L'utilisation des pratiques translangagières pour développer les compétences de la production orale et réduire l'anxiété linguistique chez les futurs enseignants du FLE

Received: 12/12/2024 **Accepted: 3/2/2025**

Dr. Chaïmaa Mohamed Tawfik Mohamed Younes*

Résumé

Cette recherche vise, principalement, à investiguer le rôle que jouent les pratiques translangagières (PT) à développer quelques compétences de la production orale et à réduire l'anxiété linguistique (AL) chez sept futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie durant le trimestre du printemps de l'année académique 2023/2024. Afin d'atteindre cet objectif, la chercheuse a utilisé un pré/post-test et un pré/post questionnaire pour examiner, respectivement, les compétences de la production orale dont jouissent ces futurs enseignants du FLE et le taux d'AL qu'ils manifestent au cours des situations de production orale, avant et après l'intervention. Les résultats, auxquels on est parvenue, par le biais du « test W des signes et rangs» de Wilcoxon pour deux échantillons appariés, ont mis l'accent sur les différences significatives entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du test et du questionnaire en faveur de la postapplication de ces deux outils.

De plus, la taille de l'effet "R était grande tant pour les compétences de la production orale que pour l'AL. Ce qui prouve le grand effet qu'ont exercé les PT sur le développement des compétences de la production orale et la réduction de l'AL chez l'échantillon de la recherche. Ces résultats sont en conformité avec certaines études préalables abordant des questions semblables.

Mots clés: pratiques translangagières (PT), compétences de la production orale, anxiété linguistique (AL), futurs enseignants du FLE.

استخدام الممارسات متعددة اللغات في تنمية مهارات التحدث وخفض القلق اللغوي لدى الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

د/ شيماء محمد توفيق محمد يونس

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الدور الذي تلعبه الممارسات متعددة اللغات في تنمية مهارات التحدث وخفض القلق اللغوي لدى سبع من الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بجامعة الاسكندرية خلال فصل الربيع للعام الأكاديمي 2023/ 2024. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة أداتي الدراسة المتمثلتان في: أولا:اختبار يقيس ما يتمتع به هؤلاء الطلاب من مهارات التحدث، وثانيا: استبيان يقيس مستوى القلق اللغوي الذي تُظهره عينة الدراسة في مواقف التواصل الشفهي. وقد أسفرت نتائج الدراسة من خلال استخدام اختبار ويلكوكسون للعينين المرتبطتين، عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الطلاب المعلمين في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لأداتي الدراسة لصالح التطبيق البعدي وبحجم أثر عال. ومن ثم فان استخدام الممارسات متعددة اللغات له أثر ايجابي كبير في تنمية مهارات التحدث وخفض القلق اللغوي لدى الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وهذه النتائج متفقة مع العديد من الدراسات السابقة التي أجريت على متغيرات شبيهة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات متعددة اللغات، مهارات التحدث، القلق اللغوي، الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

* **Professeur adjoint de didactique du FLE-Faculté de Pédagogie -Université d'Alexandrie.**

Introduction

Dans un monde connu par la globalisation aussi bien que le progrès technologique irréductible, l'apprentissage des langues étrangères jouit d'une place cruciale non seulement sur le plan personnel, mais aussi sur les plans académique et professionnel. Ces langues jouent un rôle prépondérant à assurer la communication entre les gens de par le monde et à leur garantir un accès à une multitude de ressources concernant divers domaines de la vie, tout en leur permettant de s'intégrer au marché du travail. C'est pourquoi une maîtrise des langues cibles mérite d'être par excellence, selon le Conseil de l'Union européenne (2021)[1], l'une des compétences clés de l'apprentissage tout au long de la vie.

Il est vraisemblable que la maîtrise de ces langues est inextricablement liée aux quatre compétences langagières en l'occurrence la compréhension et la production orales, ainsi que la compréhension et la production écrites. Parveen (2016), Rao (2019), Mahmoud (2022) et Malek & Sofiane (2023) postulent que, selon de nombreuses études, la compétence de la production orale, qui occupe une place de choix surtout dans les approches communicative et actionnelle, est la plus importante de toutes ces compétences pour maintes raisons, parmi lesquelles citons qu'elle reflète la capacité de l'individu à utiliser activement et spontanément la langue apprise. De plus, elle constitue le principal moyen pour exprimer les idées et les sentiments lors de la majorité des interactions humaines.

Or, cette compétence s'avère comme la plus complexe et la plus difficile à maîtriser eu égard qu'elle dépend essentiellement de la capacité de l'apprenant à mettre en œuvre toutes les connaissances et les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques, apprises tout au long des années afin de produire un message adéquat à la situation et compréhensible par le destinataire (Soleiman, 2021). C'est pourquoi un grand nombre d'apprenants, à divers cycles aux niveaux scolaire et universitaire, éprouvent des difficultés majeures en s'exprimant à l'oral. Ce qui a été mis en exergue par maintes études telles que celles de Mohamed (2016), Dahmani & Haliche (2017), Mohamed (2018), Dzair (2019), Chalabi (2020), Bayoumi (2021), Aish (2022), Mahmoud (2022), Malek & Sofiane (2023), Sharaf (2023) et Gaafar (2024). Via ces études locales et régionales, on constate que la compétence de production orale constitue un vrai défi pour de nombreux apprenants de FLE. Ceux-ci témoignent des lacunes au niveau de l'une ou de plusieurs des compétences nécessaires à la production orale. Ce qui les rend incapables d'entreprendre des

[1] La chercheuse a cité les références, au sein de cette recherche et dans la liste bibliographique, selon les normes de l'APA, septième édition.

tâches de communication aussi pleinement dans la langue étrangère que dans la langue maternelle. Par conséquent, le fait de s'exprimer oralement en une langue peu maîtrisée devient une tâche difficile, voire un lourd fardeau pour eux.

Dans ce cadre, Tekin & Aslim-Yetis (2016), Afifi (2022) estiment, d'après un survol de maintes études, que la compétence en question est la plus anxiogène pour un grand nombre d'apprenants de langues étrangères en général et du FLE en particulier. En d'autres termes, la complexité de la production orale provoque, chez les apprenants du FLE, plus d'anxiété que les autres compétences langagières. Cette anxiété linguistique (désormais AL) fait allusion à la peur ou au malaise que manifeste l'apprenant lors de l'utilisation d'une langue étrangère. Ce dernier a, très souvent, peur de commettre des erreurs, de ne pas être compris ou d'être négativement jugé par les autres. Ce qui l'incite, selon Ferris (2016), à rester silencieux sans être impliqué dans la situation de communication.

L'AL, qui a fait couler beaucoup d'encre tant sur le plan local que sur le plan mondial, se révèle, donc, en tant qu'une barrière psychologique, qui entraîne des blocages mentaux empêchant l'apprenant de mobiliser efficacement ses connaissances et ses compétences, d'interagir et de s'exprimer aisément et avec confiance dans les diverses situations de communication. Ce qui nuit à sa performance en production orale. Il s'agit donc, selon Gregersen et al. (2014), d'un cercle vicieux où l'anxiété réduit les opportunités d'expression orale, ce qui limite, en conséquence, l'amélioration des compétences et par la suite augmente davantage la peur de s'exprimer.

C'est pourquoi il est devenu capital de développer les compétences de la production orale chez les apprenants du FLE et de réduire l'AL qui l'accompagne tout en se servant d'une approche qui leur garantit un espace d'expression plus flexible et moins anxiogène. Ce qui peut se réaliser via l'usage des pratiques translangagières (désormais PT).

Il est vraisemblable que les PT désignent une approche prometteuse dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères qui a vu le jour dans les années quatre-vingt-dix du siècle précèdent et qui occupe actuellement une place culminante surtout en Amérique du Nord. Cette approche convie les apprenants plurilingues à se servir de toutes les langues qu'ils connaissent afin d'accéder à un savoir ou à un savoir-faire ou de s'exprimer naturellement dans les différentes situations de communication. A titre d'exemple, au cours d'une discussion qui se déroule en classe, un apprenant peut s'exprimer en langue maternelle pour expliquer un concept difficile, puis il reformule ses phrases en langue cible avec l'aide de l'enseignant ou de ses collègues (Sauvage et al. 2023).

Ainsi, les PT offrent à l'apprenant l'opportunité de mobiliser l'ensemble des langues déjà apprises, y compris sa langue maternelle, afin de s'exprimer et de communiquer aisément en langue étrangère loin de toute sorte de stress. Cette approche consiste, donc, à rompre avec l'usage exclusif de la langue cible en valorisant le répertoire linguistique de chaque apprenant, ce qui contribue efficacement à favoriser la fluidité et à assurer la sécurisation psychologique des apprenants (Payant & Galante, 2022). Dans cette optique, les PT encouragent les apprenants à s'engager et à interagir, de plus en plus, dans des situations de communication variées, ce qui contribuerait à renforcer, progressivement, leurs compétences en production orale tout en réduisant l'AL qu'ils y éprouvent.

C'est pourquoi dans la présente recherche, on vise à investiguer le rôle que peuvent exercer les PT sur le développement des compétences de la production orale et la réduction de l'AL chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie. Il est incontestable que l'importance de cette recherche émane du fait qu'elle prépare les futurs enseignants du FLE pour s'adapter aux exigences du 21^{e} siècle qui se caractérise par une mondialisation accrue et des migrations internationales procurant des environnements de plus en plus plurilingues. La présente recherche permet, donc, d'ouvrir l'horizon vers une nouvelle perspective fondée essentiellement sur la valorisation de la diversité linguistique et la mise en œuvre des pratiques d'enseignement inclusives favorisant l'égalité des chances et assurant une meilleure cohésion sociale.

De plus, la recherche actuelle attire l'attention des pédagogues et des chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en général et celui du FLE en particulier sur le rôle que peut y jouer la langue maternelle. Celle-ci n'est plus perçue comme une pierre d'achoppement tout au long du parcours de l'apprentissage de la langue étrangère. Elle s'avère plutôt comme un atout à prendre en considération vu qu'elle peut faciliter l'apprentissage de la langue étrangère visée.

De surcroît, cette recherche contribuera à sensibiliser le corps enseignant ainsi que les enseignants de divers cycles à l'efficacité des PT non seulement dans l'enseignement des langues étrangères, mais aussi dans celui des différentes disciplines enseignées par le biais de ces langues. Ces pratiques offrent aux apprenants l'occasion de s'engager et de s'impliquer, davantage, dans le processus d'enseignement, ce qui rend les cours de plus en plus vifs et dynamiques. Aussi, la présente recherche familiarise les futurs enseignants du FLE avec la notion des PT tout en éveillant leurs consciences métalinguistiques et en les incitant à adopter une posture réflexive sur les différentes langues dont ils se servent lors des diverses situations de communication.

Cette recherche initie, d'emblée, les futurs enseignants du FLE à une approche innovante qu'ils peuvent utiliser, ultérieurement, avec leurs apprenants pour développer leurs compétences langagières. La présente recherche contribue, également, à susciter leurs intérêts sur la nécessité de réduire l'AL en tant que l'un des défis majeurs que rencontrent un bon nombre d'apprenants en s'exprimant en langue cible. Cette recherche met, aussi, en relief l'utilité de procurer, aux enseignants du FLE en cours de service, des ateliers de formation à travers lesquels ils s'entraînent à animer des cours fondés sur l'usage des PT.

Problématique de la recherche

A la lueur de son expérience aussi bien que le témoignage de nombreux professeurs au département de français à la faculté de Pédagogie d'Alexandrie, la chercheuse dénote que les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie, qui ont le français comme deuxième langue étrangère, éprouvent des difficultés majeures à pratiquer la langue oralement. En fait, ces difficultés sont nées dès leur apprentissage du français à l'école secondaire dans laquelle un intérêt croissant est accordé à l'écrit au détriment de l'oral. Celui-ci est réduit à la simple mémorisation des dialogues ou de certains groupes de phrases sans procurer, aux apprenants, des situations authentiques où ils peuvent s'exprimer et interagir spontanément. De surcroît, l'évaluation porte exclusivement sur la compréhension et la production écrites tout en négligeant les deux autres compétences orales et en particulier celle de la production. C'est pourquoi en dépit du grand effort déployé par le corps enseignant au département de français pour inciter ces apprenants à communiquer en langue étrangère au sein de la classe, ceux-ci manifestent une réticence à prendre la parole ou à interagir lors des différentes situations de communication. Cette réticence intimement liée au concept de l'AL, les mène, dans la plupart du temps, à rester silencieux de peur de commettre des erreurs.

D'où surgit la nécessité de se servir des PT en tant qu'une approche innovante censée favoriser la capacité des futurs enseignants du FLE à s'exprimer aisément au cours des différentes situations de communication tout en atténuant tout état émotionnel désagréable qu'ils y éprouvent.

C'est pourquoi, on vise, par le biais de la présente recherche, à examiner l'effet des PT sur le développement des compétences de la production orale et la réduction de l'AL chez les futurs enseignants du FLE.

On peut formuler cette problématique à partir des questions suivantes:

1. Quelles sont les compétences de la production orale nécessaires aux futurs enseignants du FLE ?
2. A quel niveau les futurs enseignants du FLE maîtrisent-ils les compétences prédéterminées de la production orale ?

3. Quel est le niveau d'AL que témoignent les futurs enseignants du FLE lors de la production orale?
4. Quel est l'effet des PT sur le développement des compétences de la production orale chez les futurs enseignants du FLE ?
5. Quel est l'effet des PT sur la réduction de l'AL chez les futurs enseignants du FLE ?

Objectifs de la recherche

La recherche actuelle vise à investiguer l'effet des PT sur le développement des compétences de la production orale et la réduction de l'AL chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.

Délimitations de la recherche

La présente recherche se limite à/ au:

1. un groupe de sept apprenants, ayant le français comme deuxième langue étrangère, inscrits en deuxième année au département de français à la faculté de Pédagogie de l'université d'Alexandrie.
2. quelques compétences de la production orale en l'occurrence des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques nécessaires à l'échantillon de la recherche
3. trois dimensions de l'AL, à savoir l'appréhension communicative, la peur face aux tests oraux et la peur d'être jugé négativement par les autres.
4. trimestre du printemps de l'année académique 2023/2024.

Matériels et outils de la recherche

Dans la présente recherche, on a élaboré les matériels suivants:

1. une grille des compétences de la production orale nécessaires aux futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie (Cf. Annexe 1).
2. un manuel, basé sur les PT, adressé à l'échantillon de la recherche (Cf. Annexe 5).
3. un guide pédagogique qui propose les démarches à suivre lors de la mise en œuvre du manuel en question (Cf. Annexe 6).

Quant aux outils, il s'agit d'un:

1. Test, préparé par la chercheuse, pour déterminer le niveau des futurs enseignants du FLE en ce qui concerne les compétences en production orale avant et après l'intervention (Cf. Annexe 2). Ce test est accompagné d'une échelle d'évaluation pour corriger objectivement les productions orales des futurs enseignants du FLE (Cf. Annexe 3).
2. Questionnaire sur l'AL adapté de celui d'Horwitz et al. (1986). Cet outil vise à déterminer le taux d'AL que témoignent les futurs enseignants du FLE lors des différentes situations de communication avant et après l'usage des PT (Cf. Annexe 4).

Hypothèses de la recherche

1. ll y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du test portant sur les compétences de la production orale en faveur de la postapplication.
2. ll y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du questionnaire de l'AL en faveur de la postapplication.

I. Cadre théorique

Cette partie sera consacrée aux trois notions clés de la présente recherche, en l'occurrence: la production orale, l'AL et les PT.

(1) La production orale

1. Définitions

Vu que la production orale constitue une pierre angulaire dans la présente recherche, il s'avère indispensable de la définir, de prime abord, pour la mieux cerner. Voici un survol de quelques-unes de ses définitions.

Argawati (2014) et Sorez (2015) définissent la production orale en tant que la capacité de l'individu à communiquer ses besoins, ses avis et ses croyances avec autrui lors de diverses situations de communication. Babiker (2018) et Sharma (2018), de leurs côtés, postulent que la production orale est un processus interactif qui implique la présence d'un émetteur et d'un récepteur. Ce processus renferme, donc simultanément, la production, la réception et le traitement des informations pour assurer la construction du sens. Pour Mohamed (2018), la production orale renvoie à l'aptitude de l'individu à produire des énoncés oraux tout en respectant, conjointement, les structures grammaticales, la phonétique, les constructions linguistiques, le vocabulaire et les compétences communicationnelles afin de s'exprimer dans différentes situations de communication. Aissani (2018) et Abd El-Samad (2022), ils estiment que la production orale est la manifestation ou l'extériorisation de la pensée et des sentiments par le biais de la parole. A cet égard, Abd El-Samad (2022) ajoute que le non-verbal (gestes et mimiques), la voix (volume, articulation des sons, débit de la voix ou de l'intonation), les pauses, les silences et les regards, jouent un rôle prépondérant à garantir la compréhension du message verbal par le récepteur.

Eu égard cette multitude de définitions, force est de constater que la production orale est un processus interactif de communication qui est loin de faire l'unanimité parmi les chercheurs et les pédagogues. Ceci provient principalement de la complexité de la production orale où l'émetteur se sert de l'ensemble de ses connaissances et de ses compétences pour pouvoir

communiquer efficacement au cours des situations variées. Or, dans ce cadre, il faut bien souligner que ces connaissances et ces compétences doivent être non seulement linguistiques (vocabulaire, grammaire et phonologie), mais aussi pragmatiques (organisation et adaptation du discours en fonction de l'objectif de la communication) et sociolinguistiques[1] (adaptation de la langue aux normes sociales et culturelles). De surcroît, il est indéniable que les éléments paralinguistiques y compris le langage du corps, l'intonation, le regard, etc., qui accompagnent la parole, ont une importance cruciale à enrichir la communication et la rendre de plus en plus efficace.

Dans le cadre de cette recherche, on définit la production orale en tant que la capacité du futur enseignant du FLE à l'université d'Alexandrie, ayant un niveau B1[2], à mettre en œuvre quelques connaissances et compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques, prédéterminées dans la grille des compétences, pour s'exprimer aisément lors des différentes situations de communication.

2. Production orale versus production écrite

Dans cette partie, la chercheuse met en évidence les spécificités de la production orale en comparaison avec celles de la production écrite.

En premier lieu, lors d'une conversation, le locuteur et l'/les interlocuteur(s) sont présents dans une même situation. Par conséquent, lorsque l'un pose une question, l'autre lui répond immédiatement. De plus, le locuteur peut ajuster son discours à la lueur des réactions de son/ ses interlocuteur(s). Ce qui n'est pas le cas avec un texte écrit où l'auteur du texte et le lecteur ne sont pas en contact direct. C'est pourquoi le lecteur ne reçoit pas instantanément des réponses aux questions qu'il pose dans son for intérieur. De surcroît, vu que l'auteur d'un texte ne peut pas voir les réactions du lecteur, le texte doit être rédigé d'une manière claire et nette pour éviter toute confusion ou mal compréhension (Mohamed, 2016; Dahmani & Haliche, 2017).

En deuxième lieu, la production orale se distingue par son caractère éphémère. A titre d'illustration, lors d'une situation de communication orale, on peut faire répéter l'interlocuteur mais il n'est pas du tout compatible de le faire d'une manière exagérée. Néanmoins, lors de la rédaction d'un texte, on a la possibilité de le relire maintes fois pour l'assimiler (Crystal, 2019).

[1] Ce point sera traité, plus ou moins en détail, plus tard.

[2] En se référant au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), la chercheuse a déterminé le niveau langagier de l'échantillon de l'étude en fonction de nombre d'heures qu'ils ont passées, tant à l'école secondaire qu'à la faculté, pour apprendre le français.

En troisième lieu, le message oral est court par rapport au message écrit. Au cours de la production orale, le locuteur et l'/les interlocuteur(s) peuvent s'exprimer à l'aide de peu de mots tout en ayant recours aux éléments paralinguistiques tels que les gestes, les mimiques, le regard, les pauses, etc. indispensables pour faciliter la compréhension du message. En revanche, le message écrit est long puisque l'auteur n'a que les mots pour s'exprimer et illustrer ses idées. Autrement dit, il se sert d'exemples et de paraphrases tout en utilisant les signes de ponctuation afin de clarifier ses idées au(x) lecteur(s) (Dzair, 2019).

De même, lors d'une conversation, le locuteur et l'/ les interlocuteur(s) ont recours à une langue simple, moins structurée et beaucoup plus flexible que la langue écrite. A titre d'illustration, le discours oral renferme des répétitions, des reformulations, des interruptions, etc. Aussi, la syntaxe et la grammaire utilisées sont moins rigides conformément à la langue quotidienne employée. Néanmoins, un texte écrit implique le recours à des structures syntaxiques et grammaticales strictes et rigides en concordance avec la langue soutenue (Soleiman, 2021).

Enfin, la production orale met en jeu des processus cognitifs rapides qui incitent le locuteur à formuler immédiatement ses idées tout en maintenant la fluidité de la conversation. Quant à la production écrite, il s'agit de processus cognitifs plus lents qui permettent à l'auteur d'un texte de planifier, de structurer ses idées et de réviser son texte. Ce qui favorise une réflexion plus approfondie et une organisation plus cohérente de ses idées (Burnes, 2016; Galbraith & Baaijen, 2018).

A la lueur de cette comparaison entre la production orale et la production écrite, on dénote qu'en dépit des traits caractéristiques de chacune, de nombreux dénominateurs communs sont à souligner. D'un côté, les deux sont considérées comme des compétences productives car chacun de ces processus met au jour un produit oral (un discours ou une conversation) ou écrit (un texte). De plus, toutes les deux sont indispensables pour maîtriser une langue. D'où paraît l'importance d'inciter les enseignants à travailler des activités variées avec leurs apprenants afin de développer leurs compétences en productions orale et écrite. Ce qui aura un impact positif sur leur réussite académique et professionnelle.

3. Production et compréhension orales

Il est vraisemblable que, selon de nombreux chercheurs comme Smyan (2018) et Alkhalaf (2024), la compréhension orale (l'écoute) et la production orale (la parole) sont deux compétences étroitement liées l'une à l'autre. A titre d'illustration, Bin As (2016), postule qu'au cours d'une conversation, l'écoute et

la parole sont mises en jeu simultanément; l'émetteur doit communiquer clairement son message au destinataire qui, à son tour, tient à bien assimiler ce qui est dit pour pouvoir, lui aussi, s'exprimer d'une manière adéquate. De plus, selon Zekri (2022), l'écoute constitue une étape préliminaire pour bien parler une langue et prononcer correctement ses mots. Elle offre, aux apprenants, l'opportunité de s'exposer non seulement aux phonèmes, mais aussi aux structures grammaticales, au vocabulaire contextualisé et aux nuances culturelles de la langue étrangère. Ce qui leur permet, ultérieurement de s'exprimer aisément lors des différentes situations de communication.

De ce qui précède, force est de constater que la parole et l'écoute sont deux compétences indissociables l'une de l'autre dans toute communication orale: pour parler efficacement, le locuteur a besoin de bien écouter et c'est en écoutant attentivement, qu'il peut adapter son discours en fonction des réactions de son interlocuteur. L'écoute s'avère, donc, comme la condition préalable qui garantit une communication réussie. L'écoute est, d'emblée, le point de départ de l'apprentissage des langues. Elle est, aussi, indispensable pour que l'apprenant maîtrise bien la langue à apprendre. C'est grâce à l'écoute que l'apprenant devient de plus en plus familiarisé avec la langue cible et ses différents aspects linguistiques, culturels, etc. Ce qui contribue à développer efficacement ses compétences de communication orale.

4. Composantes de la production orale

Un survol des écrits sur la production orale nous permet de constater qu'il s'agit de plusieurs classifications de ses composantes. Dans la partie suivante, la chercheuse présentera une esquisse de quelques-unes de ces classifications. A titre d'exemple, Grèce (2018), Abd El- Samed (2022) et Aish (2022) affirment que Tagliante subdivise la production orale en deux composantes essentielles, en l'occurrence le fond et la forme. Pour **le fond**, il concerne les idées qu'on a l'intention de communiquer avec les autres. Celles-ci doivent être claires, nettes et intéressantes tout en correspondant à l'âge, au rôle et au statut social du/ des destinataire(s). Elles doivent être, aussi, enchaînées d'une manière logique par le biais des connecteurs et des transitions propices. En ce qui concerne **la forme**, Ezz El Arab (2014), Mohamed (2016) et Drabsia (2018) estiment que celle-ci renvoie simultanément à trois groupes d'éléments qui jouent un rôle crucial à clarifier davantage le message. Ces groupes d'éléments sont: les gestes, les mimiques, les sourires, etc., la voix y compris le volume, l'articulation, le débit et l'intonation aussi bien que les pauses, les silences et les regards.

Quant à Bayoumy (2021), il affirme que de nombreux chercheurs estiment que la production orale renferme quatre composantes, en l'occurrence:

les composantes: linguistique, discursive, socio-culturelle et stratégique. La **composante linguistique**: Elle se réfère à la capacité du locuteur de se servir de ses connaissances autour des règles lexicales, grammaticales, syntaxiques et phonologiques pour assurer une fluidité expressive. Quant à la **composante discursive**: elle représente la connaissance, l'appropriation aussi bien que l'organisation des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. En ce qui concerne la **composante socio-culturelle**, elle exige une prise en considération des rituels de communication adéquats à diverses situations de communication (la manière de contacter quelqu'un, de le saluer, de prendre la parole face à son ami ou à son directeur...). Enfin, la **composante stratégique** qui renvoie aux stratégies non verbales, telles que les gestes, les mimiques, les regards, les pauses, les silences, etc., dont se sert le locuteur pour rendre son discours plus efficace ou pour compenser ses déficiences langagières ou socio-culturelles.

D'ailleurs, selon le CECRL, une compétence langagière est fondée sur trois composantes en l'occurrence les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Ces composantes, intimement liées, sont indispensables pour garantir la communication orale et écrite avec autrui. La **composante linguistique** renvoie aux savoirs et savoir-faire portant sur le lexique, la phonétique, la grammaire, l'orthographe, etc., ainsi que la façon d'organiser et de stocker ces connaissances en mémoire. Quant à la **composante pragmatique**, elle concerne non seulement l'usage fonctionnel des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières et d'actes de parole), mais aussi la maîtrise du discours, sa cohésion et sa cohérence, le repérage des genres textuels, etc. Pour la **composante sociolinguistique**, elle se rapporte aux connaissances et aux habiletés, autour des marqueurs de relation sociale, des règles de politesse, des différents registres, etc., qui sont nécessaires pour faire fonctionner la dimension sociale de la langue (Conseil de l'Europe, 2021).

A partir de ce survol des classifications des composantes de la production orale, la chercheuse aboutit à de nombreuses constatations. En premier lieu, en dépit des dénominations et du nombre des composantes qui diffèrent d'une classification à l'autre, elles ont toutes un dénominateur commun selon lequel une compétence au niveau linguistique ne suffit pas pour garantir une communication efficace. En d'autres termes, la communication dépend de l'enchevêtrement de nombreuses compétences linguistiques et non linguistiques.

Ces composantes inextricablement liées doivent fonctionner simultanément en concordance avec la situation de communication pour garantir la fluidité et l'efficacité de l'expression. En d'autres termes, des lacunes

au niveau de l'une de ces composantes influencent négativement sur la communication orale.

En deuxième lieu, on remarque que la classification des composantes de la production orale en fond et en forme représente une vision très simple et très générale qui se contente de distinguer entre le contenu du message (le fond) et les moyens linguistiques nécessaires pour l'exprimer (la forme) sans déterminer les composantes utiles pour assurer une communication efficace.

Quant à la deuxième classification qui consiste en quatre composantes, celle-ci présente une description détaillée des compétences indispensables pour garantir une communication aisée dans les différentes situations de communication. Cependant, cette classification, avec les détails qu'elle renferme, s'avère plus utile pour décrire les compétences en production orale dont jouissent les apprenants de niveau avancé. C'est pourquoi dans la présente recherche, on adopte la classification du CECRL pour maintes raisons. D'une part, cette classification constitue une vision holistique des compétences qui sous-tendent la production orale tout en tenant compte des besoins réels en communication et de la pertinence du langage utilisé par rapport aux interactions sociales et culturelles. D'autre part, le CECRL propose, pour toutes les compétences en question, des descripteurs précis pour chacun des niveaux de A1 à C2, ce qui facilite l'évaluation des compétences des apprenants en production orale.

5. Evaluation des compétences de la production orale

En vue d'évaluer la production orale des apprenants, l'enseignant peut avoir recours, selon Desmons (2005) soit à une évaluation immédiate, soit à une évaluation différée. Au cours d'une **évaluation immédiate**, l'enseignant reprend, immédiatement, l'énoncé dit par l'apprenant ou le reformule pour le rendre plus clair. Dans ce cadre, Shute (2008), affirme que ce type d'évaluation, qui consiste à corriger et à ajuster instantanément la performance de l'apprenant, joue un rôle majeur à améliorer ses compétences orales. L'évaluation en question renferme les quatre modalités suivantes:

- L'évaluation positive directe: L'enseignant a recours à ce type d'évaluation lorsqu'il reprend l'énoncé de l'apprenant tel quel tout en le suivant d'un renforcement positif (Oui, bon, bravo, etc.).
- L'évaluation positive indirecte: l'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant tel quel sans aucun renforcement.
- L'évaluation négative indirecte: l'enseignant corrige les erreurs qui figurent dans l'énoncé de l'apprenant sans aucun commentaire négatif.

- L'évaluation négative directe: Avant même de corriger l'énoncé de l'apprenant, l'enseignant lui donne un commentaire négatif.

Quant à **l'évaluation différée**: Desmons (2005) indique qu'elle se produit suite à l'achèvement de la performance orale de l'apprenant. Avec ce type d'évaluation, l'apprenant a donc l'occasion de s'exprimer sans rien craindre et sans être bloqué par les commentaires que donne l'enseignant au fur et à mesure. De plus, cette évaluation favorise, chez l'apprenant, une réflexion approfondie sur son apprentissage, ce qui garantit que les fautes ne soient pas répétées. Cependant, le délai entre la performance de l'apprenant et l'évaluation de celle-ci risque de faire perdre l'impact du feedback reçu de l'enseignant, notamment si l'apprenant ne se rappelle pas de la faute qu'il a commise ou s'il est moins motivé en ce moment-là.

Ainsi, on dénote que chaque type d'évaluation a ses avantages et ses limites. Ce qui signifie que les enseignants ne doivent pas se contenter d'un seul type au détriment de l'autre. Le recours à l'un ou à l'autre des deux types d'évaluation doit dépendre essentiellement de la situation d'enseignement/ apprentissage, des objectifs désirés, de l'âge des apprenants et du temps disponible.

6. Difficultés de la production orale

Il est vraisemblable que les difficultés qu'éprouvent les individus à parler correctement et aisément en langue étrangère, en général et en français en particulier, ont tant fasciné de nombreux chercheurs de par le monde. Bin As (2016) distingue deux types de difficultés: **internes** et **externes**. Les premières proviennent de l'apprenant lui-même, alors que les deuxièmes se rapportent à l'enseignant: sa manière de gérer le processus d'enseignement/ apprentissage, les stratégies d'enseignement dont il se sert, la gestion de classe, les matériels qu'il utilise, etc. Dans la présente recherche, on s'intéresse aux problèmes qui émanent de l'apprenant lui- même.

Yuniwati et al. (2013), Apriyani & Purnawan (2016) et Zekri (2022) ont mentionné que les difficultés, provenant de l'apprenant, sont intimement liées aux problèmes qu'il éprouve au niveau de la grammaire, la phonétique, la conjugaison et le vocabulaire. Voici une présentation brève de chacun de ces problèmes.

- **Les problèmes de grammaire:** L'apprenant a des difficultés à utiliser correctement l'ensemble des règles de grammaire qui lui permet de communiquer clairement en FLE. Parmi les problèmes de grammaire que l'apprenant peut affronter ceux concernant l'accord, la construction des phrases, le choix des modes et des temps.

- **Les problèmes de phonétique:** L'apprenant a du mal à prononcer correctement certains phonèmes de la langue française surtout ceux qui n'existent pas dans sa langue maternelle. Ce qui a un impact négatif sur la clarté de ses énoncés.
- **Les problèmes de conjugaison:** Ce problème émane principalement de la méconnaissance de l'apprenant des verbes ainsi que leurs conjugaisons aux différents temps verbaux. Par conséquent, l'apprenant est incapable de formuler des phrases signifiantes, ce qui influence négativement sur la communication.
- **Les problèmes de vocabulaire:** Ce problème est dû à l'insuffisance du bagage langagier dont jouit l'apprenant. Autrement dit, le vocabulaire qu'il possède n'est pas assez riche pour lui permettre de communiquer aisément en langue cible.

A cet égard, la chercheuse ajoute que certains apprenants ne saisissent pas les particularités de la langue étrangère qu'ils apprennent. C'est pourquoi, on trouve, à titre d'exemple, que ces apprenants réfléchissent en leur langue maternelle puis traduisent ce qu'ils veulent dire en langue cible tout en négligeant les spécificités de cette dernière.

A cette série de problèmes internes, Omran (2016), Mokhtari (2017), Ibrahim (2018), Spetz (2018), Hardianti (2019), Abd- Elbagi & Ahmed (2020), Sharaf (2022) et Alkhalaf (2024) mentionnent d'autres qui peuvent surgir lors des différentes activités orales et qui empêchent l'apprenant, par la suite, de s'y engager. Ces problèmes, qui sont de nature psychologique, renvoient à un manque de confiance en soi-même, une timidité et une AL. L'apprenant, qui souffre de ces problèmes psychologiques, préfère garder le silence et rater toute occasion pour pratiquer oralement la langue afin d'éviter les critiques et les moqueries qu'il peut recevoir de ses collègues ou de son enseignant s'il commet des fautes.

De ce qui précède, on constate que de nombreux problèmes internes ou externes peuvent exercer un effet négatif sur la performance orale de l'apprenant. Pour les problèmes internes, ils proviennent essentiellement des connaissances lacunaires de l'apprenant aux niveaux de la grammaire, la phonétique, la conjugaison ou le vocabulaire. Il est vraisemblable que s'exprimer oralement pour un apprenant qui ne maîtrise pas bien une langue étrangère n'est pas du tout une tâche facile à accomplir. Or, le cas devient pire lorsque ses lacunes au niveau de la langue sont accompagnées de problèmes d'ordre psychologique tels que le manque de confiance en soi, la timidité, l'anxiété, etc. C'est pourquoi dans la présente recherche, on vise, d'une part, à développer les compétences de production orale chez les futurs enseignants du

FLE, et d'autre part, à réduire l'anxiété qu'ils manifestent en communiquant en langue française.

A partir de ce survol de la production orale: ses définitions, ses particularités, son rapport avec la compréhension orale, son statut dans les différentes méthodologies et approches de l'enseignement/ apprentissage du FLE, ses composantes, son évaluation et les difficultés que peuvent affronter les apprenants en s'exprimant à l'oral, force est de constater que la production orale est un concept qui ne fait pas l'unanimité des pédagogues et des chercheurs. De plus, c'est un concept complexe qui renferme de nombreuses compétences qui doivent être mises en jeu, simultanément, pour que la communication orale soit efficace. D'ailleurs, il est devenu, actuellement, de plus en plus indispensable de développer les compétences de la production orale surtout que nous vivons dans un monde interconnecté qui encourage la communication entre les gens de par le monde.

Or, lors de la production orale, un grand nombre d'apprenants de différentes langues étrangères en général et du FLE en particulier peuvent affronter de nombreux problèmes externes (provenant de l'enseignant) ou internes (émanant de l'apprenant lui-même). Ces derniers qui sont, à notre avis, les plus importants, renvoient à des déficiences soit au niveau langagier, soit au niveau psychologique, soit à ces deux niveaux. Ce qui peut influencer négativement sur la performance orale des apprenants. C'est pourquoi dans la partie suivante, la chercheuse abordera l'AL constituant l'un des défis majeurs qui peuvent surgir, chez les apprenants, au cours de la production orale.

(2) L'anxiété linguistique (AL)

1. Vers une définition de l'AL

En vue de mieux cerner le concept d'AL, il semble utile, de prime abord, d'expliquer ce qu'est l'anxiété elle-même. Selon Aslim-Yetis (2012), de nombreux chercheurs estiment que l'anxiété renvoie à un état émotionnel désagréable en rapport très étroit avec des qualités de crainte, de chagrin et de malaise. A cet égard, Lupien (2020) postule que l'anxiété, qui prend ses racines dans la peur, est un état non seulement psychologique, mais aussi physiologique [1] qui semble évident au cours des situations que l'individu considère comme étant menaçantes. Il ajoute que la principale fonction de l'anxiété est la survie. C'est pourquoi Bridou & Aguerre (2012) supposent que l'anxiété renferme trois éléments, à savoir **la perception d'un danger menaçant** réel ou indéterminé, **une attitude d'attente** eu égard ce danger et **un**

[1] Ce point sera abordé plus tard.

malaise psychologique dû à la conscience d'une incapacité de faire face à ce danger.

Roussilon (2018) et Bakah et al. (2020) distinguent deux types d'anxiété, en l'occurrence **l'anxiété-état** et **l'anxiété-trait**. La première désigne l'angoisse qu'éprouve une personne à un moment donné par rapport à une situation spécifique. Il s'agit donc d'une émotion passagère, alors que la seconde est perçue comme un aspect de la personnalité d'un individu. En fait, ce type d'anxiété est stable dans le temps et généralement présent tout au long de la vie d'un individu peu importe la situation qu'il rencontre.

Quant à l'AL, pierre angulaire dans la présente recherche, Wilkinson (2011), la définit en tant qu'un phénomène complexe et multidimensionnel étroitement lié aux croyances, aux sentiments et aux comportements désagréables, que manifeste l'individu lors de l'apprentissage d'une langue cible. Selon Jebali (2018) et Łuszczyńska (2018a ; b), l'AL est un phénomène psychologique qui se réfère aux sentiments de tension et d'appréhension ressentis au cours du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Zouggari (2019) postule que l'AL est le fruit de la combinaison d'une perception de la réalité comme très dangereuse et une perception de soi comme inapte d'affronter le danger perçu. Ce qui inciterait l'apprenant à sous-estimer ses compétences en langue étrangère tout en réduisant sa motivation et son engagement actif en classe. Quant à Sadatian (2022), l'AL est un type d'anxiété qui surgit particulièrement quand l'individu est en situation d'apprentissage d'une langue étrangère et il se trouve incapable de s'exprimer aisément dans la langue cible que dans sa langue maternelle.

De ce qui précède, on constate que l'anxiété est un état, à la fois, psychologique et physiologique qui reflète par excellence ce que ressent l'individu face à une situation qu'il perçoit menaçante ou dangereuse. Il est vraisemblable que l'anxiété permet à l'individu de se préparer en anticipant des événements probablement dangereux, ce qui l'oppose au stress qui se manifeste face à des événements qui sont déjà présents. Quant à l'AL, elle est considérée comme une partie prenante de l'anxiété. En fait, l'AL est une **anxiété-état** vu qu'elle survient lors d'une situation particulière d'apprentissage d'une langue étrangère. Au cours de celle-ci, l'apprenant éprouve des difficultés à s'exprimer d'une manière aisée en langue cible, ce qui met à jour des comportements, des croyances et des sentiments désagréables.

Dans la présente recherche, on définit l'AL en tant que toutes les croyances, les sentiments et les comportements désagréables que témoigne le futur enseignant du FLE à l'université d'Alexandrie au cours des différentes situations de production orale.

2. Les symptômes de l'AL

Selon Pasquier (2021), l'anxiété en général et l'AL en particulier sont très souvent accompagnées par des changements **psychologiques** et **physiologiques**. Pour les premiers, ils se révèlent sous la forme de la crainte, la tristesse, le chagrin, le malaise, etc. Quant aux seconds, ils provoquent la sécheresse de la bouche, la moiteur des mains, l'augmentation du rythme cardiaque, la poussée d'adrénaline, etc.

De surcroît, Gaafar (2024) affirme qu'il s'agit, selon de nombreuses études, de deux autres symptômes de natures **psycholinguistique** et **comportementale**. Quant aux symptômes psycholinguistiques, ils peuvent prendre des formes variées telles que la prononciation hésitante ou imprécise, les difficultés à prononcer les sons spécifiques de la langue étrangère, le manque de fluidité, les pauses longues ou l'expression hésitante etc. En ce qui concerne les symptômes comportementaux, ils s'avèrent clairement lorsque l'apprenant évite tout contact visuel avec son interlocuteur, s'abstienne de parler en langue étrangère ou de répondre aux questions que pose l'enseignant, rate volontairement ses cours, etc.

A cet égard, il semble opportun de clarifier que ces symptômes n'apparaissent que lorsque l'AL atteint un taux élevé incontrôlé par l'apprenant lui-même. Dans ce cas-là, l'AL est débilitante vu ses répercussions négatives sur les performances tant cognitive que linguistique de l'apprenant puisqu'il passe énormément de temps à réfléchir sur son anxiété que sur la tâche à achever. (Ferris, 2016; Tekin & Aslim-Yetis, 2016; Łuszczyńska, 2017; Jebali, 2018 ; Blachowska -Szmigiel, 2020 et Afifi, 2022). Le taux de l'AL est, donc, en corrélation négative avec la performance de l'apprenant: plus le taux de l'AL augmente, plus la performance diminue, comme s'était prouvé par de nombreuses études comme celle de Botes et al. (2020).

En revanche, Sadatian (2022) et Shtembari et al. (2022) affirment qu'un niveau modéré d'anxiété est indispensable lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Celui-ci incitera l'apprenant à se servir de nouvelles stratégies cognitives pour faire face aux défis rencontrés lors de l'apprentissage d'une langue cible, tout en augmentant sa motivation et l'effort qu'il déploie pour atteindre le succès désiré. Cette anxiété est donc bénéfique.

On dénote, donc, que les diverses symptômes, mentionnés ci-dessus, mettent en évidence la complexité du concept de l'AL provoquant, chez l'individu, des changements psychologiques, physiques, psycholinguistiques et comportementaux qui entravent l'apprentissage. Ces symptômes, qui reflètent un taux élevé de l'AL, s'enchevêtrent et exercent un impact négatif sur la motivation de l'apprenant, son engagement dans le processus d'apprentissage et

le développement de ses compétences langagières. C'est pourquoi il semble indispensable de mettre en relief les causes de l'AL, en tant que point de départ, pour trouver les techniques adéquates censées réduire ou vaincre l'AL chez les apprenants.

3. Causes de l'AL

Farrell & Laurell (2016) affirme que Horwitz et al. ont récapitulé, dans les années quatre-vingts du siècle précèdent, trois raisons qui sont à l'origine de l'AL. Ces raisons sont: la peur de communiquer, la peur d'être évalué négativement par les autres et l'anxiété face à une situation d'évaluation. Quant à **la peur de communiquer**, elle renvoie à la timidité et la peur que témoigne l'apprenant, quelque soit son niveau, lorsqu'il doit s'exprimer en langue étrangère. Pour **la peur d'être évalué négativement par les autres**: elle se voit souvent chez les perfectionnistes. Ceux-ci sont extrêmement vulnérables vis-à-vis des jugements de l'enseignant et des moqueries de leurs pairs. C'est pourquoi ces apprenants s'abstiennent de communiquer en langue étrangère de peur de commettre des erreurs et d'être jugés négativement au niveau de la langue. En ce qui concerne **l'anxiété face à une situation d'évaluation**, il est vraisemblable que le fait d'être en une situation d'évaluation exerce un impact négatif tant sur l'inquiétude que sur l'émotivité. La première correspond à la dimension cognitive de l'AL concernant la volonté de l'apprenant de bien réussir une évaluation, ses pensées négatives ainsi que le regard qu'il porte sur soi-même et sur ses propres capacités. Tandis que la deuxième, qui comprend la tension et la nervosité, se rapporte à la dimension somatique de l'AL au cours d'une situation stressante. A cet égard, Aslim-Yetis & Capan (2013) soulignent qu'au cours d'une évaluation, un grand nombre d'apprenants deviennent nerveux et stressés vu qu'ils se focalisent sur leurs peurs et leurs échecs passés sans pouvoir se concentrer sur ce qu'ils doivent faire pour surmonter cette situation critique. Ce qui aura un impact négatif sur leurs performances.

D'ailleurs, Zakarneh (2018) déclare que maintes études supposent que les raisons ci-dessus peuvent être interprétées à la lueur de **la théorie de l'ego langagier dynamique.** Selon cette théorie, l'ego langagier est en cours de formation pendant l'enfance, c'est pourquoi il est pénétrable, flexible et perméable. Par conséquent, l'enfant accepte d'être critiqué pour ses erreurs et se montre enthousiaste d'apprendre ou de parler une langue étrangère. Au cours des années, l'apprenant se forge, en lui, une identité solide, ferme et imperméable. C'est pourquoi il refuse de s'exposer à la langue et de prendre des risques dans le but de se protéger contre tout ce qui peut le perturber ou l'offenser.

De ce qui précède, on dénote que de nombreux facteurs sont à l'origine de l'AL. La théorie de l'ego langagier a mis en évidence une interprétation plausible de ces raisons qui incitent l'apprenant à se taire, dans les différentes situations, pour éviter toute sorte de risque. Toutefois, c'est cette prise de risque, en s'engageant dans les diverses situations de communication, qui assure un apprentissage réussi d'une langue étrangère. C'est pourquoi, il s'avère indispensable de procurer, aux apprenants du FLE, une grande variété de moyens et de techniques afin d'augmenter le degré de perméabilité de l'ego langagier responsable non seulement de réduire, mais aussi de vaincre l'AL chez eux.

4. Comment peut-on faire face à l'AL?

Selon Mäkelä (2016), maintes études préalables ont souligné le rôle majeur que peut jouer l'enseignant à la réduction de l'AL dont souffrent ses apprenants. L'enseignant, en tant que facilitateur, animateur et guide, doit les aider à reconnaître les symptômes de l'AL, identifier les croyances qui la sous-tendent tout en les initiant à des exercices de relaxation et à des stratégies d'apprentissage qui semblent efficaces pour pouvoir, respectivement, vaincre l'AL et développer leurs compétences langagières. Il peut les conseiller, également, de se servir d'un journal de bord où ils évaluent leurs performances d'une manière objective tout en mettant l'accent sur leurs points positifs et leurs points négatifs sans se sous-estimer.

De surcroît, l'enseignant doit assurer une ambiance d'apprentissage moins stressante en créant un contexte d'apprentissage positif, amical et non menaçant pour les apprenants. Il doit, à titre d'exemple, les rassurer qu'il se focalise sur le fond (les idées) plus que la forme. Il doit remettre le feedback à la fin de la production orale des apprenants (évaluation différée) sans les interrompre. Il doit, aussi favoriser l'apprentissage collaboratif en invitant les apprenants à travailler en petits groupes pour être plus à l'aise. L'enseignant doit, également se servir d'une gamme d'activités qui offre, à tous les apprenants, l'occasion de s'exprimer librement et de s'y engager activement dans une ambiance détendue et amusante où l'erreur est dédramatisée vu son rôle à permettre aux apprenants d'apprendre et de progresser (Milhaud, 2017; Abu-Laila, 2019; Benazi, 2020; Latreche, 2021; Štefanec, 2021).

Dans cette partie, la chercheuse mettra brièvement, l'accent, sur certaines activités qui peuvent être utile pour réduire l'AL chez les apprenants. Parmi ces activités, nous pouvons citer:

a. Le jeu: Il constitue une technique intéressante et amusante qui suscite des conditions favorables à la prise de parole. En effet, le jeu contribue efficacement à faire sortir les apprenants, quelque soit leurs âges, de

l'aspect routinier qui règnent en classe; ils deviennent de plus en plus motivés et impliqués dans le processus d'apprentissage. Au cours du jeu, l'erreur est tolérée, ce qui constitue une bonne occasion pour tous les apprenants, y compris ceux qui sont timides, anxieux ou ayant un faible niveau langagier, de s'exprimer et d'échanger avec leurs pairs sans aucune crainte (Abu- Laila, 2019).

b.Le jeu de rôle: C'est un acte de communication interactif qui permet à chacun des participants de jouer un rôle précis. Tout apprenant fait, donc, comme s'il était quelqu'un d'autre en mettant en œuvre une situation proche de ce qu'il pourra rencontrer dans la vie quotidienne. Ce qui développe, chez eux, non seulement les compétences de communication aux niveaux linguistique, sociolinguistique et pragmatique, mais aussi l'aptitude à réagir à l'imprévu tout en stimulant l'expression spontanée sans scrupule (Benazi, 2020).

c. La simulation: En fait, la simulation est une bonne opportunité qui permet à l'apprenant d'exprimer, en toute sécurité, son point de vue et ses sentiments. Contrairement au jeu de rôle, la simulation est une activité qui peut s'étendre à des heures, des jours ou des semaines afin de reproduire une situation réelle avec la plus grande authenticité possible. Au cours d'une simulation, chaque apprenant s'exprime au nom d'un autre qu'il a inventé l'identité; il lui choisit son métier, son statut social, etc., ce qui n'est pas le cas dans le jeu de rôles où le personnage que l'apprenant devient existe déjà (Latreche, 2021).

Il est vraisemblable que toutes ces activités mettent l'apprenant au centre du processus d'apprentissage en tant que point de mire. Ces activités lui permettent de pratiquer la langue dans une ambiance sereine, détendue et chaleureuse sans aucune crainte. Il est indéniable donc que le recours à ces différentes activités joue un rôle crucial à éveiller et à augmenter l'ego langagier de l'apprenant en l'encourageant à s'exprimer spontanément sans se soucier du jugement d'autrui. Tout ceci est assuré sous le guide d'un enseignant qui adapte ses stratégies d'enseignement de façon à rassurer les apprenants et à réduire les obstacles psychologiques qu'ils affrontent en communiquant en langue étrangère, ce qui peut contribuer efficacement à améliorer leur performance au niveau de la langue.

A partir de cette vue panoramique de l'AL: ses définitions, ses symptômes, ses causes et quelques activités censées la réduire, on constate que l'AL est un concept complexe qui peut être débilitant ou bénéfique en fonction du niveau qu'il atteint. A un niveau élevé, l'AL fait surgir, chez l'apprenant, des symptômes physiques, psychologiques, psycholinguistiques et

comportementaux, ce qui aura un impact négatif sur sa performance au cours des différentes situations de communication orale. Néanmoins, un niveau modère de l'AL s'avère indispensable pour augmenter la motivation et l'effort que déploie l'apprenant pour faire face aux défis rencontrés lors d'une situation de production orale en langue cible et atteindre le succès désiré. C'est pourquoi il semble opportun d'éveiller la conscience des enseignants de la nature de l'AL, ses symptômes, ses causes et ses répercussions afin de choisir les stratégies d'enseignement censées rassurer les apprenants et réduire l'AL.

Dans la partie suivante, la chercheuse abordera les PT en tant qu'une approche didactique supposée non seulement développer les compétences de la production orale chez les futurs enseignants du FLE mais aussi réduire l'AL chez eux.

(3) Les pratiques translangagières (PT)

1. Définitions

Depuis plus d'une quinzaine d'année, les PT sont considérées comme l'un des concepts les plus importants dans les domaines de la linguistique appliquée et de la sociolinguistique. Ce qui a donné naissance à une prolifération de publications, d'articles, de conférences et d'ateliers de formation afin d'élucider ce concept aussi bien que ses implications sur la réforme éducative et la pratique langagière en classe (Brooks, 2022).

Dans ce qui suit, on présente une esquisse de quelques définitions portant sur les PT en tant que notion clé dans cette recherche.

Selon Lewis et al. (2012 a; b) les PT se réfèrent à l'usage d'une langue pour renforcer une autre. Ces deux langues, fonctionnellement intégrées, sont utilisées de manière dynamique pour organiser et faciliter les processus mentaux mis en jeu lors de l'apprentissage. Ce qui contribue à améliorer la compréhension de l'apprenant et augmenter son activité dans les deux langues. Quant à García & Wei (2014), Leung & Valdés (2019) et Ortega (2019), ils estiment que les PT renvoient à une approche selon laquelle les langues, que possèdent des locuteurs bilingues, sont perçues en tant qu'un répertoire linguistique unique dont les éléments ont été socialement construits comme appartenant à deux langues distinctes. De surcroît, García & Lin (2017) estiment que les PT désignent toute pratique pédagogique dans l'enseignement bilingue qui vise à modifier délibérément la langue d'entrée (l'input) et la langue de sortie (l'output). Pour Mayer-Crittenden (2022) et Babault & Bento (2023), les PT se rapportent à des démarches didactiques qui dépassent le simple passage d'une langue à l'autre pour mettre l'accent sur une perspective holistique du développement intellectuel et langagier de l'apprenant. Ces démarches s'appuient sur une exploitation de l'ensemble des répertoires langagiers des

apprenants pour construire leurs savoirs et leurs compétences et communiquer aisément en classe.

A partir de ces définitions, on constate que les PT renvoient à une approche didactique prometteuse qui consiste en l'utilisation du locuteur de la totalité des langues qu'il a déjà apprises sans frontières rigides entre celles-ci. Il s'agit donc d'un répertoire linguistique unifié qui inclut des pratiques que les sociétés ont séparées en des langues distinctes, mais qui coexistent et s'enchevêtrent dans l'esprit du plurilingue. Ainsi, avec les PT, qui visent à exploiter et à valoriser l'ensemble des répertoires langagiers des apprenants, les langues sont employées en tant qu'un continuum unique, flexible et dynamique qui joue un rôle prépondérant à assurer la communication entre les individus au cours d'une situation donnée. Cette vision globale et holistique de la totalité des langues n'est que le fruit du développement cognitif et linguistique dont jouit l'apprenant.

Dans la présente recherche, on définit les PT en tant que l'ensemble des démarches didactiques qui autorisent la mobilisation de toutes les langues, que connaît déjà le futur enseignant du FLE à l'université d'Alexandrie, afin de communiquer aisément, à l'oral, au cours des différentes situations. Ce qui peut contribuer efficacement au développement de ses compétences en production orale et à la réduction de l'AL qu'il éprouve en communiquant en FLE.

2. L'alternance codique versus les PT

Il est vraisemblable que dans certains écrits, la notion d'alternance codique ou du «code-switching» est utilisée interchangeablement avec celle des PT, en dépit des différences claires et nettes entre elles. C'est pourquoi, il semble indispensable, dans cette partie, de bien cerner la notion d'alternance codique et de préciser en quoi diffère-t-elle de celle des PT pour éviter tout flou sémantique.

Nazri & Kassim (2023) et Adiah (2024) estiment que l'alternance codique est une pratique qui consiste à alterner, consciemment ou inconsciemment, entre deux ou plusieurs langues, dialectes, registres ou accents au cours d'une conversation qui se produit souvent dans des communautés bilingues ou plurilingues. A titre d'illustration, un locuteur peut utiliser un langage formel lorsqu'il présente son travail dans un cadre professionnel. Néanmoins, il se sert d'un langage familier avec ses amis. Un autre exemple, un individu arabophone se sert de sa langue maternelle, avec sa famille, mais utilise une langue étrangère avec sa femme étrangère. L'alternance codique adopte, donc, selon Turner & Lin (2017) une vision classique des langues qui suppose que les apprenants plurilingues ont des systèmes linguistiques distincts.

Selon cette vision classique, chaque langue est fondée sur des normes monolingues qui se trouvent dans les livres de grammaires ou les manuels

d'usage. Ces normes ou ces codes fixes existent avant les actes de communication et servent de base pour analyser la communication (Anderson, 2024).

En revanche, les PT désignent la capacité de la personne à utiliser l'ensemble des ressources linguistiques, cognitives et culturelles de toutes les langues qu'il a déjà apprises pour communiquer, interagir et comprendre le monde qui l'entoure. Avec les PT, les langues que connaît l'individu constituent un système linguistique où deux ou plusieurs langues sont intégrées intentionnellement, ce qui contribue efficacement à soutenir son apprentissage et à enrichir ses expériences (Otheguy et al., 2015; Sherris & Adami, 2019).

De surcroît, les PT sont basées essentiellement sur les actes réels de communication, où les plurilingues se servent, de manière fluide et flexible, de leurs répertoires linguistiques en fonction des besoins de la communication. Les langues sont, donc, en évolution continue en fonction des contextes de communication (Anderson, 2024).

De ce qui précède, il est indéniable que l'alternance codique et les PT représentent deux visions différentes de ce qu'est une langue et de son rapport avec les actes de la communication. La première perçoit chacune des langues que parle l'individu en tant qu'un code indépendant, distinct et fixe avec ses propres règles, ce qui permet au locuteur plurilingue de passer d'une langue à l'autre en fonction de la situation de communication. Quant aux PT, elles sont fondées sur l'idée que les locuteurs plurilingues se servent des langues comme un répertoire unifié de ressources linguistiques. Le locuteur ne passe pas donc d'une langue à l'autre, mais il exploite l'ensemble de ses compétences linguistiques en mélangeant, dans un même discours, des éléments issus de différentes langues afin de mieux communiquer en fonction des différentes situations. Les langues sont, donc, conçues comme des ressources dynamiques et flexibles que les locuteurs emploient de manière fluide à la lueur du contexte. Les PT offrent, ainsi, une vision holistique, inclusive et flexible de l'utilisation des langues par les locuteurs plurilingues. Il est incontestable que cette vision reflète par excellence la réalité linguistique vécue dans un monde de plus en plus globalisé et interconnecté.

3. Un survol historique

Adapté du mot gallois « trawsieithu », les PT ont vu le jour grâce aux travaux de Williams dans les années quatre-vingt-dix du siècle précèdent. Ces travaux décrivaient et prônaient les pratiques pédagogiques exigeant l'usage complémentaire du gallois et de l'anglais au sein du contexte de l'enseignement bilingue au pays de Galles. Selon Williams, ces pratiques visaient à développer les compétences langagières des apprenants dans les deux langues en question

en leur procurant des tâches cognitives diversifiées adéquates à leurs niveaux de compétences dans ces deux langues (Wei, 2018; Favre et al., 2023). Les travaux de Williams mettent, donc, en exergue une perspective globale du développement cognitif et langagier fondée essentiellement sur une utilisation fonctionnelle de l'ensemble des répertoires langagiers de l'apprenant (Babault & Bento, 2023).

En 2009, ce concept a rapidement été repris et évolué par García pour critiquer la manière avec laquelle la diversité linguistique est abordée dans les écoles aux Etats-Unis. García y dénonçait les présupposés monolingues qui sont au profit des apprenants blancs engagés dans des pratiques d'anglais standardisé au détriment des apprenants plurilingues issus de minorités ethniques. Ce qui a incité García à affirmer que toute approche destinée à l'apprentissage plurilingue doit briser les frontières sociopolitiques des langues nationales en promouvant des pratiques plurilingues flexibles qui prennent en considération l'ensemble des ressources linguistiques et des stratégies communicatives que les apprenants plurilingues apportent en classe (Donley, 2022).

L'objectif des PT doit, donc, selon Orellana & García (2014) et Fu et al. (2019), aller au-delà du simple développement linguistique pour assurer la justice sociale auprès des apprenants plurilingues issus de minorités ethniques tout en contestant les hiérarchies linguistiques créées souvent en classe. C'est pourquoi García & Kleifgen (2019) estiment que les PT jouent un rôle crucial à offrir à ces apprenants, sans aucune discrimination, l'opportunité d'agir en tant qu'apprenants plurilingues aptes d'utiliser l'ensemble de leurs répertoires linguistique et sémiotique.

A partir de cet aperçu historique, force est de constater que les PT se réfèrent à une approche plus ou moins récente présentant une vision qui diffère complètement des anciennes méthodologies de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères telles que les méthodologies naturelle, directe, audio-orale, audio-visuelle et SGAV. Celles-ci se concentraient, uniquement, sur la langue cible à apprendre loin des autres langues (y compris la langue maternelle) déjà apprises pour éviter toute sorte d'interférence linguistique. Les PT, en revanche, visent à assouplir les frontières entre les différentes langues tout en encourageant l'apprenant à se servir de l'ensemble des langues qu'il connaît afin de développer ses compétences langagières tout en garantissant une communication efficace avec autrui. On peut, donc, estimer que les PT représentent une évolution des approches communicative et actionnelle qui percevaient la langue maternelle en tant qu'un acquis à prendre en considération lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Or, il faut bien souligner que si ces dernières approches visaient principalement à développer les compétences de l'apprenant en langue étrangère, les PT ne s'arrêtent pas à ce stade. Elles le dépassent pour établir la justice sociale loin des hiérarchies linguistiques qui peuvent surgir dans les classes plurilingues. Ainsi, les PT rompent avec les modèles monolingues traditionnels pour mettre en exergue des pratiques valorisant la diversité linguistique en classe.

4. Fondement théorique

Il est incontestable que la théorie socioculturelle de Vygotsky constitue le fondement sur lequel sont basées les PT. Selon cette théorie, le langage constitue non seulement un moyen de communication, mais également un outil de pensée et de médiation entre l'individu et son entourage. En fait, ces interactions sociales jouent un rôle crucial au développement cognitif et langagier des individus (Smith et al., 2017). Ce sens est rendu explicite par l'intermédiaire de ce que Vygotsky appelle la **zone proximale du développement (ZPD)**[1]. Celle-ci renvoie à l'écart entre le niveau réel des compétences d'un apprenant et celui qu'il pourrait atteindre en ayant recours à des personnes de son entourage, tels que l'enseignant et les pairs. Ce qui contribue au développement de ses connaissances et de ses compétences. Vygotsky estime que l'apprenant sera apte, ultérieurement, de faire, tout seul, ce qu'il a déjà accompli conjointement avec les autres et qui lui semblait difficile au départ (Watanabe, 2014; Schwebs, 2019).

De ce qui précède, on dénote que l'interaction sociale, notion clé tant dans la théorie socioculturelle de Vygotsky que dans les PT qu'elle sous-tend, joue un rôle crucial à favoriser les échanges horizontaux (entre les pairs) et verticaux (entre l'apprenant et son enseignant) et à permettre l'acquisition de nouvelles compétences. Grâce aux PT, les apprenants sont conviés à discuter ensemble et à échanger leurs connaissances et leurs expériences tout en mobilisant l'ensemble de leurs répertoires linguistiques en vue de surmonter les lacunes qu'ils éprouvent au niveau de la langue. Ce qui contribue au développement de leurs connaissances et de leurs compétences langagières. Par conséquent, ils seront capables, ultérieurement, d'accomplir différentes tâches et de maîtriser des compétences requises indépendamment de leurs pairs et de leurs enseignants.

5. Types de PT

Cenoz et Gorter (2017) distinguent deux types de PT, en l'occurrence les **PT pédagogiques** et les **PT spontanés**. Le premier type renvoie à des

[1] ZPD ou l'étayage" selon l'expression de Bruner.

pratiques intentionnelles planifiées par l'enseignant afin de valoriser les différentes langues dont se servent les apprenants pour mieux comprendre, apprendre et communiquer. Quant au second type, il désigne les pratiques qu'utilisent les apprenants, naturellement et sans le guide de l'enseignant, au cours des différentes situations de communication. Via ces pratiques, l'apprenant mobilise l'ensemble de ses ressources linguistiques en vue de surmonter une difficulté langagière qu'il affronte.

De ce qui précède, on constate que ces deux types de PT constituent les deux revers d'une médaille qui mettent l'accent, de manière guidée ou non, sur le répertoire linguistique de l'apprenant. Un enseignant doit, donc, bien exploiter ces deux types complémentaires, sans privilégier l'un au détriment de l'autre, pour créer un environnement d'apprentissage inclusif, motivant et fructueux. Ce qui peut contribuer efficacement à développer les compétences langagières des apprenants et à réduire l'AL qu'ils sentent lors des différentes situations de communication en langue cible.

6. Pourquoi avons- nous besoin de mettre en pratique le translangage ?

Il est vraisemblable que la mise en œuvre des PT en classe de langue représente de nombreux atouts pour les apprenants. Dans ce qui suit, nous citons quelques-uns de ces atouts.

D'une part, les PT permettent à l'apprenant, qui occupe le point de mire dans le processus d'apprentissage, de mobiliser toutes ses ressources linguistiques, multimodales et sémiotiques de manière flexible afin d'interagir dans une situation donnée et d'apprendre aisément une nouvelle langue (Cenoz & Gorter, 2022). Autrement dit, les PT accordent un grand intérêt aux langues déjà apprises par l'individu, y compris sa langue maternelle, sans les exclure de la salle de classe. Celles-ci constituent la base qui sous-tend l'apprentissage d'une nouvelle langue (Anderson, 2018; 2022; 2024). D'autre part, les PT procurent, au locuteur, un usage authentique de la langue dans des contextes réels. Ce qui contribue à assouvir ses besoins et ses objectifs diversifiés et dynamiques (Fang et al., 2022).

De plus, selon García & Wei (2014), Cenoz & Gorter (2022) et Fuster & Bardel (2024), la mise en place des PT permet à l'apprenant d'approfondir sa compréhension et d'enrichir ses connaissances autour d'un certain thème. A titre d'exemple, avant de rédiger, en français, un texte autour d'un sujet précis, l'apprenant peut lire, en différentes langues afin de mieux appréhender le sujet en question. Aussi, il est incontestable que les PT jouent un rôle crucial à susciter la réflexion de l'apprenant sur les similitudes et les différences entre les langues.

En fait, cette posture réflexive et cette conscience métalinguistique peuvent contribuer efficacement à développer ses compétences langagières.

De surcroît, les PT permettent à l'apprenant de s'exprimer spontanément par n'importe quelle langue qu'il connaît. Ce qui l'encourage à participer davantage en classe tout en développant sa confiance en soi-même et en ses capacités à communiquer et agir avec les autres sans rien craindre (Karlsson et al., 2019).

Ainsi, il semble évident que la mise en œuvre des PT en classe octroie aux apprenants de nombreux avantages beaucoup plus importants que ceux offerts par les anciennes méthodologies et approches de l'enseignement/ apprentissage des langues. A titre d'illustration, les PT, pierre angulaire, dans la présente recherche, jouent un rôle crucial à développer les capacités cognitives de haut niveau telles que l'analyse, l'application, l'évaluation et la créativité, selon la version modifiée de la taxonomie de Bloom. Ce qui semble évident à plusieurs reprises, par exemple lorsque l'apprenant établit une comparaison entre les langues déjà apprises et celle en cours d'apprentissage ou lorsqu'il se sert de tout son répertoire linguistique sans être limité par les frontières rigides entre les langues pour s'exprimer librement en fonction de la situation de communication. De plus, il est indéniable que les PT contribuent efficacement à développer l'individu dans sa totalité en prenant en considération les aspects cognitif, affectif et psychomoteur indispensables pour le citoyen du 21^{e} siècle.

7. Rôles de l'enseignant et de l'apprenant

Il est vraisemblable que la nature des PT, qui diffère de celle de l'ensemble des méthodologies et approches de l'enseignement/ apprentissage du FLE, implique un changement remarquable dans les fonctions et les rôles qu'assument tant l'enseignant que l'apprenant. Quant à l'enseignant, il est devenu un **organisateur**, un **facilitateur** et un **animateur** de situations qui offrent aux apprenants l'opportunité de puiser librement dans l'ensemble de leurs répertoires linguistiques. Ainsi, l'enseignant va, intentionnellement, au-delà des structures linguistiques pour aborder explicitement ou implicitement des sujets de grande importance tels que la justice sociale et le refus de toute sorte de racisme (Orellana & García, 2014; Link & Arango, 2019).

Pour les apprenants, ils participent activement dans des espaces de translangage. Ceux-ci contribuent à développer leurs esprits critique et créatif loin de la simple obéissance aveugle aux normes de la langue étrangère apprise. Ce qui met en relief l'activité et l'initiative dont jouit l'apprenant au cours des PT. Aussi, son rôle dépasse la sélection et l'usage des ressources qui émanent de zones distinctes du cerveau. L'apprenant interagit donc et mobilise stratégiquement des éléments de son répertoire linguistique et sémiotique global,

en concordance avec la situation dans laquelle il se trouve (García & Wei, 2014; Vogel & García, 2017). Aussi, il respecte l'autre sans le marginaliser eu égard son origine culturelle et linguistique et ses pratiques identitaires (Link & Arango, 2019).

De ce qui précède, on constate que l'usage des PT en classe a imposé de nouveaux rôles à chacun des deux pôles du processus d'enseignement / apprentissage du FLE, en l'occurrence l'enseignant et l'apprenant. L'enseignant n'est plus donc un détenteur du savoir ou un transmetteur de connaissance. L'apprenant, lui aussi, n'est pas un simple récepteur dont le rôle se limite à une simple mémorisation du vocabulaire ou des règles grammaticales enseignés. Il devient plutôt un agent qui se sert de l'ensemble de ces acquis langagiers afin de communiquer aisément dans les différentes situations organisées et animées par l'enseignant. Par conséquent, avec les PT, l'environnement d'apprentissage est plus accueillant et dynamique. C'est pourquoi les PT s'avèrent utiles surtout dans les classes où les apprenants sont hétérogènes au niveau des langues qu'ils possèdent. D'ailleurs, il est important de noter que les PT jouent un rôle crucial à enraciner, chez les apprenants, des valeurs morales, telles que la justice sociale et le refus de toute sorte de discrimination, qui sont indispensables pour le citoyen de demain.

Suite à cette vue panoramique du concept de PT, il s'avère clairement qu'il constitue une nouvelle vision de l'apprentissage des langues étrangères. Cette vision implique une incorporation des langues de façon complémentaire permettant aux apprenants d'exploiter et valoriser tous leurs répertoires langagiers pour pouvoir lire, écrire et parler de tous les domaines en fonction de la situation de communication. Dans ce qui suit, la chercheuse tiendra à investiguer l'impact des PT non seulement sur le développement des compétences de la production orale, mais aussi sur la réduction de l'AL chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.

II. Méthodologie de la recherche

Eu égard le nombre restreint des apprenants de la deuxième année section française qui représentent l'échantillon de la présente recherche, on a opté pour la méthode quasi-expérimentale impliquant un groupe expérimental sans aucun recours à un groupe témoin. L'usage de cette méthode, succédée d'une interprétation non seulement quantitative (statistique) mais aussi qualitative des résultats auxquels la chercheuse est parvenue, nous a permis d'investiguer l'effet qu'exercent les PT (variable indépendante) sur le développement des compétences de la production orale et la réduction de l'AL (deux variables dépendantes) chez les futurs enseignants du FLE à la faculté de

Pédagogie de l'université d'Alexandrie. Dans cette partie, la chercheuse aborde les sous - parties suivantes:

(1). L'échantillon: Un groupe de sept apprenants de la deuxième année, section française à la faculté de Pédagogie, université d'Alexandrie. L'âge moyen de ce groupe d'apprenants était de 19.64 ans. Ce groupe, qui représente l'échantillon de notre étude, a le français comme deuxième langue étrangère et jouit d'un niveau B1 selon le CECRL. Ces apprenants ont passé les pré/postapplications du test de la production orale et du questionnaire sur l'AL et ont assisté à tous les cours travaillés dans le cadre des PT.

(2). Elaboration des matériels de la recherche: En vue d'atteindre les objectifs de la présente recherche, on a élaboré une grille des compétences de la production orale, un manuel, basé sur l'usage des PT, destiné aux apprenants de la deuxième année section française et un guide pédagogique. Voici une description brève de ces matériels.

1. **Une grille des compétences de la production orale** (Cf. Annexe 1)
   - **a. Objectif de cette grille:** Cette grille, préparée par la chercheuse à la lueur de son expérience personnelle et d'un survol des études préalables, a pour but de déterminer les compétences de la production orale nécessaires pour l'échantillon de la recherche. On a eu recours à cette grille lors de la préparation du manuel des apprenants, du guide d'enseignants aussi bien que le pré/post-test.
   - **b. Description de cette grille:** Cette grille constitue une description plus ou moins détaillée et typique de ce qui est attendu du futur enseignant du FLE à l'université d'Alexandrie au cours de la production orale. Elle renferme quinze items qui se réfèrent aux compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques en tant que parties intégrantes de la compétence communicative selon le CECRL. Les items qui évaluent la compétence linguistique sont au nombre de six, ceux qui mesurent la compétence pragmatique sont cinq, alors que ceux portant sur la compétence sociolinguistique sont quatre.
2. **Le manuel des apprenants** (Cf. Annexe 5)
   - **a. Objectifs du manuel:** Ce manuel, fondé sur l'usage des PT, vise principalement à développer les compétences de la production orale et réduire l'AL chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.
   - **b. Description du manuel:** A seuil de ce manuel, la chercheuse présente, aux futurs enseignants du FLE, une idée brève sur les PT et l'effet qu'elles peuvent exercer sur le développement de leurs compétences en production orale et sur la réduction de l'AL chez eux. Au sein de

l'introduction, la chercheuse a mis l'accent sur les différents rôles que peuvent jouer l'enseignant et les apprenants tout en illustrant les objectifs généraux des différentes séances. Le manuel en question se compose de sept séances qui renferment **des capsules vidéo** portant sur des thèmes quotidiens choisis par les apprenants eux-mêmes. Ces thèmes sont: la malbouffe, les réseaux sociaux, les robots et la fin du travail, le harcèlement scolaire, le changement climatique, le développement durable et les compétences du 21e siècle. Chaque séance se déroule en trois heures. Ces séances sont travaillées, dans le cadre des PT, de manière hebdomadaire sur une période de sept semaines. Donc, c'est une formation de vingt et une heures au total. Au début de chaque séance, la chercheuse présente, aux apprenants, les objectifs à atteindre.

3. **Le guide pédagogique** (Cf. Annexe 6)
   a. **Objectifs du guide:** Ce guide a pour but de présenter la notion des PT auprès des enseignants du FLE afin de s'en servir pour développer les compétences de la production orale et réduire l'AL chez leurs apprenants.
   b. **Description du guide:** Dans l'introduction de ce guide, la chercheuse introduit le concept de PT et le rôle qu'elles peuvent jouer non seulement pour développer les compétences de la production orale chez les futurs enseignants du FLE, mais aussi pour réduire l'anxiété qu'ils manifestent lors de la production orale. La chercheuse a clarifié les atouts des PT ainsi que le changement de rôles qu'elles impliquent tant pour l'enseignant que pour les apprenants. De surcroît, dans ce guide, la chercheuse a mis en relief les objectifs généraux aussi bien que ceux de chaque séance, la durée, les techniques d'enseignement et le déroulement suggéré pour développer les compétences de la production orale et réduire l'AL, chez l'échantillon de la recherche, par l'usage des PT.

(3) . Elaboration des outils de la recherche: La présente recherche est fondée principalement sur deux outils, en l'occurrence un test accompagné d'une échelle d'évaluation des production orales de l'échantillon et un questionnaire. Dans ce qui suit, la chercheuse présentera une description plus ou moins brève de ces outils.

1. **Un test sur les compétences de la production orale** (Cf. Annexe 2)
   a. **Objectif du test**: Ce test vise, dans un premier temps, à déterminer, avant l'expérimentation, le niveau des futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie en ce qui concerne les compétences

prédéterminées de la production orale. Dans un second temps, le test en question sert, suite à l'expérimentation, à juger l'utilité des PT pour développer les compétences de la production orale chez l'échantillon de la recherche.

b. Description du test: Ce test se compose de deux questions principales dont la première consiste à lire un texte, de cent sept mots abordant le cas des apprenants qui pratiquent des activités rémunérées durant leurs parcours universitaires, puis de répondre oralement à trois sous-questions. Ces dernières nécessitent que l'apprenant identifie le problème dominant dans le texte, exprime son point de vue là-dessus tout en s'appuyant sur des preuves logiques et des exemples bien formulés. L'apprenant doit donc présenter un monologue suivi de type argumentatif. Quant à la deuxième question principale, elle exige que l'apprenant décrive son expérience personnelle à apprendre quelque chose de nouveau tout en illustrant à son ami français (imaginaire) les profits qu'il a tirés. L'apprenant est donc censé présenter un monologue suivi de description. La note totale consacrée à ce test est cent cinquante points.

c. Passation du test: Au cours du trimestre de l'automne de l'année académique 2022/2023, la chercheuse a administré une version préliminaire du test en question sur onze apprenants de la deuxième année section française à la faculté de Pédagogie d'Alexandrie. Cette étude pilote avait pour but de s'assurer de la clarté du texte choisi et des consignes du test, déterminer sa durée, mesurer sa fidélité et estimer sa validité. En effet, le texte et les différentes questions du test étaient clairs pour les apprenants et en conséquence aucune modification n'a eu lieu. Quant à la **durée** adéquate pour répondre au test, elle a été calculée en divisant par deux le résultat de l'addition de la durée qu'a passée l'apprenant le plus rapide et celui qui est le plus lent à répondre au test de la production orale. Le tableau ci-dessous met en évidence le calcul de la durée convenable pour répondre au pré/post-test.

Tableau 1[1]

Calcul de la durée adéquate pour répondre au test des compétences de la production orale

Temps écoulé	Durée en minutes
Le temps écoulé par l'apprenant le plus rapide	30
Le temps écoulé par l'apprenant le plus lent	40
La durée adéquate pour répondre au test	35

D'ailleurs, la chercheuse a calculé la **fidélité** du test, dans le cadre de cette étude pilote, en appliquant le test sur les onze apprenants de la deuxième année, puis en le réappliquant, sur le même groupe, deux semaines plus tard. La comparaison des résultats du test lors des deux passations a eu lieu en fonction du coefficient de corrélation de Pearson[2]. La fidélité calculée est 0,87. Ce qui montre clairement que les notes obtenues au cours de la seconde passation du test sont corrélées à celles qui étaient recueillies au cours de la première passation de ce même test. Le test jouit, donc, d'un degré élevé de fidélité.

Quant à la **validité** du test, elle est garantie par la formulation des questions homogènes qui s'accordent parfaitement avec l'objectif visé par ce test, à savoir l'évaluation des compétences de la production orale chez les futurs enseignants du FLE. De surcroît, la chercheuse a calculé la validité du test en fonction de la racine carrée de sa fidélité. La validité sera donc 0.93. En fonction de ce résultat, on constate que le test est valide. Ainsi, rien n'a été modifié dans le test appliqué, plus tard, sur l'échantillon de la recherche.

Dans ce cadre, il est utile de souligner qu'en vue d'éviter tout jugement personnel et toute subjectivité, la chercheuse a élaboré une échelle de quinze critères afin d'évaluer les réponses des futurs enseignants du FLE au pré/post-test de production orale (Cf. Annexe 3). Les réponses des futurs enseignants ont été jugées selon une échelle, de type Likert, graduée de 1 à 5. 1 renvoie à un niveau faible en compétences de production orale, tandis que 5 représente un niveau élevé de celles-ci. La note totale du pré/post-test, composé de deux exercices de production orale, est cent cinquante points.

[1]La chercheuse a présenté tous les tableaux et les figures selon les normes de l'APA septième édition.

[2] Tous les résultats de la présente recherche ont été calculés par le biais du SPSS 25.

2. Un questionnaire sur l'AL (Cf. Annexe 4)

a. Objectif du questionnaire: Dans un premier temps, ce questionnaire vise à mettre en exergue, avant l'expérimentation, en quelle mesure les futurs enseignants du FLE souffrent de l'AL au niveau de la production orale. Dans un deuxième temps, ce questionnaire a permis, après l'expérimentation, d'examiner le rôle qu'ont exercé les PT sur la réduction de l'AL chez les futurs enseignants du FLE.

b. Description du questionnaire: Adapté du questionnaire d'Horwitz et al. dans les années quatre-vingts, le questionnaire de la présente recherche se compose de vingt items qui portent sur trois dimensions principales de l'AL, en l'occurrence: l'appréhension communicative (items de 1 à 7), la peur face aux tests oraux (items de 8 à 14) et la peur d'être jugé négativement par les autres (items de 15 à 20). Il est vraisemblable que l'échantillon de la recherche a répondu à ce questionnaire selon une échelle de type Likert graduée de 1 à 5 (pas du tout d'accord, pas d'accord, neutre, d'accord et tout à fait d'accord); 1 représente un niveau faible d'AL, alors que 5 se réfère à un niveau très élevé d'AL. La note totale du questionnaire est cent points.

c. Passation du questionnaire: Dans le cadre d'une étude pilote, la chercheuse a administré, au cours du trimestre de l'automne de l'année académique 2022/2023, une version préliminaire de ce questionnaire sur onze apprenants de la deuxième année section française à la faculté de Pédagogie de l'université d'Alexandrie. Par l'intermédiaire de cette étude pilote, la chercheuse a pu non seulement vérifier la clarté des différents items du questionnaire auprès de ces apprenants, mais également calculer la durée propice pour y répondre, mesurer sa fidélité et à en estimer la validité.

Pour la **clarté** des items du questionnaire, on remarque qu'ils étaient tous clairs auprès des apprenants et en conséquence, la chercheuse n'y a fait aucun remaniement. Quant à la **durée** adéquate pour répondre au questionnaire, elle a été calculée en suivant les mêmes étapes du calcul de la durée nécessaire pour répondre au pré/ post-test de production orale. La durée convenable pour répondre à ce questionnaire était 20 minutes.

D'ailleurs, afin de mesurer la **fidélité du questionnaire**, la chercheuse a calculé le coefficient Alpha de Cronbach qui s'accorde parfaitement avec le questionnaire fondé sur une échelle de type Likert. En fait, la chercheuse a calculé la fidélité pour le questionnaire dans son

ensemble et pour chacune de ses trois dimensions. Le tableau suivant met en évidence ces résultats:

Tableau2

Calcul du Coefficient Alpha de Cronbach pour les dimensions de l'AL

Dimensions	Coefficient Alpha de Cronbach
L'appréhension communicative	0.78
La peur face aux tests oraux	0.84
La peur d'être jugé négativement par les autres	0.71
L'ensemble du questionnaire	0.90

A travers ce tableau, on dénote que les valeurs du coefficient "Alpha de Cronbach" pour le questionnaire dans sa totalité et pour chacune de ses dimensions sont élevés. Ce qui élucide la fiabilité dont jouit le questionnaire dans sa totalité, ainsi que sa fiabilité interne qui indique la cohérence des items appartenant à une même dimension.

Quant à la validité du questionnaire, elle s'avère clairement par le biais de la concordance entre les objectifs du questionnaire et les items dont il se compose. De surcroît, la chercheuse a calculé la validité du questionnaire dans son ensemble en fonction de la racine carrée de sa fidélité. La validité était de 0.95 nous pouvons donc conclure que le questionnaire est valide et par la suite aucun item ne doit être modifié au cours de l'application, plus tard, sur l'échantillon de la recherche.

(4). Déroulement

1. Considérations éthiques

Avant de commencer la présenté recherche, toutes les procédures de réalisation ont été acquiescées par le comité d'éthique de la faculté de Pédagogie à l'université d'Alexandrie. Aussi, la chercheuse a illustré, auprès de l'échantillon, les objectifs et le déroulement de la recherche et ils ont tous signé un formulaire de consentement libre et éclairé. De plus, la chercheuse les a prévenus qu'ils ont le droit de s'y retirer à tout moment, sans aucune incidence sur leurs notes dans les différentes matières. Afin de garantir la confidentialité des données obtenues des participants, la chercheuse leur a suggéré de remplacer leurs prénoms, durant le traitement des données, par des lettres de l'alphabet. Une semaine après la postapplication du test et du questionnaire, la chercheuse leur a présenté les résultats auxquels elle est parvenue.

2. Préapplication des outils de la recherche

Le 13 février 2024, les compétences en production orale et l'AL de l'échantillon de l'étude ont été mesurées, respectivement, par l'intermédiaire d'un test et d'un questionnaire. A cet égard, il est opportun de souligner que pour évaluer la performance orale des apprenants en répondant au test (au cours des pré/ postapplications), la chercheuse a enregistré leurs productions orales, puis

les a jugées objectivement à la lueur de l'échelle d'évaluation proposée. En effet, les résultats de la préapplication du test et du questionnaire ont mis en évidence, d'une part, la faiblesse des futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie au niveau de la production orale, et d'autre part, le taux élevé de l'AL qu'ils éprouvent en s'exprimant oralement en français.

3. Application du manuel basé sur l'usage des PT

Du 20 février 2024 jusqu'au 2 avril 2024, le manuel a été appliqué avec l'échantillon. Ce manuel, fondé essentiellement sur l'utilisation des PT pour développer les compétences de la production orale et réduire l'AL chez notre échantillon, consiste à mettre en œuvre une séance de trois heures, de manière hebdomadaire pendant sept semaines.

Or, avant de débuter la première séance, la chercheuse a illustré auprès de l'échantillon, les concepts clés de la présente recherche, à savoir les PT, la production orale et l'AL. Elle leur a élucidé, également, les rôles qu'assument l'enseignant et l'apprenant lors de l'usage des PT, le déroulement des différentes séances, les objectifs généraux ainsi que ceux à atteindre à la fin de chaque séance.

Chaque séance se compose de deux parties: l'une porte sur les compétences de la production orale et l'autre porte sur l'AL. Chaque partie commence par une mise en train sous forme de questions générales qui visent à susciter la réflexion de l'échantillon de la recherche sur le sujet à discuter. Puis, suite au visionnement d'une capsule vidéo ou d'une discussion, ces futurs enseignants du FLE étaient conviés, à répondre, en binôme ou en groupe de trois, aux questions qui s'y rapportent. Enfin, la chercheuse discutait, avec les différents groupes, les réponses données.

Des remarques sur le déroulement de différentes séances du manuel

La chercheuse a remarqué, au début des séances, que certains apprenants se sont servis, d'une manière excessive de leur langue maternelle, ce qui pourrait nuire au but ultime de cette recherche, à savoir le développement de leurs compétences en production orale en FLE. C'est pourquoi la chercheuse tenait, de temps en temps, à attirer l'attention des futurs enseignants du FLE sur l'importance de se servir des langues déjà apprises comme une charnière supposée faciliter l'accès à la langue française.

Dans ce cadre, il est vraisemblable que l'utilisation des PT a joué un rôle crucial à donner naissance à une classe plurilingue où les langues interagissaient et formaient un seul répertoire linguistique duquel le futur enseignant du FLE pouvait choisir les éléments nécessaires afin de se faire comprendre et de communiquer conformément à la situation. En d'autres mots, les PT ont permis aux participants à la recherche de mobiliser différentes

langues qu'ils connaissaient déjà, en l'occurrence l'arabe en tant que langue maternelle et l'anglais en tant que première langue étrangère, afin de mieux comprendre, de s'exprimer aisément et de surmonter les difficultés de compréhension ou de production. Ce qui assurait, à l'échantillon de la recherche, une meilleure appropriation du contenu travaillé.

De surcroît, la chercheuse a dénoté que l'usage des PT a contribué efficacement à éveiller la conscience des futurs enseignants du FLE autour des similitudes et des différences entre l'arabe, le français et l'anglais. En fait, cette prise de conscience a incité l'échantillon de la recherche à prendre en considération les particularités de chaque langue au cours d'une communication orale. Ce qui avait un impact positif sur l'amélioration de leurs compétences en production orale en FLE.

D'ailleurs, il faut bien souligner que tout au long des séances, la chercheuse tenait à développer, chez les apprenants, une attitude positive vis-à-vis des erreurs. La chercheuse a convié les apprenants à s'exprimer librement sans se soucier des erreurs qu'ils peuvent commettre puisqu'elles sont inévitables au cours du processus d'apprentissage. Aussi, la chercheuse a attiré leur attention sur l'importance du feedback qu'ils recevaient autour de l'erreur commise. Ce feedback constituait une bonne occasion pour que les apprenants ajustent ou modifient leurs connaissances. De plus, ce feedback leur a permis de prendre en considération les critères d'après lesquels leurs productions orales sont évaluées. Ainsi, cette vision positive face à l'erreur et au feedback constructif que recevaient les apprenants contribuait efficacement non seulement à améliorer leurs performances au niveau de l'oral, mais également à diminuer l'AL qu'ils témoignaient eu égard les différentes situations de communication orale.

En outre, les activités accomplies en binôme ou en groupe ont permis aux apprenants, mêmes les plus timides, de s'y engager activement, de partager les connaissances et de les coévaluer d'une manière fructueuse. Ce qui garantissait la coconstruction des connaissances et l'enrichissement de leur répertoire communicatif en français, sous le guide de la chercheuse, pour mettre ainsi, l'accent sur le rôle prépondérant que jouent les communautés d'apprentissage en permettant aux apprenants d'apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres.

Aussi, il est opportun de signaler la dominance, tout au long des séances, d'un esprit compétitif entre les divers groupes formés. Les membres constituant chaque groupe ont collaboré et interagi ensemble en vue de réaliser un but commun, en l'occurrence la compréhension et l'analyse de la capsule vidéo pour pouvoir répondre oralement aux questions qui la succédaient. Cet

esprit compétitif a éveillé, davantage, l'enthousiasme et la motivation des apprenants et les a incités à améliorer leurs performances orales.

Enfin, il est indispensable de noter que tous les facteurs mentionnés ci-dessus ont joué un rôle majeur à rendre le cours de plus en plus vif, animé et dynamique tout en créant une ambiance chaleureuse et détendue où les apprenants étaient motivés pour s'exprimer aisément en français sans anxiété.

4. Postapplication des outils de la recherche

Après sept semaines de la mise en œuvre des PT avec l'échantillon de la recherche, le test et le questionnaire ont été administrés. Il est incontestable que l'administration de ces deux outils, qui a eu lieu le 9 avril 2024, visait à examiner l'utilité des PT tant sur le développement des compétences de la production orale que sur la réduction de l'AL chez les futurs enseignants du FLE. Pour atteindre cet objectif, la chercheuse s'est servie d'un test non paramétrique, en l'occurrence le «test W des signes et rangs» de Wilcoxon pour deux échantillons appariés qui semble adéquat à la petite taille de l'échantillon de la présente recherche. Selon Durango & Refugio (2018), ce test vise à mettre l'accent sur la différence entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du test et du questionnaire. De surcroît, la chercheuse a calculé la valeur de la probabilité «**P**» pour mesurer le degré de certitude avec lequel il est possible de valider l'hypothèse alternative émise par la chercheuse. On a calculé, aussi, non seulement la valeur de «**Z**» qui permet d'investiguer l'utilité des PT sur le développement des compétences de la production orale et la réduction de l'AL chez les futurs enseignants du FLE, mais également la valeur de «**R**» qui met en exergue la taille de l'effet.

(5). Présentation et interprétation des résultats de la postapplication du test et du questionnaire

1. Résultats de la postapplication du test évaluant les compétences de la production orale

En vue de répondre à la troisième question de la recherche, on a testé la **première hypothèse** selon laquelle: **ll y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du test portant sur les compétences de la production orale en faveur de la postapplication.**

Pour vérifier cette hypothèse, la chercheuse a relevé les notes des futurs enseignants du FLE sur la postapplication du test de la production orale en comparaison avec les leurs à la préapplication. Le tableau 3 et la figure 1 mettent l'accent sur le progrès dans les notes des futurs enseignants du FLE à la postapplication du test de la production orale par rapport à celles à la préapplication.

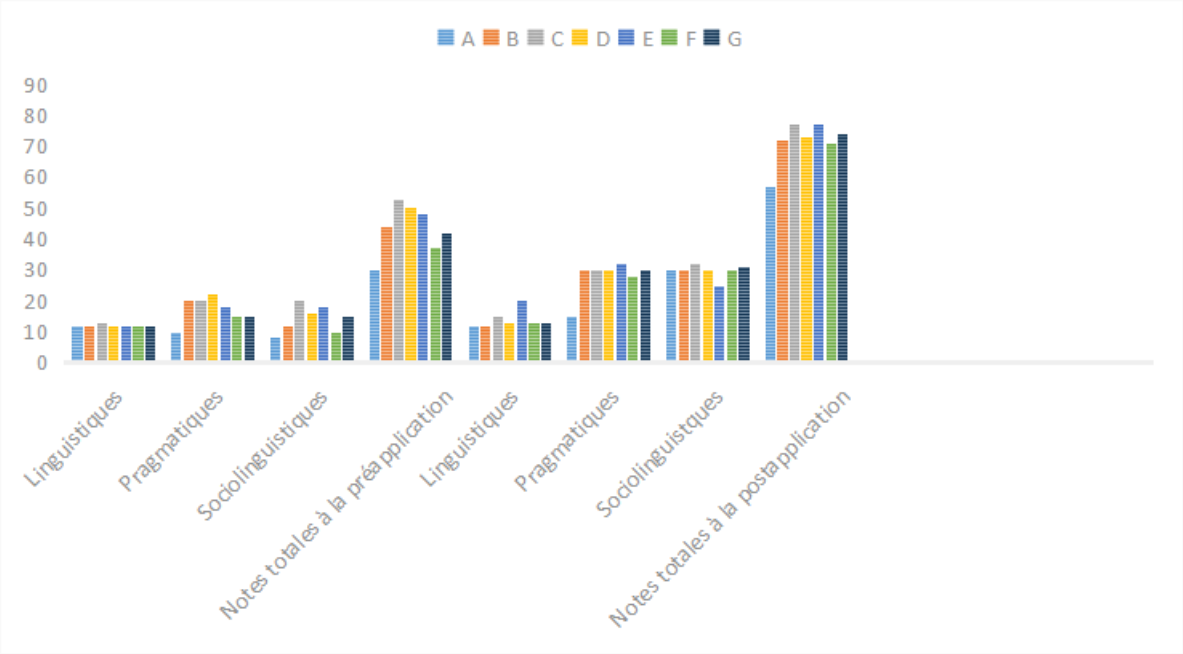
Tableau 3

Notes de l'échantillon aux pré/postapplications du test de la production orale

Applications	Compétences de la production orale	L'échantillon de la recherche						
		A	B	C	D	E	F	G
Notes de la préapplication du test	Linguistiques	12	12	13	12	12	12	12
	Pragmatiques	10	20	20	22	18	15	15
	Sociolinguistiques	8	12	20	16	18	10	15
	Total	30	44	53	50	48	37	42
Notes de la postapplication du test	Linguistiques	12	12	15	13	20	13	13
	Pragmatiques	15	30	30	30	32	28	30
	Sociolinguistiques	30	30	32	30	25	30	31
	Total	57	72	77	73	77	71	74

Figure 1

Notes de l'échantillon aux pré/postapplications du test de la production orale



En vue de mettre en exergue les différences entre les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du test de la production orale, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique (M.A.) et l'écart-type (E.T.). De surcroît, la chercheuse a eu recours au « test W des signes et rangs» de Wilcoxon pour deux échantillons appariés. Elle a calculé également les valeurs de Z, P et R pour chacune des trois compétences inhérentes à la production orale et pour cette

dernière en général chez l'échantillon de la recherche. Le tableau suivant met en évidence les résultats obtenus.

Tableau 4

Résultats de l'échantillon de la recherche sur les pré/postapplications du test de la production orale

Types de compétences	Préapplication		Postapplication		Pré/ postapplication		
	M.A.	E.-T	M.A.	E.-T	Valeur de Z	Valeur de P	Valeur de R
Linguistiques	12.14	0.38	14.00	2.83	-2.06	0.039	0.55
Pragmatiques	17.14	4.1	27.86	5.78	-2.37	0.018	0.63
Sociolinguistiques	14.14	4.33	29.71	2.21	-2.37	0.018	0.63
La compétence de la production orale dans son ensemble	43.43	7.95	71.57	6.83	-2.37	0.018	0.63

A la lueur du tableau 4, la chercheuse remarque, d'un côté, qu'il s'agit d'une différence entre la M. A. des notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du test de la production orale en faveur de la postapplication. Ceci s'avère clairement pour les différentes compétences de la production orale que mesure le test en question. D'autre côté, la valeur de « **Z** »[1] dépasse celle qui se trouve dans le tableau statistique. De plus, la valeur de «**P**» est inférieure à 0.05, ce qui met en évidence qu'il s'agit d'une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs concernant

les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du test de la production orale en faveur de la postapplication. Par conséquent, on admet la première hypothèse. De surcroît, il semble évident que la taille de l'effet "**R**" calculée pour les différentes compétences de la production orale est grande, ce qui met l'accent sur le grand impact qu'ont exercé les PT sur le développement des compétences de la production orale.

Néanmoins, il est important de souligner que la taille de l'effet pour les compétences linguistiques est moins grande par rapport aux compétences pragmatiques et sociolinguistiques. En effet, le développement des compétences linguistiques, y compris la correction de la prononciation, l'enrichissement du vocabulaire, etc. exige un grand effort ainsi qu'un long entraînement de la part de l'apprenant pour aboutir à de bons résultats. C'est pourquoi la chercheuse estime la nécessité d'augmenter le nombre de séances consacrées au développement des compétences linguistiques dans le cadre des PT. Quant aux compétences pragmatiques et sociolinguistiques, elles étaient plus faciles à respecter au cours des différentes situations de communication. Ce qui a favorisé leurs développements. Ceci est dû principalement aux activités collaboratives et

[1] Sans prendre en considération le signe (+ ou -).

aux communautés d'apprentissage qui encourageaient les apprenants à pratiquer la langue dans une ambiance sereine et dynamique loin de toute rivalité.

2. Résultats de la postapplication du questionnaire mesurant l'AL

Afin de répondre à la quatrième question, la chercheuse a testé la deuxième hypothèse de la recherche selon laquelle: **ll y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs des notes des futurs enseignants du FLE aux pré/postapplications du questionnaire de de l'AL en faveur de la postapplication.**

En vue de tester l'hypothèse ci-dessus, la chercheuse a relevé les notes des participants de la recherche sur la postapplication du questionnaire autour de l'AL en comparaison avec les leurs à la préapplication**.** Le tableau et la figure suivants illustrent la diminution des notes des futurs enseignants du FLE à la postapplication du questionnaire par rapport à les leurs à la préapplication.

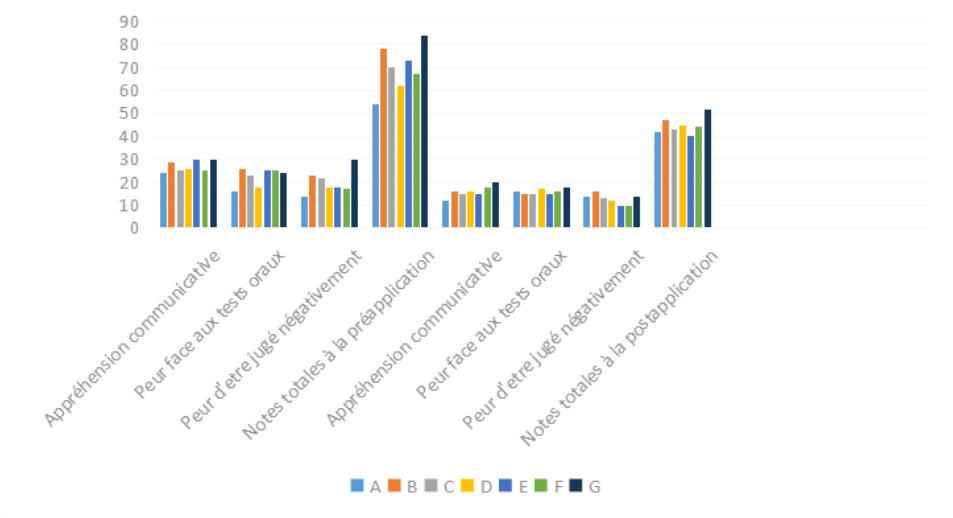
Tableau 5

Notes de l'échantillon aux pré/postapplications du questionnaire sur l'AL

Applications	Dimensions du questionnaire sur l'AL	L'échantillon de la recherche						
		A	B	C	D	E	F	G
Notes de la préapplication du questionnaire	Appréhension communicative	24	29	25	26	30	25	30
	Peur face aux tests oraux	16	26	23	18	25	25	24
	Peur d'être jugé négativement par les autres	14	23	22	18	18	17	30
	Total	54	78	70	62	73	67	84
Notes de la postapplication du questionnaire	Appréhension communicative	12	16	15	16	15	18	20
	Peur face aux tests oraux	16	15	15	17	15	16	18
	Peur d'être jugé négativement par les autres	14	16	13	12	10	10	14
	Total	42	47	43	45	40	44	52

Figure 2

Notes de l'échantillon à la pré/postapplication du questionnaire des CE



D'ailleurs, il faut bien souligner que la chercheuse a classifié les notes totales qu'ont obtenues les futurs enseignants du FLE sur le questionnaire de l'AL, durant le pré/postapplication, en trois catégories. La première catégorie qui signale un taux faible englobe les notes qui varient entre 20 (score minimum pouvant être obtenu à partir du questionnaire) et 45. La deuxième catégorie qui reflète un taux moyen d'AL concerne les notes de 46 à 75. Tandis que la troisième catégorie qui manifeste un taux élevé d'AL se rapporte aux notes entre 76 et100 (100 représente le score maximum pouvant être obtenu à partir du questionnaire). Ainsi, plus la note est élevée, plus le taux de l'AL s'élève, et vice versa. Le tableau suivant met en évidence la réparation des apprenants durant la pré/postapplication du questionnaire en fonction de la classification ci-dessus.

Tableau 6

Résultats indiquant le niveau de l'AL que témoignent les apprenants durant les pré/ postapplications du questionnaire

Applications	Taux d'AL	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Pré	Faible	-	0%
	Moyen	5	71.43%
	Elevé	2	28.57%
Post	Faible	5	71.43%
	Moyen	2	28.57%
	Elevé	-	0%

A la lueur de ce tableau, on constate que durant la préapplication du questionnaire, plus de deux tiers des apprenants ont un taux moyen d'AL, alors que moins que le un tiers en témoignent un taux élevé. En revanche, durant la postapplication de ce questionnaire, plus de deux tiers des apprenants ont un taux faible d'AL, bien que moins que le un tiers en manifeste un taux moyen.

En outre, afin d'interpréter les différences entre les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du questionnaire portant sur l'AL, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique (M.A.) et l'écart-type (E.T.) et a eu recours au « test W des signes et rangs» de Wilcoxon pour deux échantillons appariés tout en calculant les valeurs de Z, P et R pour toutes les dimensions de l'AL et pour l'ensemble de ces dimensions chez l'échantillon de la recherche. Le tableau suivant met l'accent sur les résultats obtenus.

Tableau 7

Résultats de l'échantillon sur les pré/postapplications du questionnaire

Dimensions de l'AL	Préapplication		Postapplication		Pré/ postapplication		
	M.A.	E.-T	M.A.	E.-T	Valeur de Z	Valeur de P	Valeur de R
Appréhension communicative	27.00	2.58	16.00	2.52	-2.38	0.017	0.64
Peur face aux tests oraux	22.43	3.87	16.00	1.15	-2.20	0.028	0.59
Peur d'être jugé négativement par les autres	20.28	5.25	12.71	2.21	-2.21	0.027	0.59
Total	69.71	9.98	44.71	3.90	-2.37	0.018	0.63

Selon le tableau ci-dessus, on constate, d'une part, que la M.A. des notes des futurs enseignants du FLE à la postapplication du questionnaire est inférieure à celle de sa préapplication. Ces résultats, qui s'appliquent aux différentes dimensions de l'AL que renferme le questionnaire, prouvent que le taux d'AL a diminué chez l'échantillon suite à l'application du manuel basé sur les PT.

D'autre part, la valeur de « **Z** » dépasse celle qui figure dans le tableau statistique. De surcroît, la valeur de « **P** » est inférieure à 0.05, ce qui illustre qu'il s'agit d'une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du questionnaire de l'AL en faveur de la postapplication. Par conséquent, on accepte la deuxième hypothèse.

Aussi, il semble clairement que la taille de l'effet « **R** » calculée pour les trois dimensions est grande, ce qui met l'accent sur le grand effet qu'ont exercé les PT sur la réduction de l'AL lors de la production orale.

(6). Discussion des résultats

A la lueur des résultats auxquels on est parvenue, on dénote non seulement un développement considérable au niveau des compétences de la production orale, mais aussi une réduction de l'AL chez les futurs enseignants du FLE. En effet, le développement des compétences de la production orale et la réduction de l'AL, réalisés en dépit d'un nombre restreint de séances basées sur les PT, semblent évidents en comparant les notes des participants à la recherche lors de la postapplication du test et du questionnaire à les leurs pendant la préapplication de ces outils. On constate, donc, que les PT ont exercé un impact positif indéniable sur le développement des compétences de la production orale et la réduction de l'AL chez l'échantillon de la recherche.

D'une part, il est incontestable que le grand effet positif des PT sur le développement des compétences de la production orale, chez l'échantillon de la recherche, renvoie à de nombreux facteurs. En premier lieu, les PT constituaient une bonne opportunité qui permettait au futur enseignant du FLE de s'exprimer aisément et d'échanger ses connaissances et ses expériences, tant avec le professeur qu'avec ses collègues. En d'autres mots, avec ces pratiques, l'apprenant avait le droit de se servir de toutes les langues déjà apprises pour s'exprimer sans rien craindre et sans aucun stress. Ainsi, ses lacunes au niveau des différentes compétences de la production orale n'étaient plus une pierre d'achoppement lors de l'expression, puisqu'il pouvait avoir recours, tout simplement, à ses répertoires linguistiques pour communiquer avec autrui. C'était grâce aux interactions avec le professeur et avec les pairs ainsi que le feedback reçu de leurs parts, que le futur enseignant du FLE apprenait de nouvelles connaissances aux niveaux linguistique, pragmatique et sociolinguistique ou rectifiait les siennes. Ce qui contribue, petit à petit, à développer ses compétences de la production orale.

En deuxième lieu, la mobilisation de différentes langues, que procurent les PT lors des situations de communication, joue un rôle crucial à susciter la réflexion des futurs enseignants du FLE sur les similitudes et les différences entre le français et les langues déjà apprises. En fait, cette posture réflexive a incité l'échantillon de la recherche à tenir compte des particularités de chaque langue au cours d'une communication orale. Ce qui avait un impact positif non seulement sur le développement de leurs compétences en production orale en FLE, mais également sur le développement de leur esprit critique indispensable tant pour leurs parcours universitaire et professionnel que pour leur vie quotidienne.

D'autre part, quand à l'impact qu'exerçaient les PT sur la réduction de l'AL chez l'échantillon de la recherche, celui-ci renvoie à de nombreux éléments

parmi lesquels citons: l'engagement des apprenants, surtout les plus timides, au sein des groupes où les membres jouissent d'un niveau langagier plus ou moins similaire. Le but de la formation de ces groupes était de rendre les apprenants plus calmes loin de toute inquiétude et de toute anxiété au cours des différentes situations de communication. Ce sens a été confirmé par l'étude de Milhaud (2017) qui soulignait qu'avec les petits groupes, les tensions seront moindres vu que les apprenants se connaissent déjà et ont, environ, le niveau langagier que leurs collègues. Ce qui contribue à dissiper leurs craintes que leurs compétences intellectuelles ne soient jugées en fonction de leurs compétences linguistiques.

De plus, le soutien moral que procurait la chercheuse aux apprenants tout au long des différentes séances était d'une importance majeure. Elle tenait à conseiller et encourager les futurs enseignants du FLE pour communiquer et s'exprimer en mobilisant toutes les langues qu'ils connaissent déjà. Elle cherchait, à maintes reprises, à les rassurer et à apprécier l'effort déployé pour éviter l'AL qui pourrait les bloquer lors de la production orale. La chercheuse attirait, d'emblée, leurs attentions que les erreurs, conçues comme un signe d'apprentissage, sont inévitables au cours du processus d'apprentissage. L'essentiel est donc d'apprendre de ces erreurs pour ne plus les répéter ultérieurement.

Il est incontestable que tous ces éléments, mis en œuvre dans le cadre des PT, ont joué un rôle crucial à créer les conditions fondamentales au développement des compétences de la production orale et à la réduction de l'AL chez les futurs enseignants du FLE qui constituent l'échantillon de notre recherche.

En outre, il faut bien signaler que les résultats, auxquels on est parvenue, sont en conformité avec ceux de nombreuses études préalables. A titre d'exemple, l'étude d'Ha et al. (2021) a mis en évidence le rôle prépondérant que jouent des PT, basées essentiellement sur l'utilisation de la langue maternelle, à développer tant la fluidité en communication que la confiance en soi-même chez les apprenants à l'université Van Lang au sud de Vietnam au cours de leur apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère.

De plus, l'étude de Memari (2023), a souligné que les PT, mises en œuvre lors de l'apprentissage de l'anglais, ont permis aux apprenants de l'université de Farhangian en Iran, de se servir de leurs répertoires linguistiques, pour créer et négocier le sens. Ce qui avait un impact positif non seulement sur leurs compétences langagières, mais aussi sur leurs engagements et leurs motivations.

De surcroît, l'étude de Torres et al. (2020) a mis l'accent sur le rôle capital qu'ont joué les PT, mises en place dans le cadre d'une formation multimodale, à améliorer les compétences de production orale ainsi que l'autorégulation chez

des apprenants qui éprouvaient des difficultés majeures en apprenant la langue anglaise pendant leur parcours universitaire.

En outre, Dryden et al. (2021) et Dovchin (2021) ont souligné, via leurs études, l'efficacité des PT à atténuer l'AL, en tant qu'une réaction émotionnelle négative, chez des migrants apprenant l'anglais dans une société d'accueil. Selon ces études, les PT constituent un espace éducatif et émotionnel sûr qui offre aux migrants l'opportunité de mobiliser toutes les langues qu'ils ont apprises afin de partager, avec autrui, authentiquement leurs connaissances, leurs expériences, leurs problèmes et leurs expressions émotionnelles. Ce qui a contribué efficacement à réduire l'AL de ces migrants en communiquant en anglais.

Conclusion

En guise de conclusion, il est incontestable que la présente recherche avait pour but d'investiguer l'effet qu'ont exercé les PT sur le développement des compétences de la production orale et la réduction de l'AL chez un groupe de sept futurs enseignants du FLE, ayant le français comme deuxième langue étrangère, à l'université d'Alexandrie. Afin de parvenir à ce but ultime, la chercheuse a élaboré deux outils, en l'occurrence, un test et un questionnaire qui visaient à identifier, respectivement, les compétences de production orale dont jouissent les membres de l'échantillon et le niveau de l'AL qu'ils témoignent lors de la communication orale avant l'utilisation des PT. Ensuite, durant sept séances, la chercheuse a mis en œuvre un manuel basé sur les PT pour développer les compétences de production orale et réduire l'AL chez l'échantillon de la recherche.

Tout au long des séances fondées sur les PT, la chercheuse a suscité l'intérêt des apprenants sur l'importance d'utiliser toutes les langues qu'ils connaissent déjà, sans se limiter à la langue française, pour s'exprimer aisément loin de toute sorte de stress et d'AL. De même, la chercheuse conviait les futurs enseignants du FLE à travailler en groupe et à échanger leurs connaissances et leurs expériences tout en puisant dans toutes les ressources disponibles dans leurs répertoires linguistiques pour approfondir leur compréhension du sujet discuté. Au cours de la discussion du sujet abordé par les différents groupes, la chercheuse encourageait les apprenants pour l'effort qu'ils ont déployé et elle leur procurait une rétroaction où elle signalait leurs points forts et leurs points faibles afin d'en profiter ultérieurement. Tout ceci se déroulait dans une ambiance sereine qui encourageait les apprenants à s'exprimer sans être enfermés dans le cadre de la langue française et loin du stress et de l'AL qui pourraient les bloquer tout en ayant un impact négatif sur leurs productions orales.

Après sept semaines, l'impact des PT, pierre angulaire dans cette recherche, a été mis en relief par l'intermédiaire du test et du questionnaire utilisés auparavant avec l'échantillon de la recherche tout en se servant du « test W des signes et rangs » de Wilcoxon pour deux échantillons appariés et de la taille de l'effet "R". Les résultats la recherche actuelle ont mis en exergue l'effet considérable qu'exerçaient ces PT sur le développement des compétences de la production orale et la réduction de l'AL chez l'échantillon de la recherche.

Recommandations et suggestions

A la lueur des résultats de la présente recherche, des pistes pour des recherches ultérieures seront suggérées. La chercheuse propose d'effectuer d'autres études fondées sur l'usage des PT, avec un échantillon de taille plus grande en vue de valider les résultats auxquels on est parvenue.

La chercheuse suggère, aussi, d'organiser des ateliers de formation qui visent principalement à sensibiliser les enseignants aux symptômes et aux répercussions négatives de l'anxiété sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces ateliers doivent, également, les familiariser aux différentes stratégies éducatives censées non seulement réduire ce phénomène, mais aussi améliorer la performance des apprenants au niveau de la langue.

De surcroît, il s'avère utile d'accomplir des études investiguant l'effet d'un programme, basé sur les PT, sur le développement des compétences de la production orale et la réduction de l'AL chez les apprenants aux différents cycles scolaire et universitaire.

Il est important, d'emblée, de vérifier l'impact de PT numériques sur le développement des compétences de la production orale chez les apprenants de cycles variés.

De plus, il semble pertinent d'examiner l'effet des PT sur le développement des compétences de la production écrite chez les apprenants de divers cycles.

De même, il s'avère propice de vérifier l'effet des PT sur le développement de la pensée critique des apprenants des cycles secondaire et universitaire.

Aussi, il est important d'investiguer l'utilité des PT sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle chez les apprenants des cycles primaire, préparatoire, secondaire et universitaire.

La chercheuse suggère, également, d'examiner l'effet des PT sur le développement de l'efficacité collective chez les apprenants des différents cycles scolaire et universitaire.

De plus, il paraît indispensable de mener des études pour vérifier l'effet des PT sur l'amélioration de la performance académique chez des apprenants des cycles primaire, préparatoire et secondaire, aussi bien que chez les futurs enseignants du FLE.

De surcroît, la chercheuse propose de mesurer l'effet des PT sur le développement de la conscience métalinguistique chez des apprenants de cycles variés.

D'ailleurs, il s'avère important de s'assurer de l'impact des cercles de lecture sur le développement des compétences de la production orale chez les apprenants de différents cycles scolaires ainsi que chez les futurs enseignants du FLE.

De même, il semble utile d'évaluer l'efficacité des ateliers de négociation graphique sur le développement des compétences de la production orale.

En outre, il est important d'examiner l'utilité des cercles de lecture sur la réduction de l'AL chez des apprenants de divers cycles.

La chercheuse suggère, aussi, de tester l'effet de l'écriture collaborative sur la réduction de l'AL chez les apprenants de tous les cycles scolaire et universitaire.

Enfin, il convient, d'emblée, d'investiguer l'efficacité des ateliers de négociation graphique sur la réduction de l'AL chez des apprenants de cycles variés.

Bibliographie

Abd El- Samed, I. (2022). L'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage hybride pour développer quelques compétences de l'expression orale auprès des étudiants de la faculté de pédagogie, département de français. *BSU journal of pedagogy and curriculum, 1*(1): 47-65. https://bsujpc.journals.ekb.eg/article_259910_677c3c4b536e04f605096cc0c91ab56e.pdf.

Abd- Elbagi, T. & Ahmed, M. (2020). Exploring EFL students'apprehension in oral production. *Etudes linguistiques et littéraires, 21*(4), 196- 204. https:// search. Madumah.com/ record/1091046.

Abu-Laila, Z. (2019). Les activités ludiques au service de l'enseignement/ apprentissage du français. *Bulletin of the faculty of Arts, 79*(6), 50-79. https://www.researchgate.net/publication/333164232_Les_activites_ludiques_au_service_de_l'enseignementapprentissage_du_francais.

Adiah, M. (2024). Code- Switching in multilingual societies. *European journal of linguistics (EJL), 3*(1), 38-51. https://www.researchgate.net/publication/379394189_Code-Switching_in_Multilingual_Societies.

Afifi, M. (2022). *L'impact de l'anxiété langagière sur la prise de parole: Cas des étudiants de la 2ème année licence à l'université du 08 Mai 1945* [Mémoire de master, Université 8 mai 1945]. https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/handle/123456789/12836.

Aish, A. (2022). Efficacité d'un programme proposé basé sur les cyberquêtes sur le développement des compétences de l´expression orale en français chez les élèves du cycle préparatoire dans les écoles officielles de langues. *Journal of the faculty of Education- Mansoura University*, (117), 3- 50. https://maed.journals.ekb.eg/article_249828_d495ffe2ceec3169b8473dee6bec5ad9.pdf.

Aissani, L. (2018). *L'impact des supports audiovisuels sur l'expression orale en classe du FLE. Cas des étudiants en 2ème année licence* [Mémoire de master, Université de Guelma]. https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/bitstream/123456789.

Alkhalaf, I. (2024). L'enseignement de la production orale en classe de FLE: Difficultés linguistiques et psychologiques. *Bulletin of the faculty of Arts, 84*(2), 49-63. https://jarts.journals.ekb.eg/article_303587_9b912038e27fb9c9464e27df4384370b.pdf.

Anderson, J. (2018). Reimagining English language learners from a translingual perspective. *ELT journal*, *72*(1), 26–37. https://www.researchgate.net/publication/317615598_Reimagining_English_language_learners_from_a_translingual_perspective.

Anderson, J. (2022). The translanguaging practices of expert Indian teachers of English and their learners. *Journal of multilingual and multicultural development*, *45*(6), 2233- 2251 https://www.researchgate.net/publication/359352634_The_translanguaging_practices_of_expert_Indian_teachers_of_English_and_their_learners.

Anderson, J. (2024). Translanguaging: A paradigm shift for ELT theory and practice. *ELT journal*, *78* (1), 1- 10. https://www.researchgate.net/publication/376855150.

Apriyani, S. & Purnawan, A. (2016). Improving students' speaking ability using chain story technique in recount text for grade viii of SMP N 1 Wates in academic year 2016/2017. *English language teaching journal*, *5*(9) https://journal.student.uny.ac.id/elt/article/view/5658/5401.

Argawati, N. (2014). Improving student speaking skill using group discussion (Experimental study on the First Grade Students of Senior High School). *ELTIN journal*, *2*(2), 74-81). https://doi.org/10.22460/eltin.v2i2.p%25p.

Aslim- Yetis, V. (2012). La production orale en langue étrangère: Vaincre l'anxiété. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 25* (1), 145-166. https://www.researchgate.net/publication/318884072_La_production_orale_en_langue_etrangere_Vaincre_l'anxiete.

Aslim-Yetis, V. & Çapan S. (2013). L'anxiété langagière chez des étudiants turcs apprenant le français. *The journal of international social research*, *6*(24), 14-26. https://www.researchgate.net/publication/318884057_L'ANXIETE_LANGAGIERE_CHEZ_DES_ETUDIANTS_TURCS_APPRENANT_LE_FRANCAIS.

Babault, S. & Bento, M. (2023). Présentation. — Pratiques translangagières dans l'enseignement/apprentissage des disciplines en contexte bi- ou plurilingue, *Lidil*, 67 | http://journals.openedition.org/lidil/11411.

Babiker, A. (2018). Improving speaking skills in EFL classes through collaborative learning. *American scientific research journal for engineering, technology and sciences (ASRJESTS)*, *44* (1), 137-154. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:196049155.

Bakah, E., Agobia, P. & Yiboe, K. (2020). Explorer l'anxiété langagière chez les étudiants du département de français de l'université de cape COAST (Ghana)). *Annale de l'Université Joseph KI-ZERBO Série A, 029*. https://www.researchgate.net/publication/363516442_EXPLORER_L'ANXIETE_LANGAGIERE_CHEZ_LES_ETUDIANTS_DU_DEPARTEMENT_DE_FRANCAIS_DE_L'UNIVERSITE_DE_CAPE_COAST_GHANA.

Bayoumi, H. (2021). Efficacité du E-book en vue de développer les compétences de l'expression orale en français chez les élevés du cycle préparatoire. *Journal of the faculty of Education- Menoufeyya University, 1* (4), 4-40. https://0810gr069-1105-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Search/Results?lookfor=Efficacité+du+E-book+en+vue+de+développer+les+compétences+de+l'expression+orale+en+français+chez+les+élevés+du+cycle+préparatoire&type.

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'SILA* [Mémoire de master, Université Mohamed Boudiaf]. https://dspace.univ-msila.dz/server/api/core/bitstreams/02d42b12-07a0-45c4-aefd-11b2b652729b/content.

Bin As, A. (2018). Storytelling to improve speaking skills. *English education journal (EEJ), 7*(2), 194-205. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:147819245.

Blachowska-Szmigiel, M. (2020). L'anxiété nuisible chez les apprenants du FLE. Le cas des étudiants de la philologie romane en cycle de licence, *Glottodidactica, 67*(1) 8- 21. https://core.ac.uk/download/pdf/344989693.pdf.

Botes, E., Dewaele, J.-M. & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta – analysis. *Journal for the psychology of language learning, 2,* 20-56. https://www.researchgate.net/publication/342412847_The_Foreign_Language_Classroom_Anxiety_Scale_and_Academic_Achievement_An_Overview_of_the_Prevailing_Literature_and_a_Meta-Analysis.

Bridou, M., & Aguerre, C. (2012). L'anxiété envers la santé: définition et intérêt clinique d'un concept novateur et heuristique. *Annales médico-psychologiques, 170*(6), 375-381. https://pdf.sciencedirectassets.com/272287/1-s2.0-S0003448712X00076/1-s2.0-S0003448711001260/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3jpz2lux2vjecuacxvzlwvhc3qtmsj.

Brooks, E. (2022). Translanguaging and the shifting sands of language education. *ELT journal*, *76*(1), 129 – 146. https://academic.oup.com/eltj/article/76/1/129/6433566.

Burns, A. (2016). *Teaching speaking: Towards a holistic approach*. https://www.researchgate.net/publication/314545785_Teaching_speaking_Towards_a_holistic_approach.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of multilingual and multicultural development, 38* (10) 1-12. https://www.researchgate.net/publication/313594739_Minority_languages_and_sustainable_translanguaging_threat_or_opportunity_OA.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2022) Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC journal*, *53*(2), 342–354. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0033688222108275.

Chalabi, C. (2020). Efficacité d'un programme proposé basé sur la pédagogie différenciée pour développer quelques compétences de l'expression orale chez les étudiants de la section de français à la faculté de pédagogie. *Journal of the faculty of Education- Al Arich university, 8*(22), 207-244. https://foej.journals.ekb.eg/article_153197.html.

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de références pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*: *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5.

Crystal, D. (2019). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (3e édition). Cambridge University Press.

Dahmani, S. & Haliche, K. (2017). *Enseignement de l'expression orale et les pratiques orales des étudiants de troisième année LMD du département de français de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou* [Mémoire de master, Université Mouloud Mammeri de Tizi- Ouzou]. https://dspace.ummto.dz/server/api/core/bitstreams/a0b2ca12-2ae1-485e-8db8-7b97c0a245cb/content.

Desmons, F. (2005). *Enseigner le FLE* **(***français langue étrangère): Pratique de classe*. Belin.

Donley, K. (2022): Translanguaging as a theory, pedagogy, and qualitative research methodology, *NABE Journal of research and practice, 12* (6), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/362636337_Translanguaging_as_a_theory_pedagogy_and_qualitative_research_methodology.

Dovchin, S. (2021). Translanguaging, emotionality, and English as a second language immigrants: Mongolian background women in Australia. *TESOL quarterly, 55* (3), 839 – 865. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tesq.3015.

Drabsia, L. (2018). *L'évaluation de la production orale (Cas des apprenants de la 3e année moyenne)* [Mémoire de master, Université 8 Mai 1945]. https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/bitstream/123456789/2137/1/M841.254.pdf.

Dryden, S., Tankosić, A. & Dovchin, T. (2021). Foreign language anxiety and translanguaging as an emotional safe space: Migrant English as a foreign language learners in Australia. *System, 101*, 251- 346. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X21001470.

Durango, A. & Refugio, C. (2018). *An empirical study on Wilcoxon signed rank test*. https://www.researchgate.net/publication/329698415_An_Empirical_Study_on_Wilcoxon_Signed_Rank_Test.

Dzair, B. (2019). *L'enseignement/apprentissage du français par le théâtre Pour une amélioration de l'expression orale: Le cas des étudiants du département de français de l'université Mentouri Constantine* [Thèse de doctorat, Université Muststafa Benboulaid Batna 2]. https://eprints.univ-batna2.dz/id/eprint/1802.

Ezz-El-Arab, M. (2014). Efficacité de l'approche de la programmation neurolinguistique (PNL) pour développer les compétences de l'expression orale chez les étudiants du département du français à la faculté de Pédagogie. *Journal of arab studies in education & psychology (ASEP), 3* (56), 421 – 469. https://journals.ekb.eg/article_63788_87387caa28b6c09ba29a4349498f70c0.pdf.

Fang, F., Zhang, L. & Sah, P. (2022). Translanguaging in language teaching and learning: Current practices and future directions. *RELC journal, 53*(2). 305- 312. https://www.researchgate.net/publication/362710682_Translanguaging_in_language_teaching_and_learning_Current_practices_and_future_directions.

Favre, M., L. Gajo, Dall'Aglio, V. & et Vaissière, S. (2023). Pratiques translangagières et (dé)cloisonnement curriculaire: Deux études de cas en contraste, *Lidil*, 67, 1- 18. https:// journals.openedition.org/lidil/11559.

Ferris, L. (2016*). Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu* [Mémoire de master, Université Grenoble Alpes]. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01429938/document#:~:text=Désormais,%20on%20parle%20d'anxiété%20langagière%20qui%20semble%20avoir%20un%20impact.

Fu, D., Hadjioannou, X. & Zhou, X. (2019). *Translanguaging for emergent bilinguals: Inclusive teaching in the linguistically diverse classroom*. Teachers College Press.

Fuster, C. & Bardel, C. (2024). Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective. *System, 121*, 1-23. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X2400023X.

Gaafar, A. (2023). Utilisation de la technologie numérique via la classe inversée pour réduire l'anxiété langagière en production orale chez les étudiants du département de français à la faculté de Pédagogie. *Research in language teaching, 4* (23), 150- 233. https://journals.ekb.eg/article_303413_4700b440332c86741b1051c7f691feca.pdf.

Galbraith, D. & Baaijen, V. (2018). The Work of writing: Raiding the inarticulate. *Educational psychologist, 53* (4), 238- 257. https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00461520.2018.1505515?needAccess=true.

García, O. & Kleifgen, J. A. (2019). Translanguaging and literacies. *Reading research quarterly, 55*(4), 553–571. https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/rrq.28.

García, O. & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. Dans O. García, A., Lin & May, S. (Eds.), *Bilingual and multilingual education (Encyclopedia of language and education)* (pp. 117-130). Springer.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Grèce, R. (2018). L'efficacité de la stratégie des échafaudages pédagogiques pour développer les compétences de l'expression orale en FLE chez les élèves du cycle préparatoire. *Périodique d'études pédagogiques et sociales, 24*(2), 29-66. https:// search.mandumah.com/Record/1120827.

Gregersen, T., Macintyre, P. & Meza, M. (2014). The Motion of émotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The modern language journal, 98* (2), 574- 588. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/modl.12084.

Ha, T., Phan, T. & Anh, T. (2021). The Importance of translanguaging in improving fluency in speaking ability of non-English major sophomores: Advances in social science. *Education and humanities research, 621*, 338 – 344. https://www.researchgate.net/publication/357601068_The_Importance_of_Translanguaging_in_Improving_Fluency_In_Speaking_Ability_of_Non-English_Major_Sophomores.

Hardianti, T. (2019). Storytelling to improve students' speaking ability. *Universitas Pendidikan Indonesia* https://repository.upi.edu/46307/3/S_ING_1500801_STORYTELLING%20TO%20IMPROVE%20STUDENTS%27%20SPEAKING%20ABILITY.pd.

Horwitz, E., Horwitz, M. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal, 70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540- 4781.1986.tb05256.x.

Ibrahim, W. (2018). Effet de la stratégie de l'enseignement inversé sur le développement des compétences de l'expression orale en FLE chez les étudiants du cycle secondaire aux écoles de langues. *Périodique de la faculté de Pédagogie de Mansoura, 101* (3), pp. 3-18. https://maed.journals.ekb.eg/article_176606_4b68100ba116cdb87cd031eb85ad1afa.pdf.

Jebali, A. (2018). Anxiété langagière, communication médiée par les technologies et élicitation des clitiques objets du français L2. *Alsic*, *21* 1–19. https://journals.openedition.org/alsic/3164.

Karlsson, A., Larsson, P. & Jakobsson, A. (2019). The continuity of learning in a translanguaging science classroom. *Cultural studies of science education*, *15*, 1- 25 https://link.springer.com/article/10.1007/s11422-019-09933-y.

Latreche, R. (2021). *L'acquisition d'une compétence orale par le biais de la simulation globale en classe du FLE: Cas des élèves de la 3ème année secondaire au lycée MakkiMenni, Biskra* [Mémoire de master, Université Mohamed KHIDER]. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/18855/1/LATRECHE_Rayane.pdf#:~:text=%C2%AB%20Le%20domaine%20de%20l%E2%80%99enseignement%20de%20la%20langue%20qu.

Leung, C. & Valdés, G. (2019). Translanguaging and the transdisciplinary framework for language teaching and learning in a multilingual world. *The modern language journal, 103* (2), 348-370. https://www.academia.edu/86123686/Translanguaging_and_the_Transdisciplinary_Framework_for_Language_Teaching_and_Learning_in_a_Multilingual_World.

Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012a). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational research and evaluation, 18*(7), 641-654. https://atdle.org/wp-content/uploads/2018/07/translaguaging-origins_g.lewis2012.pdf.

Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012b) Translanguaging: Developing its conceptualisation & contextualization. *Educational research and evaluation, 18*(7), 655-670. https://sci.bban.top/pdf/10.1080/13803611.2012.718490.pdf.

Link, H. & Arango, O. (2019). La vida tiene muchas curvas [Life has many curves]: Contemplating a translanguaging praxis. *Translation and translanguaging in multilingual contexts, 5*(1), 29–48. https://doi.org/10.1075/ttmc.00023.lin.

Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. Editions Va savoir.

Łuszczyńska, S. (2017). Impact de l'anxiété sur l'apprentissage des langues. *Studia neofilologiczne,* 13, 129–146. https://dx.doi.org/10.16926/sn.2017.13.10.

Łuszczyńska, S. (2018 b). *Causes éducationnelles de l'anxiété langagière*. 61- 74. https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1255250.pdf.

Łuszczyńska, S. (2018a). Revue des recherches empiriques sur l'anxiété langagière et les difficultés d'apprentissage. *KWARTALNIK NEOFILOLOGICZNY, 65* (1), 148- 160. https://journals.pan.pl/Content/104079/PDF/KN%201-18_11%20ŁUSZCZYŃSKA.pdf?handler=pdf.

Mahmoud, M. (2022). Programme basé sur l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de la production orale en FLE auprès les lycéens. *Journal of educational and psychological sciences El Fayoum University, 16*(10), 2066- 2117. https://jfust.journals.ekb.eg/article_263291_4fcbba8ab5ab2bc30a3e5368879ba7a9.pdf.

Mäkelä, K. (2016). *L'anxiété linguistique chez les étudiants universitaires de la langue française.*https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100112/GRADU-1479722201.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Malek, A. & Sofiane, S. (2023). *L'impact de la collaboration entre pairs en situation de jeu de rôle en expression orale: Cas des apprenants de la 2e AM établissement Abdelhamid ibn badis* [Mémoire de master, Université Ibn Khaldoun]. dspace.univ-tiaret.dz/bitstream/123456789/12549/1/mémoire%20sofiane2.pdf.

Mayer-Crittenden, C. (2022). *Le translangage », un concept à intégrer dans les écoles francophones hors Québec?*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1864976/francais-translangage-minorite-linguistique#:~:text=Les%20cinq%20principes%20du%20«%20translangage.

Memari, M. (2023). Language skills development via translanguaging: A case of EFL context. *Teaching English language, 18*(1), 39-68. https://doi.org/10.22132/tel.2023.369483.1409.

Milhaud, M. (2017). *L'anxiété en classe de FLE chez les apprenants plus avancés : étude de cas*. https://www.researchgate.net/publication/317282249.

Mohamed, M. (2016). *Difficultés de l'expression orale dans la classe du (FLE)- Université du Soudan de sciences et de technologie – de 3e année* [Mémoire de master, Université du Soudan]. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:165080902.

Mohamed, M. (2018). Utilisation de l'approche communic'actionnelle dans le développement des certaines compétences de la production orale en français auprès les étudiants du diplôme général à la faculté de pédagogie. *Association pédagogique pour l'enseignement des langues, 3*(3). 43- 107. https://journals.ekb.eg/article_83947_beb727841a13f24d00752d78f1cdb6e4.pdf.

Mokhtari, C. (2017). *La réalité de l'expression orale dans les classes des lettres et des langues étrangères* [Mémoire de master, Université Mohamed Boudiaf de M'Sila]. https://dspace.univ-msila.dz/server/api/core/bitstreams/77bfa126-7fcc-4caa-a43a-b896c4fc53f1/content.

Nazri, S. & Kassim, A. (2023). Issues and functions of code-switching in studies on popular culture: A systematic literature review. *International journal of language education and applied linguistics, 13*(2), 7-18. https://www.researchgate.net/publication/375674081_Issues_and_Functions_of_Code-witching_in_Studies_on_Popular_Culture_A_Systematic_Literature_Review.

Omran, L. (2016). Problèmes de prononciation et d'expression orale en première année du département de français à l'université Tartous. *Tishreen university journal for research and scientific studies - arts and humanities series, 38* (6) 2016. 547 – 556. https://search.mandumah.com/Record/1186891.

Orellana, M. & García, O. (2014). Conversation currents: Language brokering and translanguaging in school. *Language arts, 91*(5), 386–392. https://www.jstor.org/stable/24575550.

Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, *103*, 23-38. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/modl.12525.

Otheguy, R., Garcia, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied linguistic review, 6*(3), 281–307. https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf .

Parveen, W. (2016). Use of technology in improving speaking skills. *Journal of English language and literature (JOELL), 3*(2). https://joell.in/wp-content/uploads/2016/03/121-124-USE-OF-TECHNOLOGY-IN-IMPROVING-SPEAKING-SKILLS.pdf.

Pasquier, A. (2021). *Psychologie et psychopathologie des émotions*. Dunod.

Payant, C. & Galante, A. (2022). Le plurilinguisme et le translanguaging: Approches pédagogiques pour la valorisation et la reconnaissance de la pluralité – une introduction. *Revue TESL du Canada, 38* (2), 14-22. https://www.researchgate.net/publication/359193033_Le_plurilinguisme_et_le_translanguaging_approches_pedagogiques_pour_la_valorisation_et_la_reconnaissance_de_la_pluralite_-_une_introduction.

Rao, P. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford council of international English & literature journal (ACIELJ), 2* (2), 6-18. https://www.researchgate.net/publication/334283040_THE_IMPORTANCE_OF_SPEAKING_SKILLS_IN_ENGLISH_CLASSROOMS.

Roussilon, R. (2018). *Manuel de psychologie et de psychopathologie: Clinique général*. Masson.

Sadatian, F. (2022). L'anxiété Langagière chez des étudiants (es) de niveau universitaire qui suivent des cours de français et dont la langue première est l'anglais [Mémoire de master, Université de l'Alberta]. https://era.library.ualberta.ca/items/3cd357f0-bbfa-4d6a-bd6d-6a880d754e0d.

Sauvage, J., Auger, N. & Dalle, L. (2023). Usages pédagogiques de pratiques numériques translangagières dans les classes de science. Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil). No. 67. https://journals.openedition.org/lidil/11659.

Schwebs, R. (2019). *Use of literature circles to promote cultural knowledge and oral communication: Exploring the issues of apartheid and human rights through literature circles* [Mémoire de master, Université de Norvège de l'Est]. https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2605532/Schwebs.pdf?sequence=1.

Sharaf, E. (2023). Programme mixte à la lueur du modèle de rotation en station pour remédier les difficultés de l'expression orale en français et développer la vision positive de soi chez les élèves du cycle primaire, *Journal of scientific research in Education*, *23*(12), 176-244. https://jsre.journals.ekb.eg/article_301141.html.

Sharma, D. (2018). Action research on improving students' speaking proficiency in using cooperative storytelling strategy. *Journal of NELTA Surkhet*, 5, 1–9. https://www.researchgate.net/publication/324148604_Action_Research_on_Improving_Students'_Speaking_Proficiency_in_Using_Cooperative_Storytelling_Strategy.

Sherris, A. & Adami, E. (2019). *Making signs, translanguaging ethnographies: Exploring urban, rural and educational spaces*. Multilingual Matters.

Shtembari, A., Lozano, M. & Forte, P. (2022). Effets de l'enseignement explicite sur l'anxiété langagière en cours de langue étrangère. Retour sur une recherche action à l'université de Poitiers. Dans C. Vanhoolandt, M. Dhyne & J. Plumat (Eds), Un diagnostic pour enseigner les sciences à l'université: Recueil des contributions - Congrès AIPU22 - Agir ensemble dans l'enseignement supérieur: Enjeux et perspectives (pp. 1144- 1151). https://aipu2022.sciencesconf.org/377092/document#:~:text=Cette%20étude%20propose%20de%20se%20focaliser%20sur%20les%20effets%20de.

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research, 78*(1), 153-189. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0034654307313795.

Smith, H., Robertson, L. Auger, N., Azaoui, B., Dervin, D., Gal, N., Layne, H. & Wysocki, L. (2017). *Une pédagogie à l'intention des élèves bi/plurilingues: La médiation translangagière: Guide à l'intention des ense*ignants. https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/romtels/Translanguaging-Hbk1-French-FINAL.pdf.

Smyan, K. (2018). La compétence orale dans l'apprentissage du français. *Majalat jamieat tkryt lileulum al'iinsaniat,* 321 – 331. https://www.iasj.net/iasj/download/32d0862e9c69d08e.

Soleiman, R. (2021). Utilisation de l'enseignement stratégique pour développer certaines compétences de l'expression orale en FLE chez les étudiants des facultés de Pédagogie. *Journal du développement de la performance universitaire, 16*(2), 3-51. https://search.mandumah.com/Download?file=OrqIiToHDH1R87bpEEdYPAWOkmVBxNmO4K8XX9xXyD0=&id=1399228.

Sorez, H. (2015). *Prendre la parole*. Hatier.

Spetz, H. (2018). *L'anxiété langagière et la production orale: Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à l'université* [Mémoire de master, Université Stockholm].https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1222877/FULLTEXT01.pdf.

Štefanec, M. (2021). *La peur de la production orale en français en classe de FLE* [Mémoire de master, Université de Zagreb]. https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg:3646.

Tekin, S. & Aslim-Yetis, V. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale: Jeux de rôles en FLE. *Humanitas, 4* (7), 73- 102. http://humanitas.nku.edu.tr.thesis.pdf.

Torres, M., Salamanco, Y., Cely, J. & Aguilar, J. (2020). All we need is a Boost! Using multimodal tools and the translanguaging strategy: Strengthening speaking in the EFL classroom international. *Journal of computer-assisted language learning and teaching (IJCALLT), 10* (3), 28 – 47. https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020070103.

Turner, M. & Lin, A. (2017). Translanguaging and named languages: productive tension and desire. *International journal of bilingual education and bilingualism, 23* (4), 1-11. https://www.academia.edu/34260854/Translanguaging_and_named_languages_productive_tension_and_desire.

Vogel, S. & García, O. (2017). Translanguaging. Dans G. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 1-21). Oxford University Press.

Watanabe, Y. (2014). *Collaborative and independent writing: Japanese university English learners'processes, texts and opinions* [Thèse de doctorat, Université de Toronto]. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68376/1/Watanabe_Yuko_201411_PhD_thesis.pdf.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, *39*(1), 9-30. https://www.researchgate.net/publication/323720294_Translanguaging_as_a_Practical_Theory_of_Language.

Wilkinson, J. (2011). *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde probablement suivi* [Mémoire de master, Université Laval]. https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/eng/3313c1e0-edd4-4258-812e-8a8bc7396d70.

Yuniwati, R., Wijaya, B. & Rosnija, E. (2013). Improving students'speaking ability through short drama. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran, 4*(5), 1- 10. https://media.neliti.com/media/publications/209948-none.pdf.

Zakarneh, B. (2018). Language ego as a barrier in English language acquisition among Arab university students. *British journal of English linguistics, 6*(3), 40-55. https://www.researchgate.net/publication/342666794_Language_Ego_as_a_Barrier_in_English_Language_Acquisition_among_Arab_University_Students.

Zekri, I. (2022). L'utilisation du manuel numérique interactif pour développer quelques compétences de l'expression orale chez les étudiants du FLE au cycle secondaire. *Périodique de la faculté de Pédagogie Université de Beni Swif, 19*(112), 635- 702. https://jfe.journals.ekb.eg/article_225345_3d2a77e877920b4a947928b8cc17e770.pdf.

Zouggari, A. (2019). *Analyse des facteurs de l'anxiété vécue par les élèves en milieu scolaire*. [Mémoire de master, Université d'Ottawa]. https://ruor.uottawa.ca/server/api/core/bitstreams/6b925591-6e1e-4143-a099-9d68408adf9e/content#:~:text=lourdeur%20des%20effets%20de%20l'anxiété%20sur%20le%20dév.