

Les Besoins Linguistiques en Production Orale: Enfants dans une Classe de Français

Linguistic needs in oral production: children at French lesson

Article de recherche original



Shahira Saad Luna*

Envoyé: Mars 8, 2024

Accepté: Avril 20, 2024

Publié: Peut 10, 2024

How to cite this article:

Saad Luna, S.(2024). Les Besoins Linguistiques en Production Orale: Enfants dans une Classe de Français. *Enletawa Journal*, 17(1), 1-17.e17609  <https://doi.org/10.19053/uptc.2011835X.17609>.

*Master's Degree in French Didactics from the Universidad Veracruzana. She works as a teacher in the Faculty of Languages of this same University.  shahisaad26@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0006-9795-3300>

Abstract

In our experience as professors of French as foreign language, we observed that oral production is an ability to raise difficulties in French language students, and children are no exception. This is why we decided to research and determine the linguistic necessities in oral production in a group of children from 7 to 12 years old and with a language level from A2 (CEFR) in the French Alliances in Xalapa, Veracruz in Mexico. We utilize the research as a method with direct observation as a technique. Our results showed that the inefficiency in oral production in children from 7 to 12 years old were insufficient vocabulary, lack of simple structural grammatical dominion, and the fear to mistaken when speaking in a foreign language.

Key words: oral production, linguistics necessities, french foreign language, children.

Résumé

À partir de notre expérience en tant qu'enseignante de français langue étrangère (FLE), nous avons observé que la production orale est une habileté qui peut provoquer des problèmes aux personnes qui apprennent le français comme deuxième langue et les enfants ne sont pas l'exception, c'est pourquoi nous avons décidé de réaliser une recherche dont l'objectif est de déterminer les besoins linguistiques en production orale chez les enfants de 7 à 12 ans d'un groupe de l'Alliance Française de Xalapa, Veracruz au Mexique, du niveau A2 (CECRL). La méthodologie que nous avons utilisée pour mener à bien ce travail a été une recherche-action sur terrain et notre technique de recherche a été l'observation directe. Grâce aux résultats de ce travail de recherche, nous avons pu identifier les aspects qui empêchaient la production orale de ce groupe d'enfants, comme le lexique insuffisant, le manque de maîtrise des structures grammaticales simples et la peur à l'erreur et à parler en langue étrangère.

Mots clés: production orale, besoins linguistiques, français langue étrangère, enfants.

Introduction

Il est bien su que la globalisation, l'éducation, les affaires et le monde en général exigent aux personnes une meilleure préparation pour ressortir au niveau professionnel et personnel et actuellement la maîtrise d'une autre langue à part la langue maternelle est un de ces outils. Si bien l'anglais est la première langue la plus étudiée au Mexique, la langue française est devenue la deuxième langue vivante la plus enseignée dans ce pays (Ambassade de France au Mexique, 2022). C'est pourquoi, l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère (FLE) fait partie des langues en plein essor et de ce fait l'intérêt de vouloir l'apprendre dès le plus jeune âge. Malgré cette expansion de la langue française, une des difficultés pour son apprentissage au Mexique est qu'elle n'est pas enseignée dans les écoles publiques, uniquement dans les établissements privés ou dans les centres de langues où les cours proposés sont centrés sur les adolescents et adultes, mais dans le cas des enfants où le français a eu aussi un grand essor, il y a des institutions qui existent grâce à la coopération franco-mexicaine, une de ces institutions est le réseau d'Alliances Françaises. De plus, l'idée de commencer à apprendre une langue étrangère à un jeune âge est préférable en raison du développement cognitif et neurologique de l'enfant comme le mentionne Alice Pierard : « C'est pourquoi plus un jeune enfant entend des langues différentes, plus il garde de compétences linguistiques, tant pour la compréhension que pour la prononciation » (Pierard, 2014, p. 3). Dans ce contexte de l'enseignement du français comme langue étrangère, les activités langagières jouent un rôle important, et le fait de faire parler les étudiants cause parfois des difficultés, c'est pourquoi nous avons proposé comme objectif de faire une réflexion et une analyse pour connaître quels sont les besoins linguistiques en production orale chez les enfants de 7 à 12 ans dans une classe de français à l'Alliance Française de Xalapa, Veracruz au Mexique, afin de réaliser un diagnostic de la production orale de ces enfants dans la salle de classe et l'intérêt de centrer cette recherche sur un public infantin a surgi de la problématique face à laquelle nous nous sommes trouvés en tant que professeurs de ce groupe d'enfants, et avec lesquels nous avons aperçu des difficultés de produire à l'oral.

Cadre Théorique

Actuellement, nous nous rendons compte qu'un des grands publics pour apprendre une langue étrangère sont les enfants. Les parents, dans le but de donner une formation de qualité à leurs enfants, choisissent des écoles où l'apprentissage des langues étrangères est présent dans les cursus. Selon Vanthier, « Les enfants vont à l'école pour apprendre à vivre dans le monde qui les entoure. Parler une ou plusieurs langues étrangères fait désormais partie de ce vivre dans le monde. » (Vanthier, 2009, p. 11).

Bialystok et Hakuta (1999) et Bialystok et Miller (1999), considèrent que l'ensemble des éléments comme l'identité, la motivation, la cognition et les indications, entre autres facteurs, font partie de tout ce mécanisme d'acquisition d'une langue étrangère chez les enfants.

C'est pourquoi le fait de commencer à acquérir une langue étrangère dès l'enfance est devenu un thème de grandes études. C'est Penfield (1953) qui argumente que l'acquisition d'une langue étrangère est plus rapide et ne prend pas beaucoup d'effort dans l'enfance.'

D'autres auteurs abordent cette idée de l'acquisition et apprentissage d'une langue étrangère dans l'étape enfantine se basant sur les théories de Lenneberg (1967), théorie biologique ; Schumann (1975), théorie affective et Rosansky (1975), théorie cognitive.

Selon Klein (1989), une première langue s'acquiert normalement dans l'enfance. Lui-même affirme que ce processus ralentit après la puberté, car le cerveau perd de la plasticité et cette perte évite l'acquisition des structures linguistiques de manière innée.

Dans le contexte de l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère, aux enfants, nous ne pouvons pas laisser de côté les compétences communicatives, mais nous nous sommes centrés à la production orale du niveau A2, car il s'agissait du niveau travaillé à l'intérieur de notre groupe d'étude.

Les descripteurs de ce niveau selon le cadre européen commun de référence pour les langues mentionnent de manière générale que les utilisateurs du niveau A2 doivent posséder un vocabulaire suffisant pour répondre à des besoins simples et de cette manière essayer de mener à bien des transactions quotidiennes courantes. Pour pouvoir se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, ils doivent de même utiliser des structures simples correctement, mais sans oublier qu'il existera la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Et finalement, la prononciation est en général suffisamment claire (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2003).

Tous ces descripteurs et caractéristiques du public enfantin nous donnent une idée des éléments que le groupe d'enfants de notre groupe d'étude a dû utiliser ou maîtriser, afin de rendre la production orale plus efficace et de cette manière identifier les besoins linguistiques qu'ils en avaient. De ce fait, nous reprenons certains auteurs classiques qui mentionnent comment l'enfant construira sa pensée et son développement en langue étrangère.

Pour Jean Piaget (1981), la pensée et l'intelligence de l'enfant se construit petit à petit, en tenant compte que l'enfant comprend le monde d'une manière différente à mesure qu'il grandit et en considérant que son développement sera lié à ses interactions avec l'environnement.

Vygotsky (1979) parle aussi du développement d'un enfant. Pour lui, ce développement commence dans la société et puis de manière individuelle. Quand il fait référence au développement de l'enfant dans la société, il mentionne la zone de développement proximal (Carrera, & Mazzarella, 2001) où l'enfant pourra mieux apprendre, entouré des enfants plus expérimentés, des professeurs ou des parents.

De ce fait, l'importance qui jouera l'ensemble d'éléments langagiers et sociaux dans la construction de l'enfant et dans son apprentissage du FLE.

Cadre Méthodologique

Cette recherche s'est réalisée à l'Alliance Français de Xalapa, Veracruz au Mexique. Il s'agit d'une institution qui a été créée à Xalapa en 1948 mais, la première a été fondée en 1883 à Paris avec l'objectif de diffuser la langue et la culture française à l'étranger à travers la langue.

Nous nous sommes centrés sur un petit groupe d'enfants qui étudiaient le français dans cette institution en 2016. Le groupe se composait de 5 enfants : 4 filles et 1 garçon. L'âge des enfants a oscillé entre les 7 et 12 ans. Ils suivaient un cours régulier du niveau A2 du CECRL, pendant la semaine de 17h00 à 19h00, c'est-à-dire, quatre heures par semaine et ils utilisaient la méthode Adosphère 2 (A2) de l'éditorial Hachette.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons utilisé l'approche qualitative, car elle était la plus adéquate pour organiser les données de nos observations en permettant une connaissance éthique à l'intérieur d'un groupe social (Anadón, 2022).

Notre technique de recherche a été l'observation directe de ce groupe d'enfants pendant leurs cours de français. Et les instruments de recherche que nous avons utilisés ont été le journal, le journal de terrain et les grilles d'observation.

Le journal nous a permis d'avoir une idée des comportements des enfants dans la salle de classe, à savoir : leur environnement et leur espace de travail, l'interaction existante entre eux et avec leur professeur. Afin d'avoir plus d'information et des éléments précis, nous avons aussi utilisé le journal de terrain qui a joué un rôle essentiel dans notre recherche. Ce journal nous a permis de faire un suivi plus détaillé des éléments observés. C'est à partir de cette information que nous avons eu une idée des aspects qui motivaient ou démotivaient les enfants de ce groupe.

De ce fait, nous avons réalisé une première observation diagnostique à partir des indicateurs précis du niveau¹ A2 de communication des enfants selon le CECRL. Il est important de mentionner que nous avons déjà une idée de leur niveau de production orale, car nous avons déjà travaillé avec eux pendant quelques mois. Cependant, le diagnostic que nous avons réalisé a été plus détaillé afin de déterminer les points faibles et les points forts de la communication orale de chaque enfant.

C'est dans cette perspective que nous avons construit des grilles d'observation. Ce type de grilles nous ont permis d'avoir une idée de leur production orale et de leurs besoins linguistiques en production orale.

Résultats

Les observations réalisées ont été réalisées à partir d'une série des critères et nous nous sommes servis des grilles pour enregistrer les données obtenues. Nous avons enregistré la fréquence des items, mais aussi nous avons pris des notes qui décrivaient certains aspects avec beaucoup plus de détail. Il est important de mentionner que nous avons aussi utilisé un journal de terrain pour écrire des aspects qui n'étaient pas présents dans les grilles.

À continuation, nous montrons les données obtenues dans les grilles d'observation. Pour cette première grille, il est essentiel de mentionner que nous avons eu la présence de 4 sur 5 enfants et l'activité centrale a été parler de l'uniforme au collègue.

Tableau 1. Données obtenues dans les grilles d'observation

¹ Nous avons travaillé avec le cadre européen commun de références pour les langues.

Première observation : Grille (1) d'observation avant l'application des activités						
Critères	Éléments observables	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 4	Enfant 5
Participer en classe	Interaction élève- élève	Il y a eu interaction pendant l'activité	Il y a eu interaction pendant l'activité	Il y a eu interaction pendant l'activité	Il y a eu interaction pendant l'activité. Cet enfant est arrivé en retard et en arrivant il a commencé à parler des sujets extérieurs	absent
	Interaction professeur- élève	Il y a eu interaction	Il y a eu interaction	Il y a eu interaction	Il y a eu interaction	absent
Communiquer pour quel but	Demander de l'aide	Répéter la consigne		Demander du vocabulaire	Faire répéter la consigne, demander du vocabulaire	absent
	Demander la permission					
	Demander du matériel					
	Poser des questions à propos de la leçon	Cet enfant a posé des questions à propos de l'activité : comment faire ?	Cet enfant n'a pas posé de questions, l'enfant restait en silence en faisant l'activité	L'enfant posait de questions et demandait de l'aide pour formuler une phrase	L'enfant demandait comment formuler des phrases au passé composé (participes passés)	absent
	Poser des questions ou parler d'un sujet autre	L'enfant parlait des sujets extérieurs entre chaque activité le faisant en espagnol et en français		Cet enfant répondait aux commentaires de l'enfant 1	Cet enfant voulait presque tout le temps raconter ses expériences et ce qu'il avait fait avant d'arriver au cours de français et voulait le faire en espagnol	absent

	Langue de communication		L'enfant 1 essayait de le faire en français, mais il y avait des mots en espagnol ou des mots inventés.	L'enfant essayait de parler en français et posait des questions à propos du vocabulaire pour formuler ses phrases	Cet enfant a commencé à parler en espagnol, après en français et l'enfant quelques fois s'autocorrigeait.	Cet enfant disait tout en espagnol sans essayer de le faire en français, après l'intervention de la professeure l'enfant a essayé de parler en français, mais il traduisait tout ce que la professeure disait afin d'être sûr qu'il avait compris	absent
	La communication est libre		L'enfant parlait de manière libre	L'enfant restait en silence et la communication devait être induite par le professeur	L'enfant parlait de manière libre	L'enfant parlait de manière libre	absent
	La communication est induite ou guidée par le professeur		-----	Avec cet enfant la communication devait être induite presque tout le temps par le professeur et le professeur le faisait.	Au début la communication a dû être induite par le professeur et après l'enfant a essayé de parler de manière plus spontanée.	-----	absent
	Il y a de l'initiative personnelle pour parler en français.	-----	Cet enfant a toujours eu de l'initiative pour parler en français en faisant l'effort de se faire comprendre et de partager ses idées.	-----	-----	Cet enfant a de l'initiative, mais il le fait presque tout le temps en espagnol et après en français.	absent

L'organisa- tion spatiale	L'organisa- tion spatiale des enfants dans la sa- lle de classe	- - - - -	Ensemble avec les trois autres en- fants (côté g a u c h e)	Ensemble avec les trois autres en- fants (côté g a u c h e)	S é p a r é des autres (côté droit)	Ensemble avec les trois autres en- fants (côté g a u c h e)	absent	
	Le place- ment de la salle est adé- quat pour les activités	Le professeur a laissé les enfants décider de choisir leur place. C'était un peu inapproprié car il y a eu un enfant qui était isolé des autres à cause de sa timidité, mais au même temps il était moins distrait par les autres						
Niveau lexical, grammati- cal et pho- nétique	Peut utiliser des struc- tures et des formes grammatica- les simples.	Souvent	X		X			
		Parfois		X		X	absent	
		Jamais						
	Peut utiliser et varier les temps gram- maticaux travaillés en classe	Souvent	Il y a eu quelques problèmes avec les participes passés			Cet enfant réfléchissait aux structu- res et parfois lui-même se corrigeait ou il essayait de bien struc- turer		absent
		Parfois		L'enfant par- lait de ma- nière lente afin de pen- ser ce qu'il allait dire, il y avait des problèmes avec le pas- sé composé.		L' e n f a n t connaissait les struc- tures, mais il avait des problèmes au moment de choisir le bon temps grammati- cal et aussi avec le passé c o m p o s é .		
	Jamais							
	Peut utiliser un réperto- re adéquat du lexique pour gérer les situations proposées	Souvent			Un bon ni- veau lexical			

Les besoins linguistiques en production orale

		Parfois	Bien, mais il y avait beaucoup d'	Niveau lexical faible ce qui provoque des longs silences		Mots inventés, interférences de l'espagnol	
			interférences de la langue maternelle ce qui faisait que l'enfant inventait des mots				
		Jamais					
	Peut s'exprimer de façon suffisamment claire	Souvent	Une bonne prononciation, quelques problèmes avec la prononciation des terminaisons des verbes conjugués		Bonne prononciation, travailler un peu l'accent rythmique		
		Parfois		Problèmes avec la prononciation des nasales		Des problèmes avec les terminaisons des verbes conjugués et avec les nasales, car l'enfant faisait presque tous les sons en nasal.	
		Jamais					

Note. Faite par nous-mêmes. Cette grille montre les résultats des éléments observables à partir de chaque critère.

Pour la deuxième grille, nous avons eu la totalité du groupe d'enfants et l'activité centrale était celle de décrire un personnage célèbre.

Tableau 2. d'observation avant l'application des activités

Deuxième observation : Grille (1) d'observation avant l'application des activités						
Critères	Éléments observables	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 4	Enfant 5
Participer en classe	Interaction élève-élève	Il y a eu interaction entre les élèves, car ils ont fait un exposé et les autres devraient réagir et poser des questions	Il y a eu interaction entre les élèves, car ils ont fait un exposé et les autres devraient réagir et poser des questions	Il y a eu interaction entre les élèves, car ils ont fait un exposé et les autres devraient réagir et poser des questions	Il y a eu interaction entre les élèves, car ils ont fait un exposé et les autres devraient réagir et poser des questions	Il y a eu interaction entre les élèves, car ils ont fait un exposé et les autres devraient réagir et poser des questions
	Interaction professeur-élève	Interaction fréquente des deux parts	Interaction fréquente plus de la part du professeur	Interaction fréquente des deux parts	Interaction fréquente de la part de l'élève pour parler des sujets extérieurs	Interaction fréquente des deux parts
Communiquer pour quel but	Demander de l'aide	Poser des questions pour la structuration des phases	Cet enfant avait des problèmes avec le vocabulaire alors il demandait de l'aide à la professeure ; parfois, ses camarades l'aidaient	Poser des questions avec du vocabulaire spécifique	L'enfant essayait de structurer des questions, mais il avait mal à le faire, il demandait de l'aide à ses camarades et après à la professeure.	Poser des questions avec du vocabulaire spécifique
	Demander la permission	Cet enfant a demandé la permission pour sortir et boire de l'eau	Cet enfant a demandé la permission d'entrer, car il est arrivé en retard	Cet enfant a demandé de la permission pour aller aux toilettes	Cet enfant a demandé de la permission pour aller aux toilettes	Pas de permission
	Demander du matériel					
	Poser des questions à propos de la leçon	Des questions à propos du vocabulaire pour la description d'une tenue	Plusieurs questions à propos du vocabulaire pour la description d'une tenue			Des questions sur la conjugaison des verbes ou sur les verbes à utiliser

Communi- quer pour quel but	Poser des questions ou parler d'un autre sujet	L'enfant a réagi aux commentaires de l'enfant 4 parfois en espagnol et parfois en français	L'enfant 2 a réagi en espagnol, et des mots isolés en français	L'enfant 3 demandait aux autres de se centrer sur l'activité	Cet enfant commençait à parler des sujets externes et en espagnol.	L'enfant 5 demandait aux autres de se centrer sur l'activité	
	Langue de communication	Normalement en français avec son cas très spécifique d'inventions de mots en français	Communication en français, parfois en espagnol pour poser des questions	En français en posant certaines questions pour reformuler ses phrases	La plupart de temps en espagnol, même si la professeure intervenait, cet enfant utilisait le français chaque fois que la professeure lui rappelait que le cours était en français. L'enfant avait des difficultés	En français en posant certaines questions pour reformuler ses phrases	
	La communication est libre	La communication était gérée par la professeure, elle intervenait à chaque fois pour faire parler en français et résoudre leurs doutes. Elle donnait la parole aux enfants pour ne pas interrompre les exposés					
	La communication est induite ou guidée par le professeur	Cet enfant a eu de l'initiative pour poser des questions à ses camarades à propos de leur exposé et aussi pour réagir	La professeure a dû induire presque tout le temps la participation de l'enfant 3	Cet enfant a eu de l'initiative pour poser des questions à ses camarades à propos de leur exposé et aussi pour réagir	La communication a dû être induite par la professeure surtout parce que cet enfant parle beaucoup en espagnol	Cet enfant comprenait bien et parfois réagissait, mais il est un peu timide, ce qui empêchait la communication spontanée et la professeure devait l'induire	
	Il y a de l'initiative personnelle pour parler en français	Cet enfant avait toujours de l'initiative de parler en français	L'enfant essayait de le faire en français	Cet enfant au moment de parler le faisait en premier lieu en français	Cet enfant au moment de parler le faisait en premier lieu en espagnol avec quelques mots en français ou en anglais	Cet enfant au moment de parler le faisait en premier lieu en français	

L'organisa- tion spatiale	L'organisation spa- tiale des enfants dans la salle de classe	Tous étaient en ligne de- vant le tableau	Tous étaient en ligne devant le t a b l e a u	Tous étaient en ligne de- vant le tableau	Tous étaient en ligne de- vant le tableau	T o u s étaient en ligne de- vant le t a b l e a u		
	Le placement de la salle est adéquat pour les activités	L'organisation spatiale était libre mais cette fois-ci a été plus adéqua- te pour l'activité, car les enfants devaient interagir les uns avec les autres						
Niveau lexi- cal, gram- matical et phonétique	Peut uti- liser des structures et des for- mes gram- maticales simples.	Sou- vent	Quelques diffi- cultés avec le genre des mots	Quelques difficultés avec le genre des mots	Quelques diffi- cultés avec le genre des mots		Très peu de difficultés. Les diffi- cultés rési- daient dans la conju- gaison de quelques v e r b e s	
		Parfois				Quelques di- fficultés avec la conjugaison des verbes ou les auxiliaires dans les temps c o m p o s é s		
		Jamais						
	Peut uti- liser et varier les t e m p s g r a m - maticaux travaillés en classe	Sou- vent	x			x		x
		Parfois			x		x	
		Jamais						
	Peut uti- liser un répertoire adéquat du lexi- que pour gérer les situations proposée	Sou- vent	Une bonne flui- dité, mais cet enfant conti- nuait à inven- ter des mots en français calqués de l'espagnol			Lexique appro- prié pour l'activi- té, quelques mots spécifiques inconnus		L e x i q u e approprié pour l'acti- vité, quel- ques mots spécifiques i n c o n n u s
		Parfois		Manque du lexique ba- sique Diffi- cultés avec le vocabu- laire des n o m b r e s			Manque évident du vocabulaire, car cet enfant a eu de difficultés pour décrire à son personna- ge, manque de fluidité aussi	
		Jamais						

Niveau lexical, grammatical et phonétique	Peut s'exprimer de façon suffisamment claire	S o u - v e n t			Bon prononciation malgré quelques difficultés		Bon prononciation malgré quelques difficultés
		Parfois	Invention des mots en faisant un accent français	La terminaison des mots		Le problème de vouloir tout prononcer avec des nasales	
		Jamais					

Note. Faite par nous-mêmes. Cette grille montre les résultats des éléments observables à partir de chaque critère.

Discussion

L'analyse de données nous a permis d'analyser l'ensemble d'observations faites, de traiter des aspects significatifs que nous avons pu percevoir pendant ce travail de recherche et de pouvoir répondre à notre objectif de réfléchir, analyser et connaître les besoins linguistiques de ce groupe d'enfants afin de réaliser un diagnostic en production orale. La manière d'aborder cette analyse a tenu compte des catégories utilisées dans les grilles d'observation.

En parlant du critère qui correspond au niveau de langue, nous nous sommes rendu compte qu'au niveau lexical, les enfants avaient un répertoire limité pour parler des situations communes, comme l'école, la description, pour donner des petites explications et le manque des mots simples, comme les nombres et les vêtements, ce qui a provoqué l'invention des mots en français et des interférences de la langue maternelle, c'est-à-dire, de l'espagnol. Seulement deux enfants ont montré un bon contrôle et répertoire lexical, ce qui les a permis de mieux s'exprimer.

Dans ce contexte, les enfants ont fait usage du langage gestuel comme un outil au moment de communiquer en français, surtout au moment où ils ne trouvaient pas un mot spécifique ou quand ils avaient des difficultés pour exprimer une idée courte, ce langage a été présent. Il est important de mentionner que c'était aussi un recours pour le professeur, car, il pouvait accompagner la production orale avec du langage gestuel et de cette manière faire le message plus compréhensible pour les enfants.

En ce qui concerne la partie grammaticale, deux enfants ont souvent utilisé et varié les temps grammaticaux travaillés en classe (le présent, le futur proche, le passé composé, parmi d'autres) ; même s'il s'agissait d'un groupe d'enfants qui se trouvaient dans un niveau A2 de CECR, ils avaient des problèmes avec l'utilisation du passé composé, le choix d'auxiliaires et les participes passés irréguliers. Cela provoquait aux enfants de la peur de parler en langue étrangère, car ils avaient peur de se tromper, ce qui causait une ambiance rigide et de tension dans la salle de classe.

Nous avons aussi observé des aspects positifs chez certains enfants, par exemple, un enfant réfléchissait avant de participer afin de bien structurer ses phrases et lui-même s'autocorrigeait ; un autre enfant parlait lentement pour essayer de penser à ce qu'il allait dire, ces attitudes nous ont laissés voir qu'il existait une acquisition des techniques et des structures grammaticales, mais qu'elles se voyaient empêchées par la peur de faire des erreurs.

Il y a des occasions où nous pouvons laisser de côté cet aspect de la peur et de l'erreur, mais il sera toujours un élément qui bloquera et empêchera la production orale, comme le mentionnent Chiahou, Izquierdo et Lestang dans leur travail de recherche où elles mentionnent que : « L'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/ apprentissage. Dans l'enseignement des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange... » (Chiahou et al., 2009, p. 56).

Dans le cas de la partie phonétique, nous avons observé et écouté que les enfants s'exprimaient de façon suffisamment claire malgré les problèmes avec la prononciation de quelques terminaisons au présent : _e, _es et _ent. Les sons nasaux / ã/ et / ont été aussi compliqués pour eux, ils les prononçaient comme ils s'écrivaient. Un autre aspect que nous avons repéré a été l'invention des mots en faisant un accent français.

Tous les aspects liés au niveau de langue ont une relation avec la communication en classe. Nous avons pu observer que trois enfants essayaient de communiquer et de formuler leurs phrases en français même s'ils avaient des difficultés avec le lexique plus spécifique ou avec les structures plus complexes pour leur niveau. Le but de leur communication en français était pour demander du vocabulaire, pour faire répéter la consigne, pour reformuler des phrases et réaliser la tâche demandait. Par contre, deux enfants avaient plus des difficultés à communiquer, c'est pourquoi ils revenaient à utilisation de l'espagnol et au recours de parler sur d'autres sujets extérieurs.

Par rapport à l'organisation spatiale, nous avons pu observer que les enfants choisissaient leur place à l'intérieur de la salle de classe, mais cela a été toujours la même : trois enfants du côté droit et deux enfants du côté gauche. Ce critère se relie directement à celui de « participer en classe », car, dans ce contexte, nous avons observé quels étaient les élèves qui participaient, la fréquence avec laquelle ils le faisaient et de cette manière nous nous sommes rendu compte qu'il existait cette interaction nécessaire dans la salle de classe entre les élèves et le professeur, mais le fait de toujours choisir la même disposition à l'intérieur de la salle de classe empêchait l'interaction élève- élève. Il est important de considérer que l'ambiance et l'atmosphère jouent un rôle important dans la salle de classe comme des éléments essentiels pour encourager la production orale chez les enfants et l'interaction entre les enfants et le professeur.

Conclusions

Ce travail de recherche avait comme objectif de réaliser un diagnostic des besoins linguistiques en production orale chez les enfants de 7 à 12 ans de notre groupe d'étude. Le diagnostic que nous avons réalisé à partir de nos observations nous a permis d'arriver à notre objectif.

Nous pouvons conclure que les besoins linguistiques de ces enfants en production orale sont les suivantes :

- Au niveau de langue, il existe un manque évident du lexique et des structures grammaticales simples et nécessaires pour le niveau A2 du CECRL, pour s'exprimer en français. La prononciation des enfants n'empêche pas la compréhension du message transmis, mais c'est nécessaire de mentionner que ces enfants ont des problèmes avec les sons nasaux, ce sont des influences de l'espagnol, et qu'ils devront continuer à les travailler afin d'éviter la fossilisation de ces erreurs de prononciation, car, à travers une bonne prononciation nous pouvons avoir une meilleure compréhension orale et comme résultat une production orale plus favorable.

- Un autre besoin à prendre en compte c'est le manque d'initiative au moment de participer et de prendre la parole, ce qui est relié à la peur à l'erreur et de parler en langue étrangère, peur qui vient directement d'un niveau de langue insuffisant pour accomplir les objectifs communicatifs. Ce besoin a emmené les enfants à parler en espagnol, utiliser le langage gestuel ou tout simplement rester en silence et laisser la parole seulement au professeur.
- Tous ces éléments que nous avons observés et commentés sont des besoins linguistiques présents en production orale dans ce groupe d'enfants de 7 à 12 ans. En tenant compte de ce manque d'éléments nécessaires pour produire en langue étrangère, nous pourrions trouver des stratégies pour motiver et encourager les enfants à perdre cette peur de parler en français ; en tant que professeurs du FLE, nous pourrions faire des adaptations de nos cours, de notre matériel didactique et de la manière dont nous enseignons afin de rendre l'apprentissage du FLE plus efficace et approprié aux besoins de chaque groupe d'élèves.

Références Bibliographiques

- Ambassade de France au Mexique (2022). Cursos de francés. <https://mx.ambafrance.org/Cursos-de-frances,6569>.
- Anadón, M. (2022). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, 161-181.
- Bialystok, E., & Miller, B. (1999). The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure, and task. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(2), 127-145.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky : enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Chiahou, E., Izquierdo, E., & Lestang, M. (2009). Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 28(3), 55-67.
- De l'Europe, C. (2003). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Council of Europe.
- Klein, W. (1989). L'acquisition de langue étrangère.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.
- Penfield, W. (1953, April). A consideration of the neurophysiological mechanisms of speech and some educational consequences. In *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences* (Vol. 82, No. 5, pp. 201-214). American Academy of Arts & Sciences.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Pierard, A. (Comp.) (2014). L'apprentissage d'une seconde langue dès le plus jeune âge : quels bénéfices ? Bruxelles.
- Rosansky, E. J. (1975). The Critical Period for the Acquisition of Language: Some Cognitive Developmental Considerations. *Working Papers on Bilingualism*, No. 6.

Schumann, J. H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition.

Language learning, 25(2), 209-2350.

Vanthier, H. (2009). L'enseignement aux enfants en classe de langue. Paris, CLE international

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires : Grijalbo.