

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Proposition d'un dispositif pour améliorer la production orale en langue étrangère au cycle d'orientation

| | |
|--------|-------------------------|
| Auteur | D'Andrea Martina |
|--------|-------------------------|

| | |
|-----------|-------------------|
| Directeur | Dr. Ayer Dorothée |
|-----------|-------------------|

| | |
|------|------------|
| Date | 12.12.2023 |
|------|------------|

Introduction

Si nous faisons une photographie d'une classe-type au cycle d'orientation, nous trouverons une classe nombreuse et hétérogène dans le niveau de capacité des élèves. Ces deux caractéristiques jouent un rôle important dans toutes les disciplines. L'enseignant a la tâche d'offrir et satisfaire les besoins et les exigences de chaque élève et donc de trouver un bon équilibre pour ne pas perdre les élèves avec plus de difficultés, mais aussi de ne pas ennuyer les plus avancés (Küçükler et Kodak, 2019). Si nous nous concentrons sur un cours de langue étrangère, la situation est encore plus compliquée. L'apprentissage d'une langue est divisé, selon le Cadre européen commun de référence des langues (CECRL), en quatre compétences: compréhension orale et écrite et production orale et écrite (Conseil de l'Europe, 2023). L'acquisition idéale de la langue prévoit un avancement en parallèle dans les quatre, pourtant dans la pratique cela n'est pas toujours possible. Pour ce travail, nous avons décidé de nous focaliser sur la compétence de production orale, car elle représente la forme plus immédiate

de communication et pour le faire, nous avons élaboré un dispositif contenant 13 activités (divisées entre l'expression en continu et l'interaction) pour donner plus de confiance aux élèves et leur permettre de s'exprimer sans peur dans la langue cible (dans notre cas le français langue étrangère). Notre dispositif tient en compte des deux caractéristiques citées au début : l'hétérogénéité et de la différenciation. L'hétérogénéité est peut-être l'aspect plus difficile à gérer, car il faut trouver des solutions qui peuvent être utiles à tous, même si nous ne prétendons pas à la même intensité.

La différenciation est un objet de débats depuis les années soixante et qui est encore d'actualité. Il existe plusieurs définitions de ce concept et même si elles sont nuancées de manière différentes, elles ont des points en commun : varier les supports utilisés pendant l'enseignement et personnaliser le parcours de chaque élève en l'adaptant le plus possible à ses caractéristiques (Puren, 2001 et Przesmycki, 2008). Un autre apport de la différenciation dans notre système scolaire est celui de le rendre plus souple : c'est le système scolaire qui doit s'adapter aux exigences et aux capacités des élèves et non plus le contraire (Perrenoud, 2014).

De son côté Meirieu (2004) critique le système scolaire qui ne suit pas l'évolution de la société, mais qui, au contraire, reste ancré dans le passé. Il faudrait toujours pousser l'élève à s'améliorer et tenter de résoudre une tâche de plus en plus difficile pour lui, afin de réussir.

L'autre gros pilier de cette recherche est la production orale. Le CECRL partage cette compétence dans deux modalités de prise de parole : prendre part à une conversation et s'exprimer en continu (monologue). Pour chaque catégorie, il y a des descripteurs qui posent le profil pour chaque niveau de langue (du A1 jusqu'au C2). Être capable de parler sur une thématique spécifique, comme par exemple « Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais » (Conseil de l'Europe, 2023) n'est pas uniquement le seul critère qui est pris en compte, il faut aussi penser à d'autres aspects comme l'étendue, la correction, l'aisance, l'interaction et la cohérence. Tout cela permet de tracer un profil de l'élève plus détaillé et permet aussi un meilleur suivi de l'élève en fonction de ses points forts et faibles. Parallèlement aux descripteurs des niveaux, une source très importante est l'approche actionnelle. Beacco (2009) dans son ouvrage, met l'accent sur le fait de mettre l'élève au centre de l'apprentissage et de le rendre le protagoniste du cours : l'élève doit être actif pendant la leçon. De plus, il faudrait privilégier du matériel authentique et favoriser les échanges en classe.

La communication peut être divisée en plusieurs catégories, celles proposées par Bertocchini et Costanzo (2017) se sont relevées les plus intéressantes pour nous : la communication réelle (interagir avec au moins une autre personne) ; la communication simulée (mettre l'élève en condition de reproduire une situation de communication qui pourrait se passer réellement dans la vie de tous les jours) ; la pratique des habiletés (recevoir un input, par exemple visuel et puis l'utiliser comme point

de départ pour construire un monologue ou une conversation) et la pratique des éléments de la langue (exercer des éléments liés plutôt à la structure de la langue en utilisant la production orale comme vecteur).

Au niveau des types d'interaction en classe, nous en avons normalement deux : le monologue et le dialogue (Hermans-Nymark, 2009). Le monologue correspond aux questions-réponses entre l'enseignant et l'élève. De son côté, le dialogue se base sur trois éléments : les questions authentiques, les réponses des élèves coordonnées par l'enseignant et les réponses plus élaborées des élèves (ils doivent argumenter les réponses).

Un dernier aspect qui a été important pour nous a été l'effet du rituel. Les activités du dispositif ont toujours été présenté en début de cours et cela a permis de donner une certaine structure aux cours et d'optimiser la concentration auprès des élèves Gaudreau, 2017).

Enfin, l'objectif de ce travail a été celui de tester sur le terrain le dispositif ayant pour but de donner la possibilité à tous les élèves de pouvoir s'exprimer en classe dans la langue cible. Les sous-questions qui ont ensuite été soulevées, se sont orientées sur l'usage de la différenciation comme aide envers l'hétérogénéité de la classe et sur l'efficacité du dispositif sur le court terme.

Méthode

Cette recherche qualitative est de type inductif et se base sur nos observations sur le terrain, ainsi que sur deux questionnaires (un pré et un post dispositif) soumis aux 16 élèves; le diagnostic fait en début de séquence et la présentation (test sommatif) qui a clôt la période de passation. Tous ces éléments nous ont permis d'avoir plusieurs points de vue et de pouvoir comparer l'expérience directe à ce que nous avons trouvé dans les études faites auparavant. Plus précisément, les questionnaires nous ont permis en premier lieu d'avoir une image de chaque élève et de son rapport avec l'apprentissage du français comme langue étrangère et en deuxième lieu de comprendre si les activités ont été utiles ou pas selon leur expérience directe. La comparaison entre le diagnostic et la présentation sommative nous a donné une idée de la progression des élèves pendant la période de test.

Les élèves ont accompli 13 tâches dans une période de 6 semaines. La thématique travaillée pendant cette période a été celle du quotidien et nous avons le magazine *Noctambule* de la méthode *Clin d'œil* (2017) comme support pour préparer les cours. Chaque activité du dispositif avait une durée de 5 à 10 minutes et elles étaient toujours faites en début de cours. Celles-ci prévoyaient soit des interactions soit des situations plus orientées sur l'expression en continu. Après chaque cours, nous avons pris note dans un journal de bord de comment les activités se sont passées et des éventuelles pistes d'amélioration pour le futur.

Résultats

Le questionnaire post dispositif et l'évaluation sommative ont montré qu'en général tous les élèves ont eu au moins une légère amélioration. Au même temps, nous avons compris que pour obtenir des résultats plus forts et fiables, il faut prévoir une période de passation plus longue. De cette manière, les élèves auraient l'opportunité de mieux connaître le fonctionnement des activités orales et se mettre plus rapidement au travail ou se concentrer plus ce qui leur est demandé.

Il est important de souligner que les activités ont été adaptées en cours de route, selon les exigences de la classe et à la fin la plupart a eu comme but le fait de travailler la pratique des éléments de la langue (Bertocchini et Costanzo, 2017), parce que les élèves ont montré des difficultés dans la structure de la phrase. Le fait de s'exercer en binôme ou en petits groupes leur a donné de la motivation pour ensuite affronter la présentation avec un autre esprit, car ils ont pu s'exercer ensemble et renforcer leur manière de communiquer en français. Les activités ont aussi mis en évidence que donner une structure fixe a permis une meilleure gestion de la classe et aussi de la volonté d'apprendre des élèves. En début de cours, ils étaient toujours curieux de découvrir l'activité et les minutes initiales étaient presque toujours les moments où la motivation était plus haute. Les activités les plus appréciées ont été celles portant sur l'interaction, notamment le quiz en ligne.

Un autre aspect qui a été relevé pendant cette période, a été qu'il y avait aussi d'autres types d'interaction dans la salle de classe par rapport aux activités pensées exprès pour la production orale. Il s'agit des échanges entre l'enseignant et les élèves : les questions-réponses directes, l'écoute des consignes, les explications, etc. (Dubois, 2017). Même si tout cela n'était pas inclus directement dans le dispositif, cela a eu un impact sur la vie de classe et le déroulement de la leçon. Les élèves se sont donc exercés à l'usage de la langue cible pour ces aspects-là.

Pour ce qui concerne la différenciation, nous n'avons pas utilisé un seul type de différenciation, mais nous avons fait une sorte de collage des différentes visions que les auteurs des recherches précédentes ont fournies. Le but était celui de donner la possibilité à chaque élève de pouvoir se confronter avec ses capacités et d'arriver à présenter sa propre routine à la fin de la période de passation. La différenciation a été utilisée dans l'adaptation du matériel aux niveaux des élèves, dans la modalité de travail et dans le choix des groupes de travail.

Conclusion

Les résultats montrent une tendance à l'amélioration, pourtant pour avoir des résultats plus importants, il faudrait une période de test plus longue. De cette manière, il serait possible d'avoir des données plus précises sur le progrès des élèves et aussi de vérifier si l'aspect rituel a un impact sur l'autonomie des élèves. Le cadrage du cours, obtenu grâce au côté rituel du dispositif a sûrement été

un atout pour cette expérience et il faudrait envisager de prévoir cinq minutes à la fin aussi pour résumer ce qui a été travaillé pendant l'heure de cours et renforcer ainsi la structure de la leçon, en plus du fait de faire réfléchir les élèves sur leur apprentissage. Il serait aussi intéressant d'ouvrir ce type d'expérience aux autres types de classe du cycle d'orientation pour voir quelles adaptations il faudrait faire et comment les élèves pourraient réagir face à ce type d'activités. Enfin, dans notre étude il a été intéressant de voir comment les élèves considèrent la langue française et quelle importance ils lui donnent dans leur apprentissage.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. (2009). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Bertocchini, P. et Constanzo, E. (2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, (2^e éd.). CLE International.
- Clin d'œil. (2017). *Schulverlag plus*. <https://serv88919410.secure-node.at/>
- Conseil de l'Europe. (2023). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Dubois, A-L. (2017). Favoriser l'expression orale en classe de Français Langue Etrangère : des modalités aux activités. *Synergies France*, (11), 149-158.
- Etat de Fribourg, direction de la formation et des affaires culturelles. (s.d.). *Lehrplan21*. <https://fr.lehrplan.ch/index.php?code=e|1|3>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe*. Presses de l'université du Québec.
- Hermans-Nymark, L. (2009). Discourse patterns and teachers' beliefs in the EFL classroom. *Babylonia*. (1), 8-10.
- Küçükler H., & Kodal A. (2019). Foreign Language Teaching in Over-Crowded Classes. *English Language Teaching* ; 12(1), 169-175.
- Meirieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. (14^e éd.) ESF.
- Perrenoud, P. (1992). *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes*. In *Cahiers pédagogiques*, 1992. (306), 49-55.
- Perrenoud, P. (2014). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. (6^e éd.). ESF-Editeur.
- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée* (2^e éd.). Hachette Education.
- Puren, C. (2001). *Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes des langues*. *Livret du Formateur*. 4-6. APLV.