel, Biskra.* Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master (non publié), Université Mohamed Khider – Biskra, Faculté Des Lettres Et Des Langues Etrangers. Département De Lettres Et Des Langues Étrangères. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/8176/1/Nousiba%20LOUGHRAIEB.pdf

Lounas, Y. (2017). *La difficulté de la prise de parole chez les étudiants. Cas des étudiants de 1ère année universitaire du FLE, à l'université de M'Sila*. Mémoire de master académique (non publié), Université Mohamed Boudiaf - M'sila, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et Langue Française. http://dspace.univ-msila.dz:8080//xmlui/handle/123456789/1117

Maache, M. (2010). *La compréhension orale au collège: Vers l'appropriation d'une compétence de construction du sens à partir d'un message écouté Cas des apprenants de 3ème AM, CEM les frères Guerrouf Biskra*. Mémoire de Magister (non publié), Université Ferhat Abbas Sétif, Faculté des lettres et des sciences sociales, Département des langues étrangères. http://hdl.handle.net/setif2/95

Madjralli, M. (2016). *Problème de prononciation en classe de FLE. (Cas des apprenants de la 3 ème année secondaire.).* Mémoire de Master (non publié), Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi Faculté des Lettres et des Langues Département De Français. http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/4156/1/Probl%C3%A8me%20de%20prononciation%20en%20classe%20de%20FLE.pdf

Mahadji, N., & Bekhti, N. (2016). *Les difficultés de la lecture des élèves de 5ème Année primaire en Algérie selon les enseignants.* Mémoire de master (non publié), Université Aboubakr Belkaid-Tlemcen, Faculté des Lettres et des Langues, Département de Français. http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/9595/1/bekhti-mehadji.pdf

Mahdjoubi, A. (2020). Les problèmes de la compréhension de l'écrit chez les élèves de la 3 ème AM, Cas du CEM Achour Ziane à Ain El Melh. Mémoire présenté pour l'obtention Du diplôme de Master Académique (non publié), Université Mohamed Boudiaf - M'sıla. Faculté des Lettres et des Langues, Département de lettres et Langue Française. http://dspace.univ-msila.dz:8080//xmlui/handle/123456789/21905

Manolescu, C. (2013). L'expression orale en milieu universitaire. *Synergies Roumanie*, *8,* 109-121. https://gerflint.fr/Base/Chine11/li_hongfeng.pdf

Mansilla-García, L. (2019). Le blocage à la communication orale lors de la prise de parole en cours de FLE. Trabajo Fin de Máster (non publié), Universidad De Jaén Centro de Estudios de Posgrado.http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/11703/1/MANSILLA_GARCA_LIDIA_TFM_FRANCS.pdf

Mazi, F. L. (2016). *Obstacles d'apprentissage de la compréhension de l'écrit en F.l.e, cas des apprenants de la 2ème As.* Mémoire de master (non publié), Université Mohamed Khider –Biskra, Facultés des Lettres et des Langues Étrangères, Département des

langues étrangères, Filière de français. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/8165/1/MAZI%20FARIDA%20LINDA.pdf

Mebarki, M. (2014). *L'enseignement de L'oral entre Instructions Officielles et Pratiques Enseignantes. (Cas des Apprenants de 2ème Année Moyenne).* Mémoire de Magister, (non publié), Université Constantine, Faculté des Lettres et des Langues. http://hdl.handle.net/123456789/130483

Mebarki, M. (2016). *Les étapes de la comprehension de l'oral en fle, Cas des apprenants de la 4ème annnée moyenne, Cem Athmani Mohamed-M'chounneche*. Mémoire de master (non publié), Université Mohamed Khider-Biskra, Faculté des Lettres et des Langues Étrangers, Département de lettres et des langues étrangère, Filière de français. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/8171/1/MEBARKI%20Maroua.pdf

Melgani, A. (2016). *Les difficultés de la production orale chez les apprenants de la 2ème année moyenne CEM Athmani Mohamed-Mchounneche*. Mémoire de master (non publié), Université Mohamed Khider-Biskra, Faculté des lettres et des langues etrangers, Département de lettres et des langues etrangères, Filière de français. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/8173/1/MELGANI%20Asma.pdf

Menad, A. (2017). L'écrit entre compréhension et production. *Revue des Sciences Humaines -Université Mohamed Khider Biskra,46,* 41-55. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/88585

Mendes, H. D. C. V. (2010). *Les influences du milieu familial sur le processus d'apprentissage de l'élève au premier cycle de l'enseignement secondaire: Réalités et perspectives au lycée Amilcar Cabral à Assomada.* Maîtrise en études françaises, Universidade de Cabo Verde. https://core.ac.uk/download/pdf/38680984.pdf

Merikoski, H. L. (2006). *Une Étude sur l'usage de l'Internet dans l'enseignement du FLE-la parole des étudiants*. Mémoire de maîtrise (non publié), Université de Tampere. Langue Française. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/93614/gradu01189.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Messaoudi, H. (2018). *L'utilisation des applications éducatives numériques dans l'apprentissage du FLE. Cas des dictionnaires électroniques.* Mémoire de master

(non publié), Université L'Arbi Ben M'hidi, Oum El-Bouaghi Faculté des Lettres et des Langues Département du Français. http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5731/1/L%27utilisation%20des%20applications%20%C3%A9ducatives%20dans%20l%27apprentissage%20du%20FLE.pdf

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Miloud, A. (2020). *Les difficultés de la compréhension orale classe de FLE : Cas des apprenants de deuxième année secondaire*. Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master (non publié), Université Abdelhamid Ibn Badis-Mostaganem. Faculté des langues étrangères Département de français. http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/17105/m%C3%A9moire-de-master-Amina-Miloud-_1_-2020-_1_-version-original%20%286%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mohamed, M. H. (2016). *Difficultés de l'expression orale dans la classe du (FLE)-Université du Soudan de Sciences et de Technologie–de 3ème année.* A Thesis Submitted in Partial Fulfillment for the Requirement M.A Degree in French Language (non publiée), Sudan University of Science and College of Technology Graduate Studies http://repository.sustech.edu/bitstream/handle/123456789/15764/Difficult%c3%a9s%20de%20l%e2%80%99Expression%20Orale....pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mokadem, F. (2016). *Conception des tâches d'enseignement d'écoute et de compréhension orale par les enseignants des classes d'accueil du primaire: un portrait des pratiques*. Mémoire (non publié), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en didactique des langues. https://archipel.uqam.ca/9647/1/M14797.pdf

Mokhtari, C. (2017). *La réalité de l'expression orale dans les classes des lettres et des langues étrangères. Cas des apprenants de 3èmé année secondaire, lycées: Ziri Ben Maned, Abderrahmane Edissi, Abi Mezrak à Bou Saâda-M'sila*. Mémoire de Master Académique, (non publié), Université Mohamed Boudiaf de M'Sila, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et Langue Française. http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2952/fr10-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mulama, H. S. (2016). *Difficultés liées à la prononciation du français au Kenya: Le cas des apprenants des écoles secondaires des comtés de Nairobi et Bungoma.* Pour L'obtention du Diplôme de Doctorat (non publiée), L'Université Kenyatte. Département des Langues Étrangères de L'école des Sciences Humaines et Sociales. https://ir-library.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/17570/Difficulties%20li%C3%A9es%20%C3%A0%20la%20prononciation%20du%20fran%C3%A7ais.pdf?sequence=1

Naito, S. (2002). Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais. *Ela. Etudes de Linguistique Appliquee*, *1*(2), 145-155. https://www.cairn.info/revue-ela-2002-2-page-145.htm

Namukwaya, H. K. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. *Synergies Afrique des Grands Lacs, 1*(3), 209-223. https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs3/Harriet_K_%20Namukwaya.pdf

Naseer, M. A. (2018). L'expression orale: pratiques et difficultés en classe de FLE. http://lan1.uot.edu.ly/upload/1543011135-565c4.pdf

Nasrallah, A., & Tria, K. (2016). L*es stratégies d'aide à la motivation dans l'apprentissage de l'oral (Cas des apprenants de 1ère AM.* Mémoire de master (non publié), Université de Tébessa, Faculté des Lettres, des Langues Étrangères et des Sciences Humaines, Département de Lettres et Langues Étrangères. https://docplayer.fr/57645878-Les-strategies-d-aide-a-la-motivation-dans-l-apprentissage-de-l-oral-cas-des-apprenants-de-1-ere-am.html

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies,* 1(1), 1-16. DOI:10.4000/sociologies.993

Nurlu, M. (2013). Fransa'da Türkçe, Türkiye'de Fransızca öğretimi. *Turkish Studies, 8*(10), 477-498. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/79199/makaleler/8/10/arastirmax-fransada-turkce-turkiyede-fransizca-ogretimi.pdf

Okonda, R. A. (2019). Apprendre la compréhension orale en FLE au Kenya: Cas de l'Alliance Française d'Eldoret. *AFRREV IJAH: An International Journal of Arts and Humanities*, *8*(1), 76-84. https://www.ajol.info/index.php/ijah/article/view/184039

Oliveira, D. N. (2010). *Les difficultés des élèves à communiquer en français à l'oral, en classe de 9 eme et 10 eme au lycée Abilio Duarte de Palmarejo : réalités et perspectives*. Maîtrise en Études Françaises, Université du Cap Vert, Département des Sciences Humaines et Sociales. https://core.ac.uk/download/pdf/38680934.pdf

Oluoch, G. M. (2017). *La place des documents authentiques des dans la didactique de FLE au Kenya: Le cas des écoles secondaires de Kisumu*. Projet de mémoire soumis afın de l'obtention de maîtrise fle, L'Université Kenyatta, Département des langues étrangères. https://ir-library.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/18424/La%20place%20des%20documents%20authentiques%20des%20dans%20la%20didactique%20de%20fle%20au%20kenya%20le%20cas%20des%20%C3%A9coles%20secondaires%20de%20Kisumu.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Omran, L. (2016). Difficultés d'apprentissage de la grammaire en première année du département de Français à l'université Tichrine. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies-Arts and Humanities Series, 38* (1), 361-369. http://www.journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/download/2321/2210

Onursal Ayırır, İ. (2012). Fransızca duyduğunu anlama becerisinde Türk öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan biri: Ulama. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(1), 31-44. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715770

Oppong P. D. (2012). *L'utilisation des activités interactives pour resoudre les difficultés de l'expression orale en fle: le cas des apprenants de j.h.s 1a d'akosombo international school.* Memoire, (non publié), University Of Education, Winneba. Faculty Of Languages Education, Department of french education. https://www.academia.edu/37583118/LUTILISATION_DES_ACTIVIT%C3%89S_INTERACTIVES_POUR_RESOUDRE_LES_DIFFICULT%C3%89S_DE_LEXPRESSION_ORALE_EN_FLE_LE_CAS_DES_APPRENANTS_DE_J_H_S_1A_D_AKOSOMBO_INTERNATIONAL_SCHOOL

Otsmane, A. NEH. (2019). *Les difficultés de l'oral chez les apprenants de 4ème année moyenne.* Mémoire de Master en Français (non publié), Université Abdelhamid Ibn Badis-Mostaganem, Faculté des Langues Etrangères, Département de Français. http://e-biblio.univ-

mosta.dz/bitstream/handle/123456789/12197/OTSMANE%20Amina%20Nour%20El%20Houda%20m%C3%A9moire.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ouaoua, M. (2017). *La compréhension de l'écrit et les TICE Vers une nouvelle perspective. Cas des élèves de 4ème année primaire école Chouhada M'sila*. Mémoire de Master Académique, (non publié), Université Mohamed Boudiaf - M'sila, Faculté Des Lettres Et Des Langues, Département des Lettres et Langue Française. http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2973/fr13-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Oubraham, S., & Ouddai, L. (2017). *La chanson dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Cas des élèves de la 4 ème année moyen CEM Seddiki Arezki Mâatkas–Tizi Ouzou.* Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master (non publié), Université Mouloud Mammeri De Tizi-Ouzou, Faculté des lettres et des langues Département de Français. https://dl.ummto.dz/handle/ummto/11158

Oughlis, L., & Ouanoughi, D. (2017). *L'approche par compétences dans l'enseignement de l'écrit en 4ème année moyenne : entre directives et pratiques de classe*. Mémoire de master (non publié), Université Abderrahmane Mira – Béjaia, Faculté des Lettres et des Langues, Département de français. http://hdl.handle.net/123456789/15331

Ould Slimane, M. (2016). *L'apprentissage de l'écrit et les difficultés de l'expression écrite en FLE.* Master (non publié), Université Abdlhamid Ibn Badis-Mostaganem, Faculté des Langues Étrangères, Département de langue française. http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/7422/m%C3%A9moire%202015.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=En%20FLE%2C%20la%20lecture%20vise,information%20explicite%20de%20l'%C3%A9crit.&text=Cependant%2C%20son%20objectif%20est%20donc,lire%20diff%C3%A9rents%20types%20de%20texte.

Ounissi, I. (2015). *Les difficultés de l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'oral « Cas des élèves de 1ère année moyenne*. En vue de l'obtention du diplôme de Master (non publié), Université Larbi Ben M'hidi-Oum El Bouaghi, Faculté des Lettres et des Langues, Département de Français. http://hdl.handle.net/123456789/5010

Owoeye, S. T. (2008). L'apport de l'Internet au cours de francais sur objectifs specifiques: le Cas de Covenant University. *Raneuf, 1*(5), 33-49.

https://www.researchgate.net/publication/306058029_L'APPORT_DE_L'INTERNET_AU_COURS_DE_FRANCAIS_SUR_OBJECTIFS_SPECIFIQUES_LE_CAS_DE_COVENANT_UNIVERSITY

Özçelik, N. (2006). *Analyse des difficultés de l'écrit en français chez les apprenants universitaires turcs*. Thèse de doctorat (non publiée), Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales, Ankara. http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/77107

Özçelik, N., & Topçu Tecelli, N. (2007). Fransızca dilbilgisi öğreniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler: Fransızca ve Türkçede sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 282-293. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87627

Özçelik, N., & Topçu Tecelli, N. (2008). Causes des difficultés de l'écrit en français chez les étudiants Turcs. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(3), 99-123. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77107

Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurları. *Ekev Akademi Dergisi*, *67,* 59-84. http://www.ekevakademi.org/Makaleler/2088628658_03%20Bayram%20OZER-Celalettin%20KORKMAZ.pdf

Öztürk Akdoğan, S., & Günday, R. (2013). Opinions des étudiants de fle sur l'expression orale. *Turkish Studies,* *8*(10), 17-28. http://earsiv.erzincan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12432/2343

Öztürk, Akdoğan, S. (2011). *Fautes et erreurs commises en français à l'oral par les étudiants turcs anglophones dans le milieu universitaire*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun. https://hdl.handle.net/20.500.12712/24897

Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (2003). *Teaching reading* (Vol. 12). Brussels, Belgium: International Academy of Education. https://www.iaoed.org/downloads/prac12e.pdf

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluatio*n. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage.

Perfetti, C., & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection*: *Perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67-86). Washington, DC: American Psychological Association. https://sites.pitt.edu/~perfetti/PDF/Lexical%20bases%20of%20comprehension%20skill-%20Hart.pdf

Pouloudi Delumeau, M. (2013). *De l'influence de l'enseignement du FLE dans la construction motivationnelle des élèves: l'introduction de la 2e langue étrangère à l'école primaire en Grèce*. Thèse de doctorat (non publiée), Université de Nantes, Faculté Des Langues Et Cultures Étrangères, École Doctorale SCE (Sociétés, Cultures, Échanges). https://www.theses.fr/2013NANT3043

Prayoga, E. A., & Laenzlinger, C. (2020). La problématique de l'enseignement de la grammaire française dans les universités indonésiennes à Bandung (Indonésie): Résultats d'une enquête préliminaire. *XLinguae, 13*(1), 50-63. DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.04

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris: Nathan-CLE International.

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *23*(1), 10-26. https://doi.org/10.4000/apliut.3416

Qotb, H. (2009). *Enseignement/Apprentissage du FOS : défis et perspectives*. Les Cahiers du GERES, Éditeur Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (GERES) https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02051733/document

Randrianasolo, T. (2016). *L'enseignement/apprentissage de l'écrit en français au lycée : Le cas du resumé de texte.* Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique de l'école normale. Université d'Antananarivo, Ecole Normale Supérieure, Département de Formation Initiale Littéraire.

Raonić, E. (2021). *Difficultés de l'emploi des temps du passé rencontrés par les étudiants de français croatophones.* Master's thesis / Diplomski rad (non publiée), University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:387875

Rapeli, H. (2016). *L'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement et apprentissage des langues étrangères – étude comparative entre la France et la Finlande*. Mémoire de maîtrise (non publié). Université de Tampere. École de linguistique, de traduction et d'études littéraires. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98798/GRADU-1460535159.pdf

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. U.S.A: Cambridge University.

Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliut, 37*(1), 1-5. https://doi.org/10.4000/apliut.5829

Robbes, B. (2019). Qu'est-ce qu'apprendre ? https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES_APPRENDRE.pdf.

Rouhani, M. (2017). *Les difficultés rencontrées par les apprenants de cinquième année primaire lors de la réalisation d'une production écrite.* Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master (non publié), Université Larbi Ben M'Hidi Oum – El- Bouaghi, Faculté des Lettres et des Langues, Département de français. http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/1829

Sablayrolles, H., & Sevault, C. (2012). *Les difficultés de compréhension écrite de texte : profil linguistique et cognitif d'un groupe d'enfants « faibles compreneurs » de CM2.* Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, (non publié), Université Claude Berbard Lyon1, Institut des sciences et techniques de réadaptation. http://bibnum.univ-lyon1.fr/nuxeo/nxfile/default/825efbee-e098-430c-9f5a-d0530d28abe1/blobholder:0/Mo_2012_1639_SEVAULT_SABLAYROLLES.pdf

Sadini, F. (2015). *L'enseignement de l'oral en fle : réalité d'enseignement et perspectives pédagogiques cas des étudiants de la 1 LMD département de français de l'université de M'sila.* Mémoire de master (non publié), Université de M'Sila, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et Langue Française. https://docplayer.fr/39650723-L-enseignement-de-l-oral-en-fle-realite-d-enseignement-et-perspectives-pedagogiques.html

Sahli-Bouslimani, F. (2011). Regards croisés sur la notion de compétence en didactique des langues. *Synergies Algérie*, *12*, 63-79. https://gerflint.fr/Base/Algerie12/farida_sahli.pdf

Saibi, N. (2017). *L'Impact de la vidéo sur la compréhension de l'orale chez les apprenants de la deuxiéme année moyenne*. Mémoire de Master (non publié), Université Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi, Faculté des Lettres et des Langue, Département de Français. http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/1574/1/memoire.pdf

Saidane, R., & Fadda, I. (2017). *La compétence orale dans l'enseignement/apprentissage (Cas de Master 1 français langue étrangère-Université de Tébessa*. Mémoire de master (non publié), Université Larbi Tebessi -Tebessa, Faculté des lettres et des langues, Département des lettres et langue française. http://docplayer.fr/75028454-La-competence-orale-dans-l-enseignement-apprentissage.html

Saker N. (2020). *Les difficultés rédactionnelles Chez les élèves de la 3AS. Cas des élèves du Lycée Dahmani Saleh à Zitoune.* Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master Académique (non publié), Université Mohamed Boudiaf - M'sıla. Faculté des lettres et des langues, Département des lettres et langue française. http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/22841?show=full

Saker, T. (2014). Fonction et rôle de l'enseignant. *Revue Sceinces Humaines, 41,* 53-59. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2476

Saldanha, Z. (2010). Production écrite en FLE des étudiants de la 1re année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango. *Littératures.* https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01135096

Saleh, N.A., Alsagheir, A.M., & Maraey, H.H. (2018). *Problème de la lecture chez les apprenants du français au département*. Mémoire présenté pour obtention du diplôme de la licence en langue Française (non publié), Université de Sebha, Faculté des lettres, Département de Français. http://dspace.sebhau.edu.ly/bitstream/handle/1/1009/Probl%C3%A8me%20de%20la%20lecture%20chez%20les%20apprenants%20%20du%20fran%C3%A7ais%20au%20d%C3%A9partement.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santos Castro, R. A. (2018). *Amélioration des habiletés à l'oral à travers des documents authentiques.* Mémoire du stage. L'Universidad Pedagógica Nacional, Département

de Langues. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9119/TE-22065.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Saydı, T. (2010). *Problématique de la Pédagogie de l'Oral en FLE – Yabancı dil olarak Fransızca konuşma dilinin eğitim ve öğretiminin sorunsalı*. Doktora Tezi, (non publiée), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=YagJnCZngWcw1I18bBMMxQ&no=ImLE7RGvD8kv49Zg1OK7hA

Schreiber, C. (2017). *La lecture à haute voix, une activité favorable à la compréhension fine des textes.* Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (non publié), Université Grenoble Alpes. École supérieure du professorat et de l'éducation, Academie de Grenoble. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01754805/document

Seghier, I. (2016). *Le jeu dans l'apprentissage du FLE: Cas de la 4éme année primaire*. Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme de master (non publié), Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, Faculté Des Lettres Et Des Arts Département de Français. http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/7011/m%C3%A9moire%20de%20fin%20d%27%C3%A9tude.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Senemoğlu, O. (1999). 1933 Üniversite reformunda batı dilleri ve Prof. Dr. Süheyla Bayrav. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi (Studien zur deutschen Sprache und Literatur)*, *11,* 59-64. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/10896

Serdaroğlu, İ. (2019). *Fransızca öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde yaşadıkları sorunlar.* Yüksek Lisans Tezi, (non publiée), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=fNIV8A_KpXAw1DWniajDLA&no=NKV_4uYQgo4OWCo-AEi8Eg

Shairih, H., & Ghanbarinia, A. (2015). Le rôle de l'activité en groupe dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. *Revue des Études de la Langue Française, 7*(2), 13-26. https://relf.ui.ac.ir/article_20937_b21dedbc8e3d7cda395d7725261c273a.pdf

Sığırcı, İ. (2018). Méthodes pour la correction des productions orales chez des apprenants turcs, *Synergie Turquie*, *11,* 53-66. https://gerflint.fr/Base/Turquie11/sigirci.pdf

Sırmay Yılmaz, A. S. (2010). *Une étude sur la didactique la lecture en classe de fle:* Yüksek Lisans Tezi, (non publiée), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=fNIV8A_KpXAw1DWniajDLA&no=NKV_4uYQgo4OWCo-AEi8Eg

Siddig, R. A. M. (2017). *Les Problémes de l'expression orale chez les apprenants du FLE des Universitiés Soudanaisés.* A thesis Submitted in Partial Fulfillment for the Requirement M.A Degree in French Language (non publiée), Sudan University of Science and Technology College of Graduate Studies. http://repository.sustech.edu/handle/123456789/18335

Silva, K. K. C. (2015). Le document authentique, un outil médiateur des interactions en classe de FLE. *Revista Letras Raras*, *4*(1), 100-121. http://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/397

Smahi, F. (2016). *La traduction dans l'enseignement / apprentissage du FLE « Cas des étudiants de 2éme année licence de français université de Tlemcen ».* Thème en vue de l'obtention du Master (non publié), Université Abou Bekr Belkaid, Faculté des lettres et des langues Département de français. http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/9621/1/smahi-farah.pdf

Sorez, H. (1976). *Prendre la parole*. Paris: Hatier.

Soumia, A. (2010). *L'enseignement du français par l'image dans le manuel de 3eme année primaire.* Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en Didactique (non publié), Université Mentouri de Constantine Faculté des Lettres et Langues Département de Langue et Littérature Françaises. http://archives.umc.edu.dz/bitstream/handle/123456789/12301/AMO1276.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Soussi, A., Broi, A. M., & Wirthner, M. (2007). Des difficultés de lecture des élèves: ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants. *Repères. Recherches en didactique Du Français Langue Maternelle*, *35*(1), 31-51. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2747

Stagnitto, R. (2010). *Roselyne Stagnitto. Utilisation de la vidéo en classe de langue : impact des sous-titres dans la compréhension et la reconnaissance lexicale en Français Langue Étrangère.* Linguistique. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00567740

Sunel, A. H. (1993). Hacettepe Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu fransızca birimi hazırlık sınıfında yapılan yabancı dil öğretimi konusunda genel düşünceler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(9), 355 – 366. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88245

Sunengin Çakır, Ş. Z. (2013). *Fransızca öğretiminde avrupa ortak başvuru metni uygulamalarının dinlediğini anlama becerisine etkisi*. Doktora tezi (non publiée), Ankara üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Ankara. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/34821/10003619.pdf?sequence=1

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8*(8), 597-607. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108646

Şahbaz, N. K. (2019). *Türkiye'de Fransızca öğretiminin tarihsel gelişiminde bir fransızca elifba kitabı*. Uluslararası 'Eğitimde ve Sosyal Bilimlerde Yenilikler Sanal Sempozyumu'nda sunulmuş bir bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şavlı, F., & Güler, Ö. (2014). Fransızca öğreniminde öğrencilerin sıkça yaptığı yazım hataları, nedenleri ve çözüm önerileri. *International Journal of Language Academy*, *2*(1), 137-150. DOI:10.18033/ijla.69

Şengül Eren, M. (2019). *Sözlü iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunlar: Fransızca öğretmen adayları örneği.* Yüksek lisans tezi (non publiée), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=mBmPabQSQELunIgQba5mUA&no=S_NhWL4lpSTElwFGMnhwmA

Tagliante, C. (2006). La classe de langue. Paris: Cle internationale.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal: Les Éditions Logiques.

Taroudjit, S., & Aka, D. (2020). *Les difficultés de lecture cas des apprenants de 5ème AP en Algérie.* Mémoire de master (non publié), Université Abderrahmane Mira –

Béjaia. Faculté des Lettres et des Langues Département de français. http://www.lamine.ga/xmlui/bitstream/handle/123456789/13927/Les%20difficult%c3%a9s%20de%20lecture%20cas%20des%20apprenants%20de%205%c3%a8me%20AP%20en%20Alg%c3%a9rie.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tekcan, N. (2019). *Fransızca öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde karşılaştıkları sorunlara yaklaşımları ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, (non publiée), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=rAYmfkEVaSBVN88Ge3T2eg&no=EN28v9oqc4iC0jQzdYEqLQ

Tombolini, A. (2017). Comprendre le français oral en situation d'intercompréhension : la nature des difficultés en vue d'un parcours didactique », *Repères DoRiF*, n. 12 – Les z'oraux – Les français parlés entre sons et discours – Coordonné par Enrica Galazzi et Marie-Christine Jamet, DoRiF Università, Roma, luglio. https://www.dorif.it/reperes/annalisa-tombolini-comprendre-le-francais-oral-en-situation-dintercomprehension-la-nature-des-difficultes-en-vue-dun-parcours-didactique/

Topaloğlu, Y. (2016). *Türk üniversite öğrencilerinin Fransızca öznellik kipi edinimi*. Doktora Tezi, (non publiée), Çukurova Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Adana. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=tcmb0PTdBlK_xFKUahHb1Q&no=Bv22wucnKL3a8q_ubaH4OQ

Toruç, D. (2019). *Sözlü iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Marmara Üniversitesi Fransızca öğretmenliği örneği*. Doktora tezi (non publiée), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/473517/yokAcikBilim_10260782.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Türkoglu, S., & Çavdar, E. (2015). Les erreurs faites par les étudiants du département du FLE à l'expression écrite. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(Özel Sayı), 285-297. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153560

Türkoğlu, S. (2004). Dil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9, 457-469. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31355

Türkoğlu, S., & Çavdar Ataman, E. (2015). Fransızca öğreniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları zorluklar (Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 27-44. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31611

Usta, İ. (2012). Dört temel dil becerisi ve arapça öğretimindeki katkıları, *The Journal of Akademic Social Science Studies*, 317-326. DOI : 10.9761/jasss_16

Ünal, E. (2009). *Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesinde birinci yabancı dil İngilizcenin ve karşılaştırmalı dilbilgisinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, (non publiée), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=YghupM9tssr7fh1V4pB43g&no=ASZtOimidnRY8iPdWn9uGw

Veiga, C. E. T. D. (2010). *L´Introduction de la langue française dans l´ enseignement primaire: étude de cas chez les élèves de 5ème et 6ème année AL´ Ecole Alvaro Furtado São Miguel-Achada Bolanha.* Université Du Cap Vert, Département des Sciences Humaines et Sociales, Maîtrise en Études Française. https://core.ac.uk/download/pdf/38680914.pdf

Vinet, M. T. (2015). Difficultés observées lors de l'apprentissage du français L2 chez des apprenants dont la langue L1 est le chinois mandarin. *Researchgate*. P.1-20. DOI:10.13140/RG.2.1.3387.3445

Wang J. (2012). *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France : étude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires.* Linguistique. Université de Lorraine. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01749274v2/document

Wanis, A. (2014). Le rôle de l'enseignant dans l'enseignementapprentissage d'une langue étrangère. http://dspace.sebhau.edu.ly/bitstream/handle/1/174/b45.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Watt, L. M. (2002). *L'apprentissage du français langue etrangère facilité par la technologie*. VoorgelÍ ter vervulling van ën deel van die vereistes vir die graad Magister in Frans in die Fakulteit Geesteswetenskappe, (non publié). Universiteit van Pretoria. Pretoria. http://hdl.handle.net/2263/30125

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. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/300/4/1/59709

Yasmine, B. H. (2020). *Les carences de l'expression orale en classe de FLE Cas des élèves de 4eme AM.* Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master Académique (non publié), Université Mohamed Boudiaf - M'sıla. Faculté Des Lettres et des Langues. Département des Lettres et La Langue Française. http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/22722/fr-122-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz Güngör, Z. (2015). La compréhension des textes en français langue étrangère: Quelles Difficultés? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* (*Journal of International Social Research), 8*(40), 188-193 https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/la-comprhension-des-textes-en-franais-langue-trangre--quelles-difficults.pdf

Yılmaz, Güngör, Z. (2011). "La compréhension ecrite en langue étrangère et l'apprentissage coopératif". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, *24*(1), 263-285. https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdf&path=CrnWZGRsXTjRjLjWxD978OSUAL2jXitizhVYmCxNvH7rADHrHPG2wigcU1vpB9l38Hxvk3zuEPlo3_w2tMcVObSET4zzrABnJOrxJBymRxuFMnlaNNUN9k5nqhOHEwLmPQxuS9edtUR6tLgdyAk8Yhk1bdNSXM1AP3-_YpAy9DjNJpoWRD5D27AszA5wE5rtwDboda41-gZZ0bqKAaq19ex2-Oxbg5fetW_v6WRSvGQ=&contentType=application/pdf

Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yüksek Lisans Tezi, (non publiée), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne. https://core.ac.uk/download/pdf/50609696.pdf

Youcef, H. (2020). *Les difficultés grammaticales dans la production écrite chez les apprenants de 5émeannée primaire. Cas d'étude : l'école Nigossi Mohammed Ben Maamer.Beni Mehlal Timimoun.* Mémoire de Master (non publié). Université

Ahmed Draya -Adrar Faculté des Lettres et des Langues Étrangères Département de français. https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/handle/123456789/4722

Yücelsin Taş, Y. T., & et Erdem, E. (2013). Fransızca öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Synergies Turquie* 6, 151-161. https://gerflint.fr/Base/Turquie6/Yucelsin_Erdem.pdf

Yüksek Öğretim Kurulu (2016). *Mevzuat.* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21475&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Yükseköğretim Kurulu (2016). Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik, T.C. Resmî Gazete, 29692. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21475&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

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. https://www.researchgate.net/publication/322854546_Les_Avantages_De_L'Utilisation_Des_Supports_Audiovisuels_En_Classe_De_FLE

Zaklani, M. (2020). *Le dictionnaire numérique ou électronique :*des outils pédagogiques favorisant l'apprentissage lexical. EpiNet, Revue électronique de l'EPI. n° 224. https://epi.asso.fr/revue/articles/a2004d.htm

Zephyr, L. (2008). *Les facteurs de blocage à la communication orale dans les cours de français en 9ème année fondamentale : diagnostic et stratégies de remédiation*. Mémoire de master (non publié), Université des antilles et de la guyane, Institut supérieur d'études francophones. https://www.academia.edu/28321178/Les_facteurs_de_blocage_%C3%A0_la_communication_orale_dans_les_cours_de_fran%C3%A7ais_en_9%C3%A8me_ann%C3%A9e_fondamentale_diagnostic_et_strat%C3%A9gies_de_rem%C3%A9diation

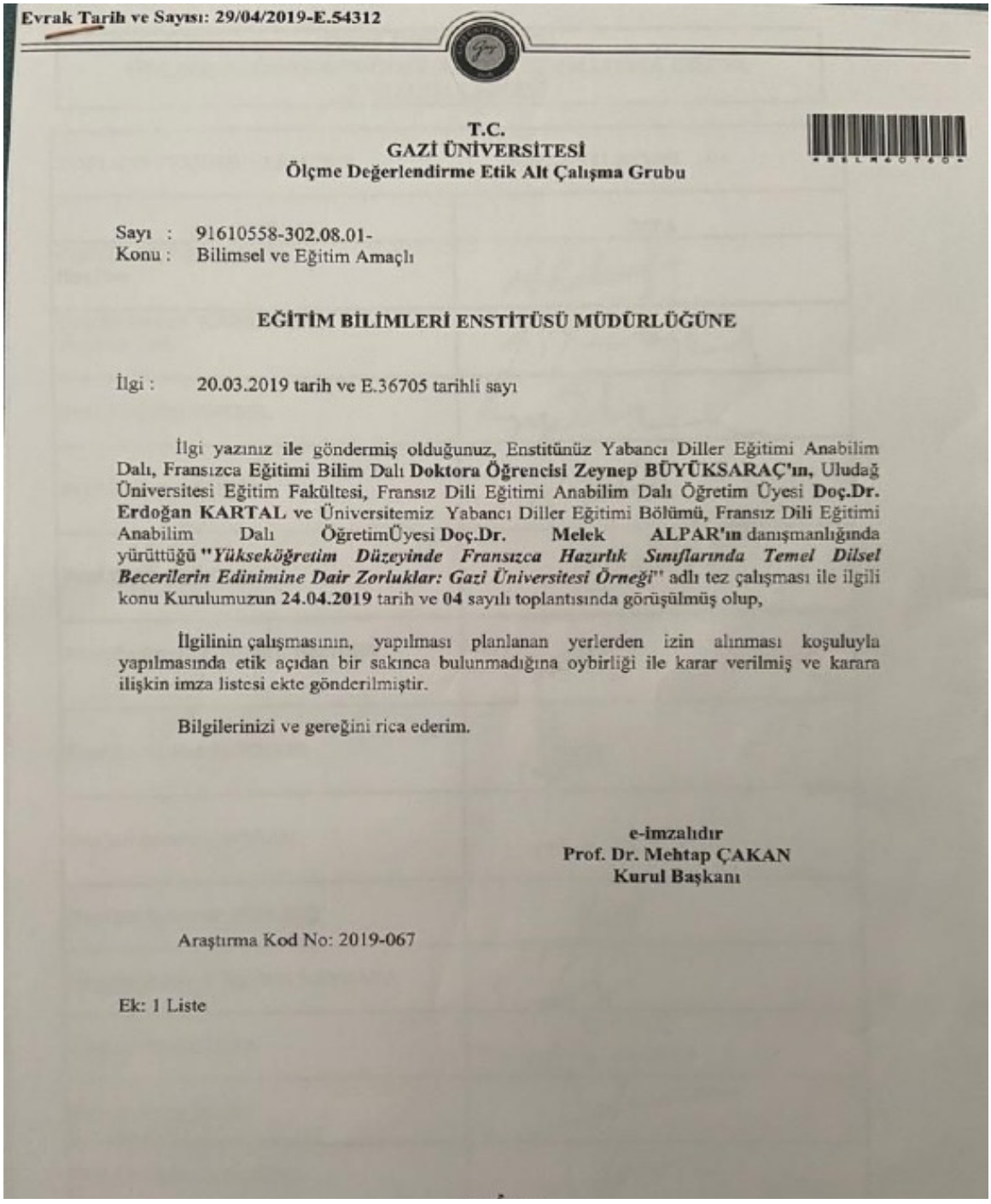
Zhang, L., & Wu, H. (2014). Difficultés d'apprentissage du français chez les étudiants chinois. *Synergies Chine, 9,* 165-173. https://gerflint.fr/Base/Chine9/ZHANG_WU.pdf

Zinai, L. (2017). *L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE Cas des apprenants de 5 éme année primaire*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master (non publié), Université Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi Faculté des Lettres et des Langues Département De Français. http://bib.univoeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/1922/1/memoire%20Finale%20pdf.pdf

Zitouni, Z. (2015). *L'evaluation de l'expression écrite en fle , cas des élèves de 4 eme année moyenne.* Master 2, (non publié), Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, Faculté Des Langues Etrangères. Filière français. http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/6878/m%C3%A9moire%20finale.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANNEXE

ANNEXE 1. Document du comité d'éthique



Evrak Tarih ve Sayısı: 29/04/2019-E.54312

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20.03.2019 tarih ve E.36705 tarihli sayı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Zeynep BÜYÜKSARAÇ'ın,** Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi **Doç.Dr. Erdoğan KARTAL** ve Üniversitemiz Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı ÖğretimÜyesi **Doç.Dr. Melek ALPAR'ın** danışmanlığında yürüttüğü **"*Yükseköğretim Düzeyinde Fransızca Hazırlık Sınıflarında Temel Dilsel Becerilerin Edinimine Dair Zorluklar: Gazi Üniversitesi Örneği*"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **24.04.2019** tarih ve **04** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-067

Ek: 1 Liste

ANNEXE 2. Formulaire d'entretien d'apprenant en Turc

Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü /Doktora Çalışması

Fransızca Temel Dil Becerilerinin Ediniminde Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar: Bir Durum Çalışması- Gazi Üniversitesi Örneği

Öğrenci Görüşme Formu

Dinleme Becerisinin Gelişim Sürecine İlişkin Sorular

- ✓ Fransızca öğrenme sürecinizde, dinleme becerisi gelişiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ Bu süreçte yaşadığınız kolaylıklar ya da karşılaştığınız engeller var mıdır? Varsa bu kolaylıklar ya da engeller nelerdir?

Sondalar

- Fransızca öğrenirken bireysel özelliklerinizin dinleme becerisi gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Bireysel özelliklerinizin sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nelerdir?
- Dinleme becerisi gelişiminiz için hangi yöntem, strateji ve teknikler kullanılıyor?
    - Bunların dinleme becerisi gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- Derslerde hangi öğretim materyalleri (ders kitabı, görsel-işitsel materyaller vb.) kullanılıyor?
    - Kullanılan öğretim materyalleri ile dinleme becerinizin gelişimi arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?
- Öğrenme ortamınızın (sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, öğrenci oturma düzeni, öğrenci ilişkileri, öğrenen-öğreten iletişimi, havalandırma, ses ve ışık düzeni vb.) dinleme becerisi gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Dinleme Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Engellerin Çözümüne İlişkin Sorular

- ✓ Bu süreçte engellerle karşılaşıyorsanız bunları aşmak için neler yapıyorsunuz?
- ✓ Dinleme becerinizin gelişim sürecinde ortaya çıkan engellerin aşılması konusunda beklentileriniz nelerdir?

Konuşma Becerisinin Gelişim Sürecine İlişkin Sorular

- ✓ Fransızca öğrenme sürecinizde, konuşma becerisi gelişiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ Bu süreçte yaşadığınız kolaylıklar ya da karşılaştığınız engeller var mıdır? Varsa bu kolaylıklar ya da engeller nelerdir?

Sondalar

- Fransızca öğrenirken bireysel özelliklerinizin konuşma becerisi gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Bireysel özelliklerinizin sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nelerdir?
- Konuşma becerisi gelişiminiz için hangi yöntem, strateji ve teknikler kullanılıyor?
    - Bunların konuşma becerisi gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- Derslerde hangi öğretim materyalleri (ders kitabı, görsel-işitsel materyaller vb.) kullanılıyor?
    - Kullanılan öğretim materyalleri ile konuşma becerinizin gelişimi arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?
- Öğrenme ortamınızın (sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, öğrenci oturma düzeni, öğrenci ilişkileri, öğrenen-öğreten iletişimi, havalandırma, ses ve ışık düzeni vb.) konuşma becerisi gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Konuşma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Engellerin Çözümüne İlişkin Sorular

- ✓ Bu süreçte engellerle karşılaşıyorsanız bunları aşmak için neler yapıyorsunuz?
- ✓ Konuşma becerinizin gelişim sürecinde ortaya çıkan engellerin aşılması konusunda beklentileriniz nelerdir?

Okuma Becerisine İlişkin Sorular

- ✓ Fransızca öğrenme sürecinizde, okuma becerisi gelişiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ Bu süreçte yaşadığınız kolaylıklar ya da karşılaştığınız engeller var mıdır? Varsa bu kolaylıklar ya da engeller nelerdir?

Sondalar

- Fransızca öğrenirken bireysel özelliklerinizin okuma becerisi gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Bireysel özelliklerinizin sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nelerdir?

- Okuma becerisi gelişiminiz için hangi yöntem, strateji ve teknikler kullanılıyor?
    - Bunların okuma becerisi gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- Derslerde hangi öğretim materyalleri (ders kitabı, görsel-işitsel materyaller vb.) kullanılıyor?
    - Kullanılan öğretim materyalleri ile okuma becerinizin gelişimi arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?
- Öğrenme ortamınızın (sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, öğrenci oturma düzeni, öğrenci ilişkileri, öğrenen-öğreten iletişimi, havalandırma, ses ve ışık düzeni vb.) okuma becerisi gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Okuma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Engellerin Çözümüne İlişkin Sorular

- ✓ Bu süreçte engellerle karşılaşıyorsanız bunları aşmak için neler yapıyorsunuz?
- ✓ Okuma becerinizin gelişim sürecinde ortaya çıkan engellerin aşılması konusunda beklentileriniz nelerdir?

Yazma Becerisine İlişkin Sorular

- ✓ Fransızca öğrenme sürecinizde, yazma becerisi gelişiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ Bu süreçte yaşadığınız kolaylıklar ya da karşılaştığınız engeller var mıdır? Varsa bu kolaylıklar ya da engeller nelerdir?

Sondalar

- Fransızca öğrenirken bireysel özelliklerinizin yazma becerisi gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Bireysel özelliklerinizin sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nelerdir?
- Yazma becerisi gelişiminiz için hangi yöntem, strateji ve teknikler kullanılıyor?
    - Bunların yazma becerisi gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- Derslerde hangi öğretim materyalleri (ders kitabı, görsel-işitsel materyaller vb.) kullanılıyor?
    - Kullanılan öğretim materyalleri ile yazma becerinizin gelişimi arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?

- Öğrenme ortamınızın (sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, öğrenci oturma düzeni, öğrenci ilişkileri, öğrenen-öğreten iletişimi, havalandırma, ses ve ışık düzeni vb.) yazma becerisi gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Engellerin Çözümüne İlişkin Sorular

- ✓ Bu süreçte engellerle karşılaşıyorsanız bunları aşmak için neler yapıyorsunuz?
- ✓ Yazma becerinizin gelişim sürecinde ortaya çıkan engellerin aşılması konusunda beklentileriniz nelerdir?

ANNEXE 3. Formulaire d'entretien d'enseignant en Turc

Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü /Doktora Çalışması

Fransızca Temel Dil Becerilerinin Ediniminde Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yaşadığı Zorluklar: Bir Durum Çalışması- Gazi Üniversitesi Örneği

Öğretmen Görüşme Formu

Dinleme Becerisine İlişkin Sorular

- ✓ Fransızca öğretirken, öğrencilerinizin dinleme becerisi geliştirme sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- ✓ Sizin bu süreçte karşılaştığınız kolaylıklar ya da engeller var mıdır? Bu süreçteki deneyimlerinizden neleri kolaylık, neleri engel olarak adlandırırsınız? Bunların nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Sondalar

- Fransızca öğretme sürecinizde öğrencilerinizin bireysel özelliklerinin dinleme becerisi gelişimleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Öğrencilerin bireysel özelliklerinin bu beceri gelişimi için sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer öyle ise nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Öğrencilerin dinleme becerisi gelişimi için hangi yöntem, strateji ve teknikleri kullanıyorsunuz?
    - Bunların dinleme becerisinin gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Bu yöntem, strateji ve tekniklerin sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Derslerde hangi öğretim materyallerini (ders kitabı, görsel-işitsel materyaller vb.) kullanıyorsunuz?
    - Bunların dinleme becerisi gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Bu materyallerin sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Öğretme ortamınızın (sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, öğrenci oturma düzeni, öğrenci ilişkileri, öğrenen-öğreten iletişimi, havalandırma, ses ve ışık düzeni vb.) öğrencilerin dinleme becerisi gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Öğretme ortamınızın öğrencilerin dinleme becerisi için sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

✓ Dinleme becerisi gelişim sürecinin etkili sonuçlar vermesi için önerileriniz nelerdir?

Konuşma Becerisine İlişkin Sorular

✓ Fransızca öğretirken, öğrencilerinizin konuşma becerisi geliştirme sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

✓ Sizin bu süreçte karşılaştığınız kolaylıklar ya da engeller var mıdır? Bu süreçteki deneyimlerinizden neleri kolaylık, neleri engel olarak adlandırırsınız? Bunların nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Sondalar

- Fransızca öğretme sürecinizde öğrencilerinizin bireysel özelliklerinin konuşma becerisi gelişimleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Öğrencilerin bireysel özelliklerinin bu beceri gelişimi için sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer öyle ise nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Öğrencilerin konuşma becerisi gelişimi için hangi yöntem, strateji ve teknikleri kullanıyorsunuz?
    - Bunların konuşma becerisinin gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Bu yöntem, strateji ve tekniklerin sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Derslerde hangi öğretim materyallerini (ders kitabı, görsel-işitsel materyaller vb.) kullanıyorsunuz?
    - Bunların konuşma becerisi gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Bu materyallerin sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Öğretme ortamınızın (sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, öğrenci oturma düzeni, öğrenci ilişkileri, öğrenen-öğreten iletişimi, havalandırma, ses ve ışık düzeni vb.) öğrencilerin konuşma becerisi gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Öğretme ortamınızın öğrencilerin konuşma becerisi için sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

✓ Konuşma becerisi gelişim sürecinin etkili sonuçlar vermesi için önerileriniz nelerdir?

Okuma Becerisine İlişkin Sorular

✓ Fransızca öğretirken, öğrencilerinizin okuma becerisi geliştirme sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

✓ Sizin bu süreçte karşılaştığınız kolaylıklar ya da engeller var mıdır? Bu süreçteki deneyimlerinizden neleri kolaylık, neleri engel olarak adlandırırsınız? Bunların nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Sondalar

- Fransızca öğretme sürecinizde öğrencilerinizin bireysel özelliklerinin okuma becerisi gelişimleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Öğrencilerin bireysel özelliklerinin bu beceri gelişimi için sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer öyle ise nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Öğrencilerin okuma becerisi gelişimi için hangi yöntem, strateji ve teknikleri kullanıyorsunuz?
    - Bunların okuma becerisinin gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Bu yöntem, strateji ve tekniklerin sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Derslerde hangi öğretim materyallerini (ders kitabı, görsel-işitsel materyaller vb.) kullanıyorsunuz?
    - Bunların okuma becerisi gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Bu materyallerin sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Öğretme ortamınızın (sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, öğrenci oturma düzeni, öğrenci ilişkileri, öğrenen-öğreten iletişimi, havalandırma, ses ve ışık düzeni vb.) öğrencilerin okuma becerisi gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Öğretme ortamınızın öğrencilerin okuma becerisi için sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

✓ Okuma becerisi gelişim sürecinin etkili sonuçlar vermesi için önerileriniz nelerdir?

Yazma Becerisine İlişkin Sorular

✓ Fransızca öğretirken, öğrencilerinizin yazma becerisi geliştirme sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

✓ Sizin bu süreçte karşılaştığınız kolaylıklar ya da engeller var mıdır? Bu süreçteki deneyimlerinizden neleri kolaylık, neleri engel olarak adlandırırsınız? Bunların nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Sondalar

- Fransızca öğretme sürecinizde öğrencilerinizin bireysel özelliklerinin yazma becerisi gelişimleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Öğrencilerin bireysel özelliklerinin bu beceri gelişimi için sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer öyle ise nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Öğrencilerin yazma becerisi gelişimi için hangi yöntem, strateji ve teknikleri kullanıyorsunuz?
    - Bunların yazma becerisinin gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Bu yöntem, strateji ve tekniklerin sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Derslerde hangi öğretim materyallerini (ders kitabı, görsel-işitsel materyaller vb.) kullanıyorsunuz?
    - Bunların yazma becerisi gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Bu materyallerin sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Öğretme ortamınızın (sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı, öğrenci oturma düzeni, öğrenci ilişkileri, öğrenen-öğreten iletişimi, havalandırma, ses ve ışık düzeni vb.) öğrencilerin yazma becerisi gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
    - Öğretme ortamınızın öğrencilerin yazma becerisi için sağladığı kolaylıklar ya da sebep olduğu engeller var mıdır? Varsa nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

✓ Yazma becerisi gelişim sürecinin etkili sonuçlar vermesi için önerileriniz nelerdir?

ANNEXE 4. Formulaire d'entretien d'apprenant en français

Université Gazi /Institut des Sciences Pédagogiques / Études Doctorales

Les Difficultés dans L'acquisition des Compétences Linguistiques en Français Langue Étrangère chez les Apprenants des Classes Préparatoires: Une Étude de Cas- L'Exemple de L'Université Gazi

Formulaire d'entretien d'apprenant

Questions sur le processus de développement de la compétence de compréhension orale

- ✓ Comment évaluez-vous votre développement de la compétence de compréhension orale dans votre processus d'apprentissage du français?
- ✓ Avez-vous eu des facilités ou rencontré des obstacles durant ce processus ? Si oui, quels sont ces facilités ou obstacles?

Les sondes

- Quel est l'impact de vos caractéristiques individuelles sur le développement de votre compétence de compréhension orale tout en apprenant le français?
  - Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés par vos caractéristiques individuelles? Si oui, lesquels?
- Quelles méthodes, stratégies et techniques sont utilisées pour développer votre compétence de compréhension orale?
  - D'après vous, quel impact cela a-t-il sur le développement de votre compétence de compréhension orale?
- Quel est le matériel pédagogique (manuels, audio-visuels, etc.) utilisé pour les cours?
  - Que pensez-vous du lien entre le matériel pédagogique utilisé et le développement de votre compétence de compréhension orale?
- Que pensez-vous de l'impact de votre environnement d'apprentissage (superficie de la classe, nombre d'étudiants, disposition des étudiants, relations d'étudiants, communication enseignant-apprenant, ventilation, disposition son et lumière, etc.) sur le développement de votre compétence de compréhension orale?

Questions sur la solution des obstacles rencontrés dans le développement de la compétence de compréhension orale

- ✓ Si vous rencontrez des obstacles dans ce processus, que faites-vous pour les surmonter?
- ✓ Quelles sont vos attentes pour surmonter les obstacles qui surviennent lors du développement de la compétence de compréhension orale?

Questions sur le processus de développement de la compétence d'expression orale

- ✓ Comment évaluez-vous votre développement de la compétence d'expression orale dans votre processus d'apprentissage du français?
- ✓ Avez-vous eu des facilités ou rencontré des obstacles durant ce processus? Si oui, quels sont ces facilités ou obstacles?

Les sondes

- Quel est l'impact de vos caractéristiques individuelles sur le développement de votre compétence d'expression orale tout en apprenant le français?

  -Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés par vos caractéristiques individuelles? Si oui, lesquels?
- Quelles méthodes, stratégies et techniques sont utilisées pour développer votre compétence d'expression orale?

  -D'après vous, quel impact cela a-t-il sur le développement de votre compétence d'expression orale?
- Quel est le matériel pédagogique (manuels, audio-visuels, etc.) utilisé pour les cours?

  -Que pensez-vous du lien entre le matériel pédagogique utilisé et le développement de votre compétence d'expression orale?
- Que pensez-vous de l'impact de votre environnement d'apprentissage (superficie de la classe, nombre d'étudiants, disposition des étudiants, relations d'étudiants, communication enseignant-apprenant, ventilation, disposition son et lumière, etc.) sur le développement de votre compétence d'expression orale?

Questions sur la solution des obstacles rencontrés dans le développement de la compétence d'expression orale

- ✓ Si vous rencontrez des obstacles dans ce processus, que faites-vous pour les surmonter?
- ✓ Quelles sont vos attentes pour surmonter les obstacles qui surviennent lors du développement de la compétence d'expression orale?

Questions sur la compétence de compréhension écrite

- ✓ Comment évaluez-vous votre développement de la compétence de compréhension écrite dans votre processus d'apprentissage du français?
- ✓ Avez-vous eu des facilités ou rencontré des obstacles durant ce processus? Si oui, quels sont ces facilités ou obstacles?

Les sondes

- Quel est l'impact de vos caractéristiques individuelles sur le développement de votre compétence de compréhension écrite tout en apprenant le français?

  -Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés par vos caractéristiques individuelles? Si oui, lesquels?
- Quelles méthodes, stratégies et techniques sont utilisées pour développer votre compétence de compréhension écrite?

  -D'après vous, quel impact cela a-t-il sur le développement de votre compétence de compréhension écrite?
- Quel est le matériel pédagogique (manuels, audio-visuels, etc.) utilisé pour les cours?

  -Que pensez-vous du lien entre le matériel pédagogique utilisé et le développement de votre compétence de compréhension écrite?
- Que pensez-vous de l'impact de votre environnement d'apprentissage (superficie de la classe, nombre d'étudiants, disposition des étudiants, relations d'étudiants, communication enseignant-apprenant, ventilation, disposition son et lumière, etc.) sur le développement de votre compétence de compréhension écrite?

Questions sur la solution des obstacles rencontrés dans le développement de la compétence de compréhension écrite

- ✓ Si vous rencontrez des obstacles dans ce processus, que faites-vous pour les surmonter?
- ✓ Quelles sont vos attentes pour surmonter les obstacles qui surviennent lors du développement de la compétence de compréhension écrite?

Questions sur la compétence d'expression écrite

- ✓ Comment évaluez-vous votre développement de la compétence d'expression écrite dans votre processus d'apprentissage du français?
- ✓ Avez-vous eu des facilités ou rencontré des obstacles durant ce processus? Si oui, quels sont ces facilités ou obstacles?

Les sondes

- Quel est l'impact de vos caractéristiques individuelles sur le développement de votre compétence d'expression écrite tout en apprenant le français?

  -Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés par vos caractéristiques individuelles? Si oui, lesquels?
- Quelles méthodes, stratégies et techniques sont utilisées pour développer votre compétence d'expression écrite?

  -D'après vous, quel impact cela a-t-il sur le développement de votre compétence d'expression écrite?
- Quel est le matériel pédagogique (manuels, audio-visuels, etc.) utilisé pour les cours?

  -Que pensez-vous du lien entre le matériel pédagogique utilisé et le développement de votre compétence d'expression écrite?
- Que pensez-vous de l'impact de votre environnement d'apprentissage (superficie de la classe, nombre d'étudiants, disposition des étudiants, relations d'étudiants, communication enseignant-apprenant, ventilation, disposition son et lumière, etc.) sur le développement de votre compétence d'expression écrite?

Questions sur la solution des obstacles rencontrés dans le développement de la compétence d'expression écrite

- ✓ Si vous rencontrez des obstacles dans ce processus, que faites-vous pour les surmonter?
- ✓ Quelles sont vos attentes pour surmonter les obstacles qui surviennent lors du développement de la compétence d'expression écrite?

ANNEXE 5. Formulaire d'entretien d'enseignant en français

Université Gazi /Institut des Sciences Pédagogiques / Études Doctorales

Les Difficultés dans L'acquisition des Compétences Linguistiques en Français Langue Étrangère chez les Apprenants des Classes Préparatoires: Une Étude de Cas- L'Exemple de L'Université Gazi

Formulaire d'entretien d'enseignant

Les questions sur le processus de développement de la compétence de compréhension orale

- ✓ Que pensez-vous du processus de développement de la compétence de compréhension orale de vos apprenants lors de l'enseignement du français?
- ✓ Y a-t-il des facilités ou des obstacles que vous rencontrez durant ce processus? Qu'appelleriez-vous dans la facilité ou l'obstacle de vos expériences dans ce processus? Que pensez-vous des raisons?

Les sondes

- Dans votre processus d'enseignement du français, que pensez-vous de l'effet que les caractéristiques individuelles de vos apprenants ont sur le développement de leur compétence de compréhension orale?
  - Pensez-vous que les caractéristiques individuelles des apprenants ont des facilités ou sont des causes aux obstacles dans le développement de cette compétence? Si oui, que pensez-vous des raisons?
- Quelles méthodes, stratégies et techniques utilisez-vous pour le développement de compréhension orale des apprenants?
  - D'après vous, quel effet cela a-t-il sur le développement de la compétence de compréhension orale?
  - Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés par ces méthodes, stratégies et techniques? Si oui, que pensez-vous des raisons?
- Quel matériel pédagogique (manuel, audiovisuel etc.) utilisez-vous dans les cours?
  - D'après vous, quel effet cela a-t-il sur le développement de la compétence de compréhension orale?

- Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés par ce matériel? Si oui, que pensez-vous des raisons?

- Comment pensez-vous que votre environnement d'enseignement (superficie de la classe, nombre d'apprenants, disposition des places, relation avec les étudiants, communication enseignant-enseigné, climatisation, disposition son et lumière, etc.) a un impact sur le développent de la compétence de compréhension orale des apprenants?
  - Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés dans votre environnement d'enseignement pour le développement de la compétence de compréhension orale des apprenants? Si oui, que pensez-vous des raisons?

✓ Quelles sont vos suggestions pour le processus de développement de la compétence de compréhension orale afin d'obtenir des résultats satisfaisants?

Questions sur la compétence d'expression orale

✓ Que pensez-vous du processus de développement de la compétence d'expression orale de vos apprenants lors de l'enseignement du français?

✓ Y a-t-il des facilités ou des obstacles que vous rencontrez durant ce processus? Qu'appelleriez-vous dans la facilité ou l'obstacle de vos expériences dans ce processus? Que pensez-vous des raisons?

Les sondes

- Dans votre processus d'enseignement du français, que pensez-vous de l'effet que les caractéristiques individuelles de vos apprenants ont sur le développement de leur d'expression orale?
  - Pensez-vous que les caractéristiques individuelles des apprenants ont des facilités ou sont des causes aux obstacles dans le développement de cette compétence? Si oui, que pensez-vous des raisons?
- Quelles méthodes, stratégies et techniques utilisez-vous pour le développement de la compétence d'expression orale des apprenants?
  - D'après vous, quel effet cela a-t-il sur le développement de la compétence d'expression orale?
  - Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés par ces méthodes, stratégies et techniques? Si oui, que pensez-vous des raisons?
- Quel matériel pédagogique (manuel, audiovisuel etc.) utilisez-vous dans les cours?

- D’après vous, quel effet cela a-t-il sur le développement de la compétence d’expression orale?
- Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés par ce matériel? Si oui, que pensez-vous des raisons?

- Comment pensez-vous que votre environnement d’enseignement (superficie de la classe, nombre d’apprenants, disposition des places, relation avec les étudiants, communication enseignant-enseigné, climatisation, disposition son et lumière, etc.) a un impact sur le développent de la compétence d’expression orale des apprenants?
  - Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés dans votre environnement d’enseignement pour le développement de la compétence d’expression orale des apprenants? Si oui, que pensez-vous des raisons?

✓ Quelles sont vos suggestions pour le processus de développement de la compétence d’expression orale afin d’obtenir des résultats satisfaisants?

Questions sur la compétence de compréhension écrite

✓ Que pensez-vous du processus de développement de la compétence de compréhension écrite de vos apprenants lors de l'enseignement du français?

✓ Y a-t-il des facilités ou des obstacles que vous rencontrez durant ce processus? Qu'appelleriez-vous dans la facilité ou l'obstacle de vos expériences dans ce processus? Que pensez-vous des raisons?

Les sondes

- Dans votre processus d’enseignement du français, que pensez-vous de l’effet que les caractéristiques individuelles de vos apprenants ont sur le développement de leur compétence de compréhension écrite?
  - Pensez-vous que les caractéristiques individuelles des apprenants ont des facilités ou sont des causes aux obstacles dans le développement de cette compétence? Si oui, que pensez-vous des raisons?
- Quelles méthodes, stratégies et techniques utilisez-vous pour le développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants?
  - D’après vous, quel effet cela a-t-il sur le développement de la compétence de compréhension écrite?
  - Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés par ces méthodes, stratégies et techniques? Si oui, que pensez-vous des raisons?
- Quel matériel pédagogique (manuel, audiovisuel etc.) utilisez-vous dans les cours?

- D’après vous, quel effet cela a-t-il sur le développement de la compétence de compréhension écrite?
- Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés par ce matériel? Si oui, que pensez-vous des raisons?

- Comment pensez-vous que votre environnement d’enseignement (superficie de la classe, nombre d’apprenants, disposition des places, relation avec les étudiants, communication enseignant-enseigné, climatisation, disposition son et lumière, etc.) a un impact sur le développent de la compétence de compréhension écrite des apprenants?
  - Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés dans votre environnement d’enseignement pour le développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants? Si oui, que pensez-vous des raisons?

✓ Quelles sont vos suggestions pour le processus de développement de la compétence de compréhension écrite afin d’obtenir des résultats satisfaisants?

Questions sur la compétence d’expression écrite

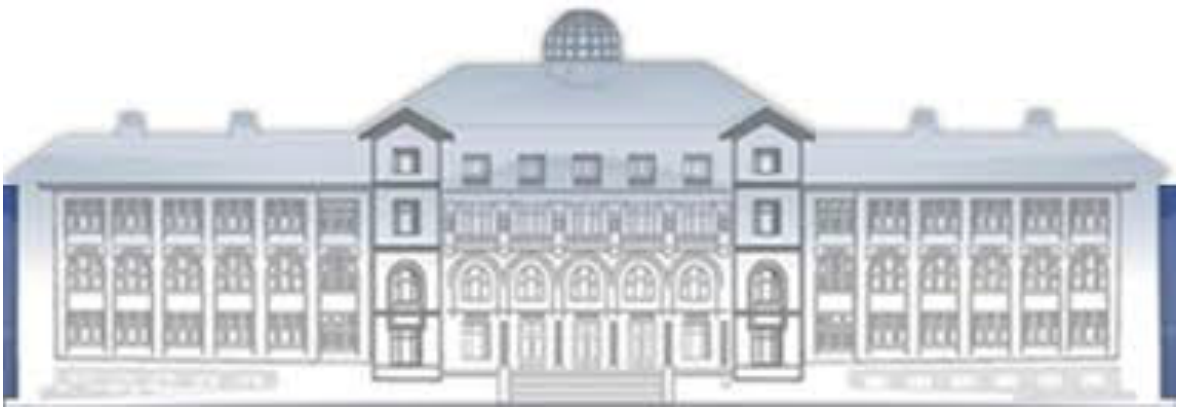
✓ Que pensez-vous du processus de développement de la compétence d’expression écrite de vos apprenants lors de l'enseignement du français?

✓ Y a-t-il des facilités ou des obstacles que vous rencontrez durant ce processus? Qu'appelleriez-vous dans la facilité ou l'obstacle de vos expériences dans ce processus? Que pensez-vous des raisons?

Les sondes

- Dans votre processus d’enseignement du français, que pensez-vous de l’effet que les caractéristiques individuelles de vos apprenants ont sur le développement de leur compétence d’expression écrite?
  - Pensez- vous que les caractéristiques individuelles des apprenants ont des facilités ou sont des causes aux obstacles dans le développement de cette compétence? Si oui, que pensez-vous des raisons?
- Quelles méthodes, stratégies et techniques utilisez-vous pour le développement de la compétence d’expression écrite des apprenants?
  - D’après vous, quel effet cela a-t-il sur le développement de la compétence d’expression écrite?
  - Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés par ces méthodes, stratégies et techniques? Si oui, que pensez-vous des raisons?

- Quel matériel pédagogique (manuel, audiovisuel etc.) utilisez-vous dans les cours?
  - D'après vous, quel effet cela a-t-il sur le développement de la compétence d'expression écrite?
  - Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés par ce matériel? Si oui, que pensez-vous des raisons?
- Comment pensez-vous que votre environnement d'enseignement (superficie de la classe, nombre d'apprenants, disposition des places, relation avec les étudiants, communication enseignant-enseigné, climatisation, disposition son et lumière, etc.) a un impact sur le développent de la compétence d'expression écrite des apprenants?
  - Y a-t-il des facilités ou des obstacles causés dans votre environnement d'enseignement pour le développement de la compétence d'expression écrite des apprenants? Si oui, que pensez-vous des raisons?
- Quelles sont vos suggestions pour le processus de développement de la compétence d'expression écrite afin d'obtenir des résultats satisfaisants ?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...