

La formation initiale des futurs enseignants de français langue étrangère.
Activités de classe et stratégies d'enseignement/apprentissage pour le
développement de la compétence de communication orale



Anamaria Marc

Université « Babeş-Bolyai » Cluj-Napoca, Roumanie
marasabau@yahoo.com

Reçu le 20-02- 2014 / Évalué le 15-06-14/ Accepté le 16-09- 14

Résumé

Malgré l'enseignement du français langue étrangère (FLE) directement dans la langue cible aussi bien au niveau universitaire qu'à celui pré-universitaire, lors de la rencontre des étudiants qui suivent le cours de Didactique du FLE nous remarquons assez souvent une maîtrise plutôt faible du français oral. À commencer avec l'inquiétude suscitée par la prise de parole jusqu'aux lacunes lexicales ou grammaticales, les raisons de ce fait sont multiples. Vu ce constat, nous n'avons pas cessé de nous interroger sur les stratégies à adopter afin de faciliter autant la fixation des notions relevant de la didactique du FLE que l'amélioration du niveau d'expression orale des étudiants en formation initiale. En outre, l'harmonisation de l'approche actionnelle promue par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* avec une démarche pédagogique censée assurer l'assimilation active des méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE nous a encouragée à explorer des techniques d'enseignement/apprentissage censées dynamiser et optimiser l'acquisition des concepts et des outils liés à ce domaine. Notre réflexion porte ainsi sur le renouvellement de ce processus tout en privilégiant l'apprentissage plutôt que l'enseignement et tout en proposant des activités qui encouragent les étudiants à s'exercer au français oral et à l'autoréflexion par le détour des simulations globales.

Mots-clés : didactique du FLE, compétence de communication orale, simulation globale, interaction, autoréflexion.

Initial training of future teachers of FFL.

Classroom activities and teaching/ learning strategies for the development of oral communication skills

Abstract

Despite teaching French directly in the target language as well in high school as at university, during the course of didactics of FFL (French as a foreign language) we have often noticed that the students' level of oral French is not very satisfactory. Several reasons explain this: anxiety of speaking in public, grammatical or lexical difficulties, etc. Given this fact, we have wondered what strategies we should adopt to facilitate first the acquisition of concepts related to the didactics of FFL and second what strategies we should consider to improve the students' level of oral expression in French. In addition, the harmonization of the task-based approach promoted by the Common European Framework of Reference for Languages with an educational approach based on the active assimilation of teaching /learning FFL methods has encouraged us to

explore different teaching/learning techniques which should make the learning process more dynamic and optimize the acquisition of concepts and tools related to this field. Thus our aim is to focus on the possibilities of renewing the learning process, emphasizing self-learning and self-reflection rather than teaching; we also suggest activities that encourage students to practice their oral French expression, all these through the detour of global simulations.

Keywords: didactics of FFL, oral communication skills, global simulation, interaction, autoreflexion.

1. Du structuralisme piagétien à l'approche actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)

En approfondissant les concepts d'assimilation, d'adaptation et d'accommodation, Jean Piaget élabore la théorie opératoire de l'intelligence selon laquelle les contenus de l'apprentissage « ne constituent pas le produit de cet apprentissage seulement mais aussi d'un processus interne d'équilibration » (Piaget, 1972 : 106). Dans cette perspective, la cohérence des structures intellectuelles est assurée par l'interdépendance du sujet et de l'objet. Par conséquent, l'acquisition des connaissances et la construction du sens reposent sur la capacité de l'individu à observer le réel et à le repenser (Piaget, 1969: 47). Le processus d'apprentissage serait ainsi le creuset d'un renouvellement spirituel continu, renouvellement soutenu par la connexion avec un réel dont la matière nous pousse à tourner sur nous-mêmes, à l'intégrer et à la reconceptualiser. En outre, ce paradigme de la formation par adaptation et par interaction avec les objets représente le fondement d'une pédagogie focalisée sur la mise au point des démarches éducatives qui visent l'implication active de l'apprenant dans des activités en équipes et individuelles.

L'apprentissage par action développé par Jean Piaget trouve son écho dans l'approche actionnelle prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). En effet, le CECR détaille le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère du point de vue de la résolution des tâches. Par rapport à la pédagogie de l'action soutenue par Jean Piaget, la pédagogie de la tâche¹ promue par le CECR privilégie la consolidation d'un processus éducatif focalisé sur le rôle social de l'apprenant (CECR, 2001 : 15). Ciblée sur le développement d'une compétence communicative contextualisée selon les besoins journaliers de chaque individu vivant en société, l'approche actionnelle favorise une taxonomie de la tâche où la pratique du parler suppose la mise en place des *stratégies de production* qui entraînent « la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes » (CECR, 2001 : 53). En identifiant, dans le même sens, les composantes de l'expression orale, Christine Tagliante insiste sur les aspects communicatifs linguistiques et extra-linguistiques comportés par la prise de parole. Ainsi, Christine Tagliante regroupe les

éléments relevant de la kinésique, de la proxémique et de la voix sous la catégorie de la forme. Par extension, le fond de tout acte de production orale inclut la structuration, les idées et le langage (Tagliante, 2006 : 82). Elle systématisé aussi les supports censés assurer le fondement d'une évaluation par niveau de compétence conforme aux critères stipulés dans le CECR (Tagliante, 2005).

Vu qu'en Roumaine la formation initiale des futurs enseignants de FLE est assurée au niveau licence, l'assimilation des connaissances pédagogiques et didactiques s'accomplit en même temps que l'appropriation des connaissances liées à la langue. Ainsi, les étudiants qui suivent le cours de Didactique du FLE disposent d'une maîtrise insuffisante de la langue française. Par ailleurs, le nombre réduit de séances de Didactique du FLE (le cours aussi bien que le stage pédagogique s'étendent sur un semestre) nous contraint à structurer les contenus à acquérir selon certains objectifs que nous nous proposons d'atteindre à la fin de ce premier parcours en méthodique, à savoir l'initiation à des aspects fondamentaux de la didactique moderne et traditionnelle du FLE, l'acquisition des informations de spécialité au sujet des méthodes d'enseignement/ apprentissage/ évaluation mises en pratique dans le système d'éducation pré-universitaire roumain et l'intégration des outils et d'ensembles pédagogiques appropriés au processus de transfert des acquis dans la langue cible.

En tenant compte des préceptes piagétien et des principes de l'approche actionnelle, nous proposons, dans un premier abord, trois activités de classe centrées sur le développement de la compétence de production orale. Nous allons nous arrêter, ensuite, sur les stratégies d'enseignement/apprentissage adoptées afin d'exemplifier aux étudiants les types d'activités déroulées pour la mobilisation de la compétence d'expression orale. Nous voulons mentionner qu'afin d'éviter la focalisation du processus d'enseignement/apprentissage sur l'enseignant, la démarche didactique privilégiée est la simulation globale et la discussion dirigée. Ces pratiques permettent l'implication active des étudiants dans la résolution des tâches et elles soutiennent aussi la consolidation de la réflexion critique et de la capacité d'autoanalyse.

2. Activités de classe centrées sur le développement de la compétence de communication orale

Tout comme nous l'avons mentionné dans le résumé de cet article, notre propos est d'insister, par le biais des techniques d'enseignement adoptées, sur l'assimilation active des connaissances liées à la didactique du FLE et sur l'entraînement des étudiants à l'expression orale. Excepté ces deux objectifs pédagogiques, l'enjeu de la *mise en scène* des activités détaillées ci-dessous est d'inciter les étudiants, futurs enseignants de FLE, à se faire une idée sur la démarche que l'élève doit adopter afin de résoudre les tâches qu'on lui assigne. En outre, la thématique des activités est directement liée

à l'expérience de la vie. Il n'est pas obligatoire de dérouler ces activités telles que nous les avons conçues. On peut toujours les modifier et les adapter aux besoins des étudiants. Nous voulons tout simplement mettre en évidence la multitude des sujets à choisir afin de construire une activité de classe visant l'interaction, le travail en équipe et la créativité. Il faut chercher au-delà de l'habituel jeu de rôle et explorer la variété des activités qui favorisent le développement de la compétence de communication orale (les trois activités proposées sont destinées à un public cible de niveau B1).

La première activité intitulée *Le métier d'enseignant en Roumanie* vise deux actes de parole : poser des questions et présenter son point de vue. Cette activité envisage l'entraînement aussi bien à la production orale en interaction qu'à la production orale en monologue. En même temps elle permet aux étudiants d'interagir avec un enseignant débutant qui peut fournir des informations directement liées à leur position future dans le champ du travail (il s'agit d'un travail en équipes qui suppose d'interviewer un enseignant de FLE débutant). En premier, la compétence communicative que nous avons en vue est la capacité de recueillir des informations afin d'exprimer son opinion. Ensuite, les compétences langagières et transversales mises en œuvre sont : la compréhension et l'expression orales, respectivement la capacité de suivre des instructions, de négocier, de développer l'esprit d'équipe et les aptitudes interpersonnelles. La tâche est de recueillir des informations sur le métier d'enseignant et d'élaborer ensuite une présentation contenant l'avis des participants sur ce sujet. Après avoir détaillée la consigne et les aspects qui sont évalués, le déroulement de l'activité comporte trois étapes : la première étape où les équipes écoutent l'exposé de l'enseignant débutant au sujet de son métier (compréhension orale) ; la deuxième étape lors de laquelle les équipes interrogent l'enseignant débutant au sujet de son travail (production orale en interaction) et la troisième et dernière étape pendant laquelle les équipes présentent leur avis au sujet du métier d'enseignant en Roumanie (production orale en monologue).

À l'exemple de la première activité, *Les monuments culturels de Cluj-Napoca* est centrée aussi sur le développement de la communication orale en monologue et en interaction. Ce que nous considérons comme élément nouveau, c'est l'implication d'un étranger dans la résolution de la tâche. Si le déroulement de l'activité *Le métier d'enseignant en Roumanie* suppose l'apport d'une personne extérieure provenant du même environnement linguistique que les étudiants, *Les monuments culturels de Cluj-Napoca* requiert la participation d'un locuteur natif. Sans doute, la composante affective va laisser son empreinte même si les étudiants savent à l'avance qu'ils auront la chance de dialoguer avec un locuteur natif. Les actes de parole visés par cette activité sont la présentation et demander/donner des renseignements. La compétence communicative que nous cherchons à atteindre est la construction d'un discours cohérent dans le but de fournir des informations sur un sujet précis. Les compétences langagières et transversales mobilisées sont : l'expression et la compréhension orales

et le développement de l'esprit d'équipe ; le développement des aptitudes interpersonnelles, de la créativité et la capacité de négociation. Dans ce cas, la tâche est de préparer la présentation des monuments culturels de Cluj-Napoca et de répondre aux questions adressées par le locuteur natif. Tout comme l'activité précédente, *Les monuments culturels de Cluj-Napoca* suppose un travail en équipes dont le déroulement implique la succession de deux étapes précédées par la présentation de la consigne et des faits évalués. La première étape comprend la présentation orale de la vie culturelle de Cluj-Napoca par chaque équipe (production orale en monologue). La seconde étape inclut l'échange verbal de type question/réponse entre le locuteur natif et les équipes au sujet des monuments culturels de Cluj-Napoca (production orale en dialogue).

Quant à la dernière activité proposée, *Le slogan publicitaire*, elle suppose l'entraînement des étudiants à la production orale en interaction. Tout en jouant la carte de la spontanéité, cet exercice stimule la créativité et explore le côté ludique du processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Les actes de parole visés par cette activité sont la description et poser des questions. En tant que compétence communicative, nous avons en vue la présentation concise d'un produit. Par ailleurs, les compétences langagières et transversales mises en valeur sont : l'expression et la compréhension orales, respectivement la créativité et le développement de l'esprit d'équipe. La tâche est d'élaborer un slogan publicitaire pour un objet quelconque sans pour autant mentionner l'objet lui-même et de deviner, ensuite, de quel objet il s'agit. L'activité compte deux étapes : la première où chaque équipe présente le slogan publicitaire et la seconde dans laquelle les équipes qui ont écouté le slogan doivent poser des questions afin de deviner de quel produit il s'agit.

3. Stratégies d'enseignement/apprentissage de la compétence de communication orale

Lorsque nous entraînons les étudiants à élaborer des activités de production orale, nous comptons aussi sur leur volonté de s'exercer au français oral. Nous insistons, du point de vue de l'enchaînement des étapes méthodologiques, sur le moment de l'insertion de l'activité dans l'ensemble de la classe, sur l'importance de la progression des activités, sur les types de tâches et les finalités méthodologiques. Nous favorisons ainsi une approche globale qui suppose la mobilisation des capacités cognitives, affectives et créatives des étudiants. À cet égard, la démarche à laquelle nous avons donné cours est la simulation. D'un côté, cette méthode assure l'accord entre le paradigme structuraliste piagétien et l'approche actionnelle : l'apprentissage est conçu en tant que processus de construction active des connaissances ; de l'autre, ce contexte d'apprentissage favorise une dynamique de la fixation qui repose sur l'interaction efficace entre l'étudiant et le contenu à acquérir, d'autant plus que nous insistons sur l'analyse constante des opérations effectuées.

Cette dernière phase d'acquisition des connaissances correspond à la pratique de la discussion dirigée. Cette méthode donne aux étudiants la possibilité d'examiner chaque épisode de la simulation tout en identifiant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être mobilisés afin de mener à bonne fin la tâche. En outre, la discussion dirigée constitue un moyen d'interaction où le rôle de l'enseignant est de faciliter le transfert du contenu : comme ces activités sont centrées sur la familiarisation des étudiants avec les types d'activités censés assurer le développement de la compétence d'expression orale et le développement des habilités de réflexion critique, la discussion dirigée est réclamée par ce contexte didactique. Si la simulation met l'accent sur la situation didactique d'introduction d'un nouveau savoir-faire (poser des questions, exprimer son point de vue, présenter, décrire), la discussion dirigée correspond à la situation d'intégration qui débouche sur l'élaboration d'une fiche pédagogique des activités simulées. De cette manière, les tâches des étudiants sont regroupées en deux : ils doivent, d'une part résoudre les activités proposées (simulation) et d'autre part ils doivent analyser la manière dans laquelle les tâches ont été résolues (discussion dirigée) afin d'arriver à la réalisation de la fiche pédagogique de l'activité simulée.

Au-delà de l'implication directe et active des étudiants dans la résolution des tâches énoncées ci-dessus, l'enjeu des activités présentées est la dynamisation du processus d'acquisition des connaissances de didactique du FLE. Si dans un premier temps les étudiants en formation initiale sont les acteurs des simulations globales supposées enrichir la typologie des activités de développement de la compétence de communication orale et offrir un exemple à suivre en classe de FLE, ils regagnent, lors de l'étape d'observation des activités accomplies pendant les simulations globales, leur position de futurs enseignants de FLE censés donner cours à une réflexion pédagogique échafaudée par l'autoanalyse. En effet, après avoir participé à chaque simulation globale, les étudiants en formation initiale doivent porter un regard critique sur l'activité comprise par cette *mise en scène* à caractère formatif. En ce sens, nous avons conçu une fiche d'observation qui doit être complétée individuellement par les membres de toutes les équipes après le déroulement de chaque simulation et discussion dirigée. Après avoir complété cette fiche, les étudiants confrontent leurs réponses au sein des équipes dont ils font partie. Finalement, les équipes présentent leurs réponses oralement. Le dernier point de cette fiche d'observation est comme consigne l'élaboration de la fiche pédagogique de l'activité : les fiches pédagogiques de ces activités-ci font l'objet d'un portfolio didactique.

Conclusion

De nos jours, les didacticiens aussi bien que les pédagogues ne cessent de souligner l'importance de l'apprentissage par la découverte et de la focalisation du processus d'enseignement/apprentissage sur l'apprenant. Cependant, nous devons avouer que les étudiants eux-mêmes sont en proie à passivité parfois décourageante. D'ailleurs

la dynamisation du processus d'acquisition des connaissances en didactique du FLE constitue à la fois une provocation et le terrain favorable à l'exploration de nouvelles pratiques pédagogiques. Dans ce sens, le défi lancé par le CECR nous encourage à concevoir des activités variées. Dans notre cas, il s'agit du développement de la compétence de communication orale, de l'implication active des étudiants dans la résolution des tâches, de la capacité des étudiants à saisir les composantes d'une fiche pédagogique et du renforcement de la capacité d'auto-évaluation.

De surcroît, la validation empirique de la simulation et de la discussion en tant que pratiques instructives qui optimisent la formation initiale des futurs enseignants de FLE permet l'interprétation des réactions et du raisonnement aussi bien des étudiants que du professeur. À ce point, notre intérêt porté sur les méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage du FLE est dirigé vers la mise en pratique des préceptes de la pédagogie active caractéristique pour la visée actionnelle et vers la manière dans laquelle l'enseignant lui-même construit et envisage l'acte éducatif tout en insistant sur sa capacité de développer ses compétences didactiques.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Fichier jeux & activités pour vivre sa ville*, 2001. Paris : Éditions La Classe, coll. « Viens jouer ! ».
- Piaget, J. 1969. *Psychologie et Pédagogie*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Piaget, J. 1972. *Problèmes de psychologie génétique*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLÉ International, « Techniques et pratiques de classe ».
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLÉ International/SEJER, coll. « Techniques et pratiques de classe ».

Note

1. Nous voulons rappeler la définition de la tâche, telle qu'elle apparaît dans le CECR : « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe [...] » (CECR, 2001 : 121).

Nous avons conçu cette activité d'après le modèle de *La vie culturelle*, activité de classe présentée dans le dossier pédagogique *Fichier jeux & activités pour vivre sa ville* (2001 : 58-59).