



HAL
open science

L'influence de la culture éducative sur l'expression orale : le cas estonien

Natty Sauvet

► **To cite this version:**

Natty Sauvet. L'influence de la culture éducative sur l'expression orale : le cas estonien. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04291175

HAL Id: dumas-04291175

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04291175>

Submitted on 17 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'influence de la culture éducative sur l'expression orale. Le cas estonien.

**Natty
SAUVET**

Sous la direction d'Alice HENDERSON

UFR Langage, Lettres et Art du Spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits
Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2022-2023

L'influence de la culture éducative sur l'expression orale. Le cas estonien.

**Natty
SAUVET**

Sous la direction d'Alice HENDERSON

UFR Langage, Lettres et Art du Spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits
Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je remercie en premier lieu Alice Henderson, ma directrice de mémoire, pour sa bienveillance, son dynamisme et son soutien. Merci d'avoir accepté de superviser ce travail et d'avoir suivi son évolution.

Je tiens à remercier mes collègues de l'Université de Tallinn et de l'Institut Français d'Estonie pour m'avoir intégrée dans leur équipe. Merci pour votre accueil et d'avoir accepté d'accorder du temps à ce mémoire. J'espère avoir retranscrit votre parole fidèlement. Merci également aux étudiants du cursus Langue et Littérature française (particulièrement les élèves qui ont accepté de répondre à mes questions). Ce stage fut pour moi une rencontre didactique et interculturelle qui marquera ma pratique professionnelle, j'en suis sûre.

Merci à ma mère et à mes proches, Jaercio et Ludivine, pour leur relecture et leurs conseils. Votre disponibilité et votre affection m'ont portée durant ce lourd travail de rédaction. Enfin, merci à mes amies et futures diplômées du master FLE de l'Université de Grenoble-Alpes: nos riches échanges (en distanciel) m'ont apporté un soutien solide et un relativisme qui m'a permis d'aller au bout de ce travail.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : NATTY.....

NOM : SAUVET.....

DATE : 29/08/2023.....

Sommaire

Introduction.....	7
Partie 1	
-	
Présentation du contexte et de la méthodologie.....	8
Chapitre 1. Le terrain de stage.....	9
1. Les institutions d'accueil.....	9
2. Le français langue étrangère (FLE) en Estonie.....	10
3. Missions et contexte d'enseignement.....	11
4. Les évolutions du projet de mémoire.....	13
Chapitre 2. Méthodologie.....	17
1. Remettre les compteurs à zéro et regarder (à nouveau) le terrain.....	17
2. Avoir accès à la voix des acteurs.....	18
3. Méthodologie d'analyse des données.....	23
Partie 2	
-	
Le cadre théorique.....	24
Chapitre 3. Le cours de FLE en milieu hétéroglotte : le « poids » de la société d'origine des acteurs.....	25
1. La construction de l'apprenant en langue étrangère.....	25
2. Le savoir et la figure de l'enseignant.....	30
3. Réflexions et points sur l'apprentissage du FLE en Estonie.....	34
Chapitre 4. L'oral en cours de FLE.....	38
1. Apprendre à parler en langue étrangère.....	38
2. L'oral pour les apprenants.....	45
Partie 3	
-	
Analyse.....	51
Chapitre 5. État des lieux sur l'oral pour les acteurs du cours de FLE.....	52
1. L'oral: une attente contrariée pour les étudiants de l'université.....	52
2. La place de l'oral dans les cours traduit la conception d'enseignement des professeurs. Le cas des enseignantes de l'Université de Tallinn.....	61
3. Les enseignantes de l'IFE.....	67
Chapitre 6. Parler oui, mais.....	72
1. La prégnance de la méthodologie traditionnelle dans l'habitus des apprenants.....	72
2. Le cas des activités d'expression orale.....	79
3. Le style professoral comme levier pour développer l'oralité.....	85
Conclusion.....	91
Bibliographie.....	93
Table des illustrations.....	97
Table des matières.....	131

Introduction

Dans le cadre de mon master 2 et du programme Campus France, j'ai effectué mon stage de fin d'études à Tallinn (Estonie). J'ai été accueillie par l'Institut Français d'Estonie et l'Université de Tallinn, deux institutions où j'ai pu exercer en tant que professeure de FLE.

Je fus chargée d'assurer des cours centrés sur l'expression orale auprès des étudiants engagés dans une spécialisation en français, en co-animation avec mes collègues de la faculté. J'ai également assumé plusieurs heures d'enseignement à l'Institut Français, en parallèle.

Si j'avais plusieurs expériences d'enseignement du FLE, c'était la première fois que j'enseignais en contexte hétéroglotte, dans un pays européen que je ne connaissais pas et dont je ne maîtrisais pas la langue nationale. Dès les premiers cours donnés, j'ai été marquée par une sorte de quiproquo inattendu concernant l'expression orale que les apprenants devaient développer. Les élèves semblaient peu prompts à s'exprimer en français, voire semblaient l'éviter. Face au silence et au malaise qui ressortaient chez les apprenants, j'ai cherché des réponses. J'ai voulu enquêter sur ce décalage constaté entre le déroulé prévu du cours, censé susciter l'expression orale, et sur ce qui se passait réellement. Cela m'a amené à formuler la problématique suivante: De quelle manière l'expression orale est-elle liée aux attentes des enseignants et des élèves du cours de FLE ? Les réflexions qui ont émergé dans ce mémoire abordent différents champs touchant la didactique du FLE: cultures éducatives, répertoire didactique, style et agir professoral, courants méthodologiques, compétence de communication, oralité et interactions dans la classe.

Mon analyse s'est inscrite dans une démarche de recherche qualitative. Les données récoltées sont le fruit d'observations des classes de FLE, à la faculté et à l'Institut Français, ainsi que d'entretiens menés avec plusieurs acteurs du cours de français.

Ce mémoire est divisé en trois grandes parties. La première développera le contexte de stage et la méthodologie de recherche utilisée. La partie suivante est un état de l'art développant les principales notions nécessaires à mon analyse. Enfin, les deux derniers chapitres sont dédiés à l'analyse des données. Je présenterai un état des lieux sur la place laissée à l'oral dans les classes estoniennes puis j'examinerai les différents facteurs qui agissent sur le développement de l'expression orale des apprenants.

Partie 1

-

Présentation du contexte et de la méthodologie

Chapitre 1. Le terrain de stage

Cette première partie du mémoire se concentre sur la présentation des institutions dans lesquelles j'ai été accueillie pour mon stage.

1. Les institutions d'accueil

Mon stage est inhérent au programme Campus France. Si j'occupais une position de lectrice, à l'Université de Tallinn, je dépendais de l'Institut Français d'Estonie (IFE). Ainsi, mon tuteur était le directeur adjoint de l'Institut, Guillaume Raboutot. Durant cinq mois, j'ai dispensé des cours de FLE auprès d'étudiants de niveau licence et fait, sporadiquement, des interventions dans des cours de l'IFE.

1.1. L'Institut Français d'Estonie (IFE)

L'IFE est un établissement public sous la tutelle du ministère chargé des Affaires étrangères et européennes, dont les missions sont de promouvoir et de développer les actions de coopérations académiques, culturelles, linguistiques et académiques entre la France et l'Estonie. L'IFE met en place ces actions depuis 1992 en proposant, en outre, des événements culturels et des cours de français langue étrangère. L'IFE dépend de l'ambassade de France en Estonie, bien qu'ils ne partagent pas de locaux communs.

1.2. L'Université de Tallinn

L'Université de Tallinn, située dans la capitale estonienne, est une université publique qui regroupe plusieurs institutions et spécialisations (sciences humaines, sciences naturelles, sciences technologiques, études cinématographiques, etc.). Elle a été fondée en 2005 et est l'un des plus grands établissements supérieurs d'Estonie. L'Université de Tallinn est une des deux seules universités du pays à disposer d'un département de langues romanes où le français est une spécialité enseignée. L'autre université est celle de Tartu, la plus grande université d'Estonie, concurrente directe de Tallinn.

Le cursus universitaire estonien est divisé en deux spécialités : une principale et une secondaire. Ces deux spécialités doivent être dans le même champ d'études (sciences humaines), qu'il s'agisse d'une langue ou non. Entre 2014 et 2015, les établissements d'enseignement supérieur publics estoniens ont connu plusieurs réformes gouvernementales, qui ont eu un impact direct sur la gestion financière des universités. Cela a engendré des

modifications des programmes d'études des universités, qui ont été fermés ou fusionnés. Ce fut le cas pour le programme d'études du FLE et pour celui des autres langues modernes, à l'Université de Tallinn. Ainsi, le français, l'anglais, l'italien, l'allemand et l'espagnol font désormais partie du même programme d'études, au niveau licence et master.

Pour l'année 2022-2023, le programme d'études Langue et culture française regroupait une cinquantaine d'étudiants, toutes spécialités et niveaux académiques confondus (licence et master).

2. Le français langue étrangère (FLE) en Estonie

2.1. Organisation et offre des cours de FLE dans les institutions d'accueil

À l'université, l'apprentissage du français est possible à un niveau débutant, dès l'entrée dans le cursus de licence. L'année universitaire est divisée en deux semestres de quinze semaines. Chaque semestre de l'année universitaire est dédié à l'acquisition d'un niveau de langue qui correspond au CECRL, que les étudiants peuvent suivre à la suite ou non, en fonction de leurs niveaux :

- Semestre 1 et 2 : A1.1 à A2.2
- Semestre 3 et 4 : B1.1 à B1.2
- Semestre 5 et 6 : B2.1 à B2.2
- Semestre 7 et 8 : C1.1 à C1.2

Chaque niveau a cours deux à trois fois par semaine. Le volume horaire hebdomadaire pour chaque niveau est compris entre trois heures et demie (A2, B1) à quatre heures et demie (B2). Cinq enseignants sont en charge de ces cours, durant un semestre.

L'IFE propose également des cours pour chaque niveau du CECRL, de débutant à avancé (A1-C2). La durée hebdomadaire des cours s'approche de celle de l'université: une heure et demie, deux fois par semaine. L'IFE dispense également des cours individuels, en présentiel et en ligne. L'évolution des niveaux à l'IFE est pensée par session de 48 heures académiques pour les niveaux A1 et A2, sur douze semaines. Les niveaux B1 et B2 comprennent 60 heures académiques. Les enseignants de l'IFE sont, en général, en charge du même groupe d'apprenants tout au long de l'apprentissage de ces derniers.

2.2. L'apprentissage du français en Estonie: une langue minoritaire

Dans le système scolaire estonien, les élèves apprennent traditionnellement deux langues étrangères (langue A, langue B) et certains établissements proposent la possibilité d'en étudier une troisième (langue C). Dans la majorité des cas, les élèves doivent choisir une première langue étrangère (langue A) parmi l'anglais, le français, l'allemand ou le russe. Pour l'année scolaire 2019-2020, 4 144 élèves apprenaient le français au collège et au lycée dans l'ensemble du pays. Cela représentait seulement 2,2% des élèves estoniens scolarisés. À titre de comparaison, pour la même période, 62,5% des écoliers apprenaient l'anglais, 27,5% étudiaient le russe et 6% l'allemand (Meristo, 2020a) et 1,8% d'entre eux se spécialisait dans d'autres langues.

L'apprentissage du français comme première langue étrangère (langue A) commence dès l'âge de 8-9 ans à l'école primaire tandis que l'enseignement du français comme langue B démarre au collège (11-12 ans). Le français comme troisième langue est possible au lycée, mais il peut y avoir des exceptions : certains collèges proposent le français comme langue C. Si l'apprentissage du français en milieu scolaire reste minoritaire, cette langue connaît un certain succès. Alors qu'en 2020, 1 153 élèves avaient le français comme première langue étrangère, ils sont 1 373 en 2022. Une partie de ces élèves continuera son apprentissage du français à l'université tandis que d'autres le commenceront à partir de ce moment-là.

L'apprentissage du français se fait également en dehors des écoles estoniennes: avec un tuteur privé, dans des écoles de langues ou à l'Institut Français.

3. Missions et contexte d'enseignement

3.1. Un poste de lectrice de français

Au cours des mois de novembre 2022 jusqu'à janvier 2023, j'ai été en contact avec l'université pour l'élaboration de mes missions en tant que lectrice. Il a été établi que ma principale mission sera d'animer des cours, sous l'angle de l'expression orale, auprès de trois niveaux : A2, B1 et B2. En plus des cours de FLE, je devrai également faire des interventions dans des cours spécialisés (Histoire de la France, Cinéma français), au cours du semestre, ainsi qu'assurer un tutorat concernant les travaux écrits des élèves dans leurs cours de français. En dehors de mon poste à l'université, j'ai aussi assuré plusieurs heures d'enseignements à l'Institut français, de manière sporadique.

3.2. Des apprenants plurilingues, un phénomène relatif à la situation socio-politique du pays

J'enseignais à des élèves, en licence, qui avaient choisi le parcours Langue et culture française comme première ou seconde spécialité. Les apprenants étaient, en majorité, des apprenantes. Il·elle·s avaient la vingtaine, bien qu'il y ait quelques profils de personnes en reprise d'études. Les apprenants des cours de FLE étaient, pour la plupart, estonophones, bien que les groupes comprenaient une portion significative de russophones. Si l'estonien est la langue officielle du pays, ce n'est pas la langue première d'une partie de la population nationale. Cette particularité linguistique et sociale s'explique par l'histoire du pays, occupé par l'URSS pendant plus de cinquante ans. Plus de 30% de la population estonienne est russophone (Dautancourt, 2008), ce qui en fait la plus grande minorité culturelle du pays. Cette population russophone a souvent une relation distanciée avec la langue estonienne puisqu'il existe des établissements scolaires (de la maternelle jusqu'au lycée) où l'enseignement ne se fait qu'en russe. Pour l'année scolaire 2021-2022, l'Estonie comptait 73 écoles d'éducation générale où l'enseignement était en russe ou bilingue (estonien/russe). Ainsi, plus de 21 000 élèves effectuaient leurs études en russe, soit 13.5% des élèves (Commission européenne, 2022). Cette situation linguistique a, au cours du XXème siècle, fait l'objet d'une attention politique, qui a été renforcée depuis le début du conflit en Ukraine. En 2022, le gouvernement estonien a établi un plan d'action de transition établissant l'enseignement en langue estonienne obligatoire sur l'ensemble du territoire, à partir de 2024. Le gouvernement prévoit que la loi soit effective pour l'année 2029/2030. Dans les universités, l'enseignement se fait uniquement en langue estonienne: il est demandé aux personnes russophones d'avoir un niveau C1 pour entrer à la faculté. En plus de l'estonien et/ou du russe, les apprenants de français maîtrisaient l'anglais à un niveau avancé.

3.3. Diversité de parcours et des profils variés

Les apprenants, au sein d'un même niveau, avaient un niveau de français hétérogène. C'était particulièrement le cas pour les niveaux A2 et B1. Si certains apprenants avaient commencé leur formation de français lors de leur éducation secondaire, d'autres étudiaient cette langue depuis leur arrivée à l'université, parfois moins d'un an auparavant. Ces deux populations se retrouvaient dans le même cours. Les groupes de niveau étaient constitués de 10 à 15 apprenants. Au sein de ces petits groupes, tous ne partageaient pas les mêmes spécialités universitaires. Les cours de FLE étaient ainsi souvent le seul moment où le groupe se côtoyait.

4. Les évolutions du projet de mémoire

4.1. Quand les modalités du terrain font évoluer les perspectives initiales

Dans le cadre de mon projet de stage, j'avais élaboré un projet de podcast. Le podcast peut être entendu comme un média à l'intersection du numérique et de l'analogique, comparable donc aux émissions de radio (Lundström et Lundström, 2020). Il permet d'aborder des sujets divers sur le ton de la conversation et de l'échange, dans un cadre qui est défini en avance avec les propres participants. Celui-ci me paraissait répondre à l'aspect d'expression orale des missions établies au travers des échanges avec la faculté de Tallinn. J'avais imaginé ce projet-podcast comme étant inter-niveau: chaque niveau d'apprenants travaillerait sur un sujet de société, avec un thème commun par classe. Sur place, je me suis rendue compte que ce projet n'aboutirait pas. Lors de ma première réunion avec les enseignantes de français de l'université, celles-ci m'ont présenté leur programme, centré autour d'objectifs linguistiques et thématiques précis. Suite à cette réunion, la conclusion était la suivante:

- j'avais peu de marge de manœuvre avec les groupes puisque les programmes des cours étaient déjà construits. Je pouvais faire des modifications dans les trames, mais pas sur les objectifs. Dans le cadre du niveau B1, l'enseignante référente m'a donné des trames déjà faites pour plusieurs séances, avec des documents déjà fournis, à suivre.
- j'avais une position minoritaire concernant l'enseignement au groupe. En effet, les cours que je donnais s'inscrivaient dans ceux des autres enseignantes. Je faisais un cours d'une heure et demie avec les apprenants, tandis que mes collègues assuraient les heures restantes (voir tableau 1).

Au vu de ce constat, il n'était plus pensable d'inclure le projet-podcast durant les heures de cours. J'ai alors envisagé de le développer par mes propres moyens en dehors de celles-ci mais j'ai rencontré plusieurs entraves. La première est que les étudiants n'ont pas de temps commun. La pause-déjeuner n'est pas globalisée: il y a toujours des cours entre 12h et 14h. De plus, les étudiants ont des spécialités différentes: leurs horaires peuvent entrer en conflit. Il était donc impossible de convenir d'un horaire facilitant où une majorité était disponible. La deuxième entrave a été l'investissement des étudiants. Ceux-ci m'ont répété à de nombreuses reprises qu'ils étaient débordés et n'avaient pas le temps de s'impliquer dans leur apprentissage de français. À la place, j'ai mis en place des ateliers de conversation et de

grammaire hebdomadaire, qui nécessitaient moins d'implication personnelle, pour les niveaux B1 et B2.

Tableau 1) Récapitulatif des cours de français, à l'université, par niveau

Groupe de niveau	Heure totale de français/semaine	Heure de français avec Natty	Atelier de conversation en français
A2 (dès le mois d'avril)	4H45	1H45	Non
B1	4H	2H	1H/semaine
B2	4H45	1H45	1H/semaine

4.2. Une rencontre interculturelle et didactique qui donnera lieu au projet de recherche

4.2.1. Une position d'enseignante en devenir

En tant que futur enseignante, ce stage a représenté une épreuve à plusieurs paliers. Le fait de ne pas avoir la gestion des groupes et de ne pas voir les étudiants souvent (une fois par semaine, voire une fois tous les dix jours selon l'emploi du temps de mes collègues) me plaçait dans une position d'enseignante non-référente auprès des élèves. De plus, ne pas parler estonien m'a desservi, même si je pouvais dialoguer en anglais avec les apprenants puisque la quasi-totalité d'entre eux possédait un bilinguisme avancé dans cette langue. Ces éléments structurels ont renforcé des éléments socio-culturels, que j'ignorais à mon arrivée, et qui m'ont frappé dès mes premiers cours.

Pour comprendre les difficultés que j'ai rencontrées, il faut également replacer ma façon d'aborder l'enseignement à l'époque. Au cours de mes deux années de master en didactique des langues, j'ai été sensibilisée aux différentes approches méthodologiques de l'enseignement du FLE, et notamment à la perspective actionnelle. Celle-ci considère l'apprenant comme un acteur social qui agit et la langue est perçue comme un outil et non une finalité. De cette manière, les projets universitaires ainsi que les cours de FLE bénévoles que j'ai animé par la suite ont toujours été imprégnés par ces aspects. Et pour s'exprimer et agir, il faut parler. La communication orale est donc, pour moi, particulièrement centrale dans le cours de FLE.

4.2.2. La face-à-face

C'est dans cet état d'esprit que j'ai abordé mon poste à l'université. J'ai commencé à donner des cours avec les groupes B1 et B2. En accord avec les enseignantes, j'ai amorcé les cours après une première semaine d'observation. Dès le début, j'ai été frappé par le rapport à l'oral des apprenants. Les étudiants interagissaient peu en français, avec l'enseignante ou entre eux et il y avait de nombreux silences lors des cours. Les élèves prenaient peu de risques pour répondre ou ne manifestaient pas explicitement leur incompréhension. De plus, ils semblaient peu enjoués vis-à-vis des activités et des thématiques proposées dans le cours. Ce manque de dynamisme se traduisait jusqu'à leur attitude corporelle (peu d'expressions faciales, de mouvements du corps).

J'ai particulièrement été marqué par le groupe B1 qui, pendant plusieurs séances, ne s'est pas exprimé durant la totalité du cours (à l'exception d'un élève moteur). Devant leur mutisme, je les ai finalement interpellés en anglais : à partir de là, les interactions entre le groupe classe et moi, puis au niveau individuel-enseignant, ont commencé à exister. La grande majorité de la classe a alors indiqué qu'elle ne me comprenait pas suffisamment pour interagir avec moi en français et qu'il était difficile pour eux de s'exprimer. Pour le groupe B1, cette réserve sur leur expression orale peut donc être liée à un manque linguistique. Cependant, j'ai retrouvé cette même retenue avec le groupe B2 qui me comprenait parfaitement et qui n'avait pas de difficultés morphosyntaxiques ou lexicales pour s'exprimer. Concernant le groupe A2, à qui j'ai enseigné à partir de la moitié du second semestre 2023, j'ai globalement trouvé la même situation du groupe B1 à la différence qu'il y avait un peu plus d'élèves moteurs.

4.2.3. Développement d'un projet de recherche

Interpellée par ces éléments, et après être passée par une phase de remise en question personnelle, je me suis demandée s'il n'y avait pas des facteurs culturels ou sociaux que j'ignorais, permettant d'expliquer cette situation. J'ai donc cherché des réponses auprès de mes collègues, françaises natives, de l'Institut afin de mettre à l'épreuve mes ressentis sur le terrain. Elles m'ont confirmé qu'elles avaient également été confrontées au manque d'expression orale des apprenants, à une attitude de réserve générale, ainsi qu'à l'appétence grammaticale des étudiants estoniens. En mettant en parallèle ce que j'observais dans mes classes, mes questionnements et le discours de mes collègues, j'ai réalisé que j'avais des

attentes didactiques concernant le cours et les étudiants. J'ai également compris que mes étudiants avaient, quant à eux, sûrement une vision différente en ce qui concerne la réalisation d'un cours de langue. J'ai présenté ce constat à ma directrice de mémoire qui a convenu qu'il s'agissait d'un champ à explorer. Si je souhaitais principalement m'axer sur la vision des enseignants de FLE, j'ai réalisé qu'il m'était indispensable d'avoir la « voix » des étudiants dans ce mémoire. En effet, le cours de langue est co-réalisé avec le public qui le suit : ce sont les apprenants qui donnent le tempo du cours, qui font que certaines activités fonctionnent ou non.

Ainsi, j'ai formulé la problématique suivante: De quelle manière l'expression orale est-elle liée aux attentes des enseignants et des élèves du cours de FLE ? Le cas des apprenants estoniens à l'Université de Tallinn.

Chapitre 2. Méthodologie

Afin de pouvoir identifier les facteurs explicatifs du rapport des apprenants estoniens à la communication orale, j'ai mis en place un recueil de données à travers plusieurs outils.

1. Remettre les compteurs à zéro et regarder (à nouveau) le terrain

J'ai privilégié dans un premier temps une approche ethnographique des cours de FLE, à travers l'observation par l'immersion de classes de français à l'Université de Tallinn et à l'IFE.

Partageant les cours avec d'autres enseignantes, j'ai fait plusieurs observations dans les cours de deux de mes collègues, à l'université. Ces séances me permettaient d'observer les acteurs de manière « externe », sans être impliquée dans le cours et d'identifier si l'expression orale des apprenants variait en fonction des modalités d'enseignements de mes collègues estoniennes. Il faut toutefois noter que les données récoltées ici sont d'une certaine manière *suscitées* puisque la présence du chercheur (même en retrait) vient modifier la dynamique du cours.

Il me semblait également intéressant d'observer une autre typologie de cours de français, et de professionnels, avec l'IFE. Les enseignants à l'université sont Estoniens et leurs cours répondent à des objectifs universitaires. Les enseignants de l'IFE sont, quant à eux, majoritairement des Français natifs et leurs objectifs sont différents. L'observation des cours de l'IFE, auprès de trois de mes collègues, m'a permis d'identifier si l'expression orale pouvait être liée à des facteurs comme la finalité des cours, la culture didactique et l'environnement. Les observations se sont appuyées sur une grille ([voir Annexe 1](#)). Celle-ci était composée de deux axes : le déroulé du cours (1) et la prise de parole des apprenants (2). La première partie porte sur les principes méthodologiques ainsi que sur les activités didactiques utilisées. La deuxième partie se centre sur les interactions (inter-élèves et en groupe classe) et l'atmosphère au sein de la salle de classe.

2. Avoir accès à la voix des acteurs

Parmi les formes possibles de collecte d'informations orales, j'ai choisi les entretiens. Ces derniers permettent de faire entendre la parole des personnes interrogées ainsi que leur retour réflexif sur leur action ou manière de penser.

2.1. Un questionnaire à destination des apprenants de l'université

En parallèle de mes observations, des échanges informels ainsi que des lectures que j'avais entamées, j'ai réalisé un questionnaire (voir [Annexe 2](#)). Celui-ci a été distribué aux élèves des classes de français à l'université du niveau A2 à B2, qui pouvaient répondre de manière anonyme.

Le questionnaire comportait 32 affirmations, centrées autour de quatre thématiques: l'anxiété langagière ; le rapport à la prise de parole ; les attentes du cours de langue ; et le rôle des apprenants vis-à-vis du cours. Les réponses aux items étaient basées sur l'échelle de Likert, permettant de couvrir le plus finement possible le spectre de l'opinion des enquêtés. Les interrogés expriment leur degré d'accord ou de désaccord sur une grille pré-définie qui couvre du *complètement d'accord* au *pas du tout d'accord*, en passant par les options *plutôt d'accord*, *ni d'accord ni pas d'accord* et *plutôt d'accord*. Afin de limiter les problèmes de compréhension des apprenants moins à l'aise avec la compréhension écrite, pouvant mener à des biais, les questionnaires ont été distribués en version française, anglaise et estonienne. Une de mes collègues de l'IFE, bilingue franco-estonienne, a bien voulu assurer la traduction. La diffusion du questionnaire est intervenue lors de la dernière semaine de cours et 28 élèves y ont répondu dont 7 apprenants de niveau B2, 10 de niveau B1 et 11 de niveau A2.

J'ai envisagé ce questionnaire comme un moyen de confronter mes observations aux pratiques et aux discours des élèves. Si le questionnaire a fait ressortir des données à un moment où j'étais encore en phase de questionnement, il ne représente pas une finalité en soi puisqu'il ne laisse qu'entrevoir les positions des individus interrogés. Des entretiens étaient donc nécessaires pour la suite de la recherche. Les réponses des étudiants ont été une base dans la construction du guide d'entretien élaboré par la suite.

2.2. Les entretiens

Au total, j'ai mené 11 entretiens semi-directifs avec des apprenantes de français de l'université de Tallinn ainsi que des collègues enseignantes de FLE. Le thème de l'entretien était annoncé en amont puis, au cours de l'interview, je me suis appuyée sur un guide ([Annexe](#)

3) qui comprenait une vingtaine de questions ouvertes. Ce guide étant un pense-bête (Combessie, 2007), puisque les entretiens ont suivi leur dynamique propre et certains d'entre eux ont abordé des thèmes non anticipés.

Tableau 2) Récapitulatif des onze entretiens menés

Entretiens avec les apprenantes de français		
Niveau	B1	B2
Nombre	2	3
Langue de l'entretien	Anglais	Français
Entretiens avec les enseignantes de FLE		
Institution	Université de Tallinn	Institut Français d'Estonie
Nombre	3	3
Langue de l'entretien	Français	

2.2.1. Entretiens avec les apprenantes de l'université de Tallinn

Une fois les réponses du questionnaire analysées, j'ai établi des guides d'entretiens pour les étudiants à l'université. La dernière question du questionnaire demandait s'ils acceptaient d'échanger durant un entretien. Sur les vingt-huit réponses, 20 personnes ont répondu favorablement. J'ai ensuite relancé tous les élèves des niveaux B1 et B2 par mail pour l'entretien. J'ai exclu les apprenants A2 des entretiens en raison de leur apprentissage débutant : ces élèves ont commencé les cours français depuis moins d'un an à l'université. Il me semblait plus intéressant d'interviewer des élèves avec une instruction universitaire plus longue, auprès de plusieurs collègues du département de Français.

Deux élèves B1 ont répondu à ma relance et trois étudiantes de niveau B2. Les entretiens portaient sur trois axes : l'influence des enseignements scolaires dans l'apprentissage du français à l'université (1) ; les attentes par rapport au cours de français (2) ; et la prise de parole individuelle dans le cours (3).

Les entretiens ont été réalisés à l'université ou par zoom, si les étudiantes ne pouvaient pas se déplacer. Ils ont duré entre 45 minutes et 1h15. Les apprenantes qui ont accepté l'entretien ont eu une parole que je qualifierais de « libérée » puisque leur discours était fluide

et ne semblait pas contraint. Cela est dû au fait que je connaissais les étudiantes depuis plusieurs mois, qu'une relation de confiance s'était établie et, sûrement, que mes missions à l'université étaient terminées. Les entretiens avec les deux enquêtées B1 ont été menés en anglais, ce qui était une demande de leur part pour l'acceptation de l'entretien.

Tableau 3) Informations sur les étudiantes interviewées relatives à leur apprentissage du français, au moment de l'interview.

Étudiante interviewée ¹	Niveau de français	Cursus de Langue et culture française	Apprentissage du FLE avant l'université	A commencé les cours à l'université au niveau
A.	B1.2	Première spécialité	Non	A1.1
D.	B1.2	Deuxième spécialité	Non	A1.1
E.	B2.2	Première spécialité	Oui (lycée)	B1.1
B.	B2.2	Première spécialité	Oui (cours particuliers)	B1.1
C.	B2.2	Deuxième spécialité	Oui (apprentissage individuel)	B2.1

Le tableau 3 se lit de la manière suivante : Lors de l'interview, A. était en classe de FLE de niveau de B1.2. Le français est sa première spécialité à l'université. Elle n'avait jamais suivi de cours de français avant l'entrée dans le cursus Langue et culture française à l'Université de Tallinn et elle a commencé au niveau débutant.

2.2.2. Entretiens avec les enseignantes de FLE, de l'université et de l'IFE

Dans un second temps, j'ai mené des entretiens avec mes collègues enseignantes de français, de l'université et de l'IFE (voir tableau 4). Il y a cinq professeurs de français à l'université qui s'occupent de niveaux A1 à C1. J'ai pu interviewer trois enseignantes, qui étaient mes collègues directes. Un enseignant n'était pas en fonction durant mon semestre de stage et une autre professeure était chargée uniquement du niveau C1, que je n'avais pas en charge. Pour ces raisons, j'ai limité les entretiens avec les trois interviewées. Concernant les enseignantes de l'IFE, j'ai interviewé les professeurs qui assuraient le plus d'heures de cours

¹ Pour des questions d'anonymat, toutes les initiales des interviewées ont été modifiées.

au sein de l'institution. De plus, ces dernières présentent un profil hétérogène (formation initiale, expériences, niveau en charge) que je trouvais intéressant.

Les informatrices ont accepté avec enthousiasme les entretiens qui ont été menés sur leur lieu de travail respectif ou à leur domicile. Ils ont duré entre 45 minutes et 1H15, bien que certains entretiens aient été ajournés en raison de l'emploi du temps des enquêtées. Les questions étaient centrées sur quatre thématiques : la formation initiale et le parcours professionnel (1); la méthodologie d'enseignement utilisée (2) ; la communication orale en classe (3); et les attentes des élèves (4).

Tableau 4) Informations sur les enseignantes interviewées

Interviewée²	Nationalité	Langues parlées	Formation initiale	Expérience d'enseignement du FLE	Institution	Niveau(x) enseigné(s)
F.	Estonienne	Anglais, Estonien, Français, Italien	Licence de langue française et doctorat en sciences de l'éducation	23 ans	Université de Tallinn	A1.1, A2.2 et B2.2
H.	Estonienne	Anglais, Estonien, Français, Italien	Master en éducation (professeur de français), doctorat en éducation (depuis 2014)	Plus de 10 ans	Université de Tallinn	A1.1 à B2.2
I.	Estonienne	Anglais, Estonien, Français, Russe	Doctorat en didactique du FLE	23 ans	Université de Tallinn	B1.2
J.	Française	Anglais, Français	Master en psychologie du travail et DU FLE	1 an et demi	IFE	Adultes, niveau A2 et cours enfants
K.	Française	Anglais, Français	Master en didactique FLE	5 ans	IFE	A1 à C1
L.	Estonienne	Estonien, Français, Italien	Master de traduction en français	27 ans	IFE	A1 et A2

² Pour des questions d'anonymat, toutes les initiales des interviewées ont été modifiées.

3. Méthodologie d'analyse des données

La majorité des données recueillies se prêtaient à une analyse qualitative, que j'ai logiquement mise en place.

Bien que j'ai récupéré des données en amont, les entretiens ont représenté la véritable porte d'entrée dans l'analyse. J'ai commencé par retranscrire les entretiens, puisque j'avais besoin de voir le discours des enquêtées pour l'analyser. J'ai fait le choix de simplifier les conventions de transcription car il ne s'agissait pas d'enregistrements d'interactions didactiques. Ainsi, dans la transcription, j'ai rendu compte d'éléments (pause, rire, etc.) que s'ils servaient les propos des personnes interviewées.

Une fois retranscrits, j'ai procédé à une lecture flottante de ces derniers. J'ai ensuite étiqueté le corpus en repérant les thèmes abordés par les enquêtées et les notions qui se dégageaient de leurs discours, dans un tableau Excel. Celui-ci m'a permis d'articuler les notions et les thématiques entre elles. J'ai ainsi pu développer un plan d'analyse. À partir de ce moment-là, j'ai repris mes données issues des observations et du questionnaire en m'apercevant que la majorité d'entre elles étaient inutilisables. En effet, elles ne pouvaient plus être exploitées puisque mon angle d'analyse et ma réflexion avaient changé. J'ai donc sélectionné les données du questionnaire et des observations qui me permettaient d'appuyer mon analyse. Cette opération terminée, j'ai regroupé toutes les données et effectué une micro-analyse de celles-ci dans les chapitres 5 et 6.

Le contexte du terrain de stage et la méthodologie d'analyse ayant été traités, je vais à présent développer le cadre théorique sur lequel je me suis appuyée pour mener à bien mes analyses.

Partie 2

-

Le cadre théorique

Face à mes interrogations nées durant l'enquête et les données récoltées sur le terrain, cette deuxième partie réunit des éléments conceptuels me permettant d'inscrire mes analyses dans le champ théorique. Au sein du chapitre 3, je m'appliquerai à montrer comment la culture d'origine des apprenants et des enseignants en langue étrangère les forgent dans leur rôle respectif. Le chapitre 4 se concentrera sur l'apprentissage de l'expression orale dans le cours de langue et ses implications sur les élèves. Au travers de ces deux chapitres, je prendrai soin d'explicitier les spécificités de la société estonienne, notamment sa culture sociale et éducative puisque ce mémoire se concentre sur le contexte estonien.

Chapitre 3. Le cours de FLE en milieu hétéroglotte : le « poids » de la société d'origine des acteurs

« Enseigner/apprendre n'est pas uniquement un geste de transmission des savoirs, mais une opération complexe impliquant un enseignant et un apprenant, chacun avec son passé, ses habitudes et sa culture » (Chnane-Davin, 2020, p126). Par cette phrase, Chnane-Davin illustre le fait que les apprenants de la classe de langue étrangère ne sont pas des feuilles blanches lorsqu'ils arrivent en cours. Ils possèdent des automatismes, des façons d'apprendre et de faire construites durant leurs expériences d'apprentissages scolaires et sociales. Ces façons de faire peuvent être particulièrement apparentes en milieu hétéroglotte lorsque l'enseignant (qui possède également un passé, des habitudes et une culture) ne partage pas celles de ses apprenants.

1. La construction de l'apprenant en langue étrangère

1.1. Comment définir le « passé » des apprenants ?

1.1.1. Les cultures éducatives

Je ne reviendrai pas sur les postulats anthropologiques et sociologiques qui ont mis en exergue qu'une société donnée exerce une coercition sur les individus présents en son sein, à travers plusieurs institutions, l'une des principales étant l'école (Darmon, 2001). Dans l'espace de la classe de langue étrangère, comment cela se traduit-il ?

La notion de cultures éducatives, telle que formulée par Chisse et Cicurel (2005), permet de rendre compte de la coercition jouée par l'éducation scolaire dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les cultures éducatives renvoient à l'ensemble « de traits qui configurent les processus éducatifs dans une société ou un ensemble de sociétés donné » (Beacco, 2008, p. 7). Comme le met en avant Cicurel (2003), les cultures éducatives se retrouvent dans plusieurs éléments tels que : les modèles de transmission du savoir (rôle de l'écriture, imitations des modèles traditionnelles par exemple), les normes relationnelles (règles sociales de la classe, de la parole), les formes d'organisation des activités didactiques, les formes d'appropriation (par coeur, découvertes des règles, l'imitation des exemples), les modèles de références des professeurs et les systèmes de notation. À travers les éléments

établis par Cicurel, on peut voir que les cultures éducatives sont constituées d'un côté d'une culture d'apprentissage, qui constituent les pratiques de transmission reçues puis intégrées par les apprenants, et de l'autre, d'une culture didactique relative aux façons d'enseigner. Les cultures éducatives constituent ainsi des cadres transmissifs et didactiques qui conditionnent les acteurs de la classe de langue, apprenants et enseignants (Chiss & Cicurel, 2005). Ces cadres se déclinent en une série de règles, d'interactions et d'activités identifiables par les apprenants. Chaque pratique de transmission inhérente aux cultures éducatives dépend d'une époque, d'un lieu et en est ainsi représentative. Elles sont influencées par des facteurs politico-sociaux, liés aux histoires nationales et à la géopolitique (Chisse & Cicurel, 2005).

1.1.2. L'habitus

L'habitus est un concept développé par la sociologie et particulièrement théorisé par Bourdieu qui lui a dédié un rôle central dans sa théorisation des pratiques sociales. L'habitus est un ensemble de dispositions, issues de représentations, qui engendre des pratiques sociales (Bourdieu, 1979, cité par Vautier, 2023). C'est un processus contribuant à la distinction des individus dans le monde social, c'est-à-dire à leur identité et leur place au sein de l'espace social. L'habitus se développe au cours de la socialisation primaire, à travers le mimétisme, puis avec l'expérience sociale des individus. Il est le résultat d'une incorporation progressive des structures sociales et, de par son intégration précoce, engendre un ajustement spontané des acteurs sociaux à certaines situations, de manière non-consciente (Cadet, 2005). Pour Cuq (2003), l'habitus se conjugue au pluriel, selon les situations sociales. Il détermine, entre autres, les goûts et les préférences des individus.

Mis dans une situation inconnue, les individus vont donc faire appel à leur(s) habitus pour réagir. Dans la classe de langue, où des pratiques didactiques nouvelles ne répondent pas aux mêmes principes auxquels les apprenants sont habitués, cela va engendrer une incompréhension puisque les élèves ne sont pas entraînés à un tel type de médiation pédagogique (Chisse & Cicurel, 2005). En effet, l'habitus scolaire issu de la culture éducative des apprenants se retrouve déstabilisé dans ce type de situations. La compréhension des apprenants est basée sur le filtre de leur habitus, comme le met en avant Cuq :

Si on enseigne de manière contraire aux habitus d'une culture dominée, les élèves ne comprendront rien [...] Les habitus des élèves sont la vraie source de ce qu'ils retirent

d'un enseignement, parce qu'ils constituent le filtre à travers lequel les apprenants traduisent pour eux-mêmes ce qu'ils entendent ou lisent. (Cuq, 2003, p. 121)

C'est ce qu'illustre Robert dans son article *Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois* (2002). Expliquant les particularités des cultures éducatives des populations chinoises, l'auteur met en avant l'incompatibilité de la méthode communicative avec l'habitus scolaire de ces populations. Dans le système chinois, les cours de langue étrangère reposent sur la prépondérance de l'écrit, des rapports entre enseignants et élèves très verticaux, une méthode d'enseignement traditionnelle centrée sur les acquis grammaticaux et le fait que les problèmes de mauvaise compréhension sont à la charge de l'étudiant. L'habitus de ces étudiants repose donc sur des pratiques d'apprentissage (écoute active en classe, pas de manifestation en cas d'incompréhension, prise de parole limitée) en opposition avec la méthode communicative, celle-ci s'appuyant sur l'interaction et la participation active de l'apprenant.

Appliquées sans égard à la culture chinoise, certaines activités didactiques amènent à des incompréhensions pour les acteurs de la classe. Robert relate la problématique des jeux de rôles qui engendrent une perturbation de l'ordre établi lorsque l'enseignant, profession respectée, se transforme en un autre acteur social méprisé (dans le cas taïwanais, chauffeur de taxi). Autre exemple relatif à la culture didactique : la compréhension du cours étant à la charge de l'élève, les répétitions des explications par l'enseignant entraînent gêne et malaise puisque ce n'est pas son rôle. Robert conclut que l'approche communicative est démotivante et facteur d'échec de l'apprentissage linguistique pour les populations chinoises. Elle correspondrait davantage à un public indo-européen dont l'habitus scolaire et social est accoutumé à la prise de parole et à la communication (Robert, 2002).

1.2. L'apprentissage vu par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Ce constat fait par Robert m'a poussé à me tourner vers le CECRL, ouvrage de référence dans l'enseignement des langues étrangères, au niveau européen et international. De quelle manière le CECRL aborde-t-il les aspects de cultures éducatives et d'habitus des apprenants ? Les chapitres 4, 5 et 7 du CECRL me semblent particulièrement éclairants pour aborder les notions d'habitus et de culture éducative que je viens de décrire.

1.2.1. Les situations sociales et leur cadre

Les chapitres 4 et 5 du CECRL sont dédiés à l'utilisation de la langue par l'utilisateur, notamment l'apprenant. La première partie du chapitre 4 traite de différents aspects du contexte d'utilisation de la langue. Les actes de paroles, nous dit le CECRL, dépendent de la situation dans laquelle ils s'inscrivent et du cadre de celle-ci. Les situations sont liées au domaine de la vie sociale : domaine public, personnel, professionnel ou éducationnel. Les situations prennent place dans des lieux, des institutions, avec des acteurs, des objets présents dans l'environnement, des événements ou des opérations effectuées par les acteurs. Tout cela forme un cadre extérieur, avec ses conditions et ses contraintes, qui agit sur les individus au travers d'un processus de socialisation. Les situations et leurs cadres rappellent la notion de cultures sociales et éducatives, par leur aspect structurel, leurs contraintes et leur intégration par les individus.

Le cadre des situation, nous dit le CECRL, est interprété par l'utilisateur en fonction de plusieurs éléments, parmi lesquels l'expérience à long terme ainsi que la classification pratique des situations, des objets et des événements. La perception du cadre extérieur fournit le contexte mental des individus pour l'acte de communication. L'apprenant peut accepter, refuser ou ne pas réussir à s'adapter aux contraintes et conditions véhiculées par le cadre des situations. On retrouve entre ces lignes la notion d'habitus, développée par Bourdieu comme dispositions d'inconscient culturel, puis par Cuq qui a montré comment celui-ci jouait sur la perceptions des apprenants et l'incompréhension de certaines situations de classe.

Selon le CECRL, cette adaptation est à mettre en lumière avec les compétences générales définies par comme la connaissance du monde, (c'est-à-dire ces savoirs acquis par la socialisation et l'éducation) des apprenants. Cette adéquation entre cadre des situations et connaissance du monde est évoquée par Robert dans la situation des jeux de rôle en classe de FLE en Chine, dont l'échec est lié à des raisons imbriquant culture sociale et culture didactique. Le CECRL reconnaît donc l'influence structurelle des situations et de leur cadre, ainsi que l'interprétation qu'en fera l'étudiant selon ses expériences passées et ses représentations, sans mentionner le terme de cultures éducatives et d'habitus.

1.2.2. Des compétences personnelles ?

Le chapitre 5 porte sur les compétences acquises par l'apprenant au cours de son expérience antérieure. Si certaines compétences relèvent d'un aspect global (comme les savoirs socioculturels), d'autres sont limitées à l'individuel et définies comme des facteurs liés à la personnalité. Parmi elles, on retrouve notamment « les attitudes d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences », les valeurs telles que l'éthique et la morale et les croyances (5.1.3, p.84) qui sont pourtant des éléments profondément liés à la société d'origine de l'apprenant. Le CECRL met en avant des savoirs apprendre composés tels que les aptitudes à l'étude et les aptitudes heuristiques (5.1.4.3 et 5.1.4.4, p.86), comme étant de l'ordre de l'individuel. Ces aptitudes touchent aux façons (nouvelles) d'apprendre, donc aux cultures éducatives (et à leur bousculement) qui, comme vu précédemment, sont profondément ancrées dans le social et dont l'apprenant est tributaire.

1.2.3. La tâche: un élément révélateur des cultures éducatives

Dans ces chapitres s'arrêtent les rapprochements avec les notions de culture éducatives et d'habitus scolaire. Au chapitre 7, ces notions réapparaissent entre les lignes. Beacco (2008) met en avant le lien entre tâche telle qu'explicitée dans le CECRL et habitus scolaire de l'apprenant : « le CECR rappelle que toute tâche pédagogique ou effective est dépendante des compétences de l'apprenant, dont la familiarité avec la tâche (7.3.1.1., p. 123) et la confiance en soi (7.3.1.2.) », (Beacco, 2008, p. 12). Un apprenant, entraîné à une tâche au cours de son apprentissage scolaire, réussira mieux que l'apprenant qui n'a pas bénéficié de cet entraînement.

Les activités didactiques et leurs réalisations renvoient donc directement à l'habitus et à la culture éducative des apprenants. Beacco (comme les autres auteurs dont j'ai mobilisé les notions) invite donc à les prendre en compte celles-ci afin d'éviter les chocs méthodologiques handicapants et, dans un second temps, pour agir sur les représentations du « bien-apprendre » (Beacco, 2008, p. 10)

Cette idée de choc méthodologique renvoie à cette incompréhension entre les acteurs du cours de langue étrangère. J'ai parlé des apprenants et de la coercition dont ils font l'objet par leur culture éducative d'origine. J'aborderai maintenant l'autre acteur de la classe: l'enseignant.

2. *Le savoir et la figure de l'enseignant*

2.1. *Le bagage des enseignants*

2.1.1 La notion de répertoire didactique

Comme les apprenants, les enseignants sont également régis par les cultures éducatives à travers les modèles qu'ils ont rencontrés. Les enseignants construisent leur répertoire didactique, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dans la transmission d'une langue cible à un public spécifique (Cadet & Causa, 2005), en prenant appui sur les modèles de référence socioculturels et scolaires auxquels ils ont été confrontés au long de leur trajectoire personnelle (Cadet, 2005). Par modèles de référence socioculturels, Cadet désigne les discours et les représentations sociales sur une profession donnée, ceux-ci dépendant du rôle et de la valorisation (ou non) assignée à la profession à un moment précis. Les modèles de référence scolaire se situent à un niveau individuel et recouvrent un aspect davantage didactique : il s'agit des expériences du système scolaire, du type d'enseignant et des pédagogies auxquelles l'individu a été confronté. Les modèles de référence scolaire renvoient directement aux cultures éducatives auxquelles l'enseignant, en tant qu'élève puis en tant que professionnel, a été mis en présence. Beacco (2008) rappelle que les cultures didactiques, dans le cas de l'apprentissage des langues, cadrent le rôle et l'usage des manuels de langue, l'organisation des programmes d'enseignement dans les institutions éducatives jusqu'à la répartition des éléments de la progression dans l'apprentissage. L'enseignant, au cours de ses années d'élève, a donc été exposé à des modèles qui ont construit ses représentations, son habitus scolaire et qui vont avoir un impact sur ses pratiques de transmission. Pour Cadet (2005), cette double exposition aux modèles de référence socioculturels et scolaires constitue la base de l'élaboration de représentations sur le métier et les processus d'enseignement-apprentissage. Ces modèles vont donc constituer le répertoire didactique des enseignants, ceux-ci pouvant évoluer et se modifier tout au long de l'expérience enseignant (Cadet & Causa, 2005).

2.1.2. La notion de culture professionnelle

Puren mobilise la notion de culture professionnelle pour désigner l'ensemble des savoirs et techniques transmissives et didactiques dont dispose l'enseignant. Celle-ci est influencée par différents facteurs, comme le représente le schéma ci-dessous :

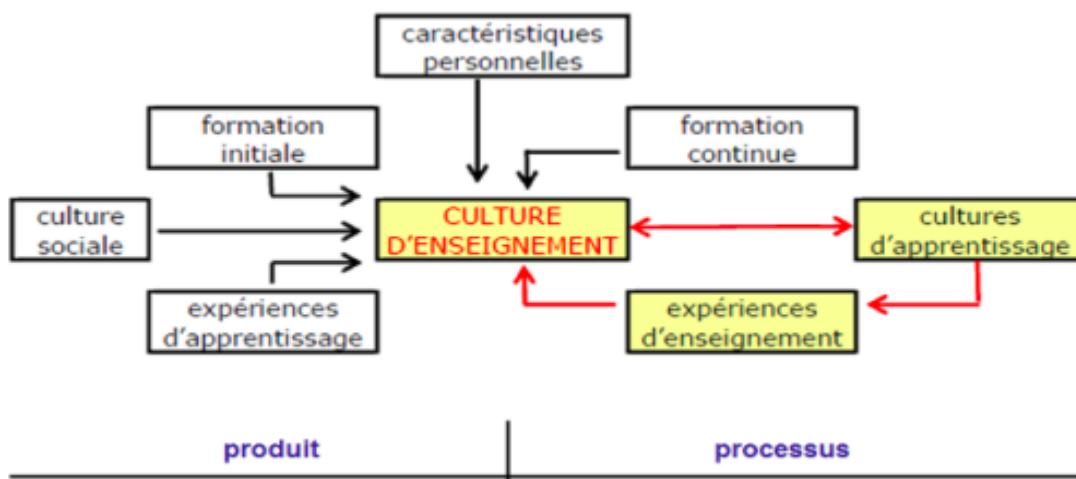


Figure 1. Puren (2010), la construction de la culture d'enseignement

Puren fait la distinction entre culture sociale et culture professionnelle. La première est relative aux aspects sociétaux d'une culture d'une société donnée, telle que les pratiques ou les manières de penser. La culture professionnelle est, quant à elle, « l'ensemble des conceptions concernant l'action d'enseigner, l'action d'apprendre et la mise en relation de ces deux actions » (Puren, 2010, p. 76).

La culture professionnelle a trois composantes : la culture d'enseignement (les conceptions et pratiques sur l'action d'enseigner), la culture d'apprentissage (conceptions et pratiques sur l'action d'apprendre) et la culture didactique (la liaison entre les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage qui a lieu en classe). Dans le schéma ci-dessus (Figure 1), Puren met en avant que la culture sociale, la formation initiale et l'expérience en tant qu'apprenant des enseignants participent à la formation du « produit » qu'est le professeur. On peut rapprocher ce « produit » du répertoire didactique dont dispose le professeur novice (Cadet & Causa, 2005). Ces éléments vont contribuer à la culture d'enseignement du professeur qui sera enrichie, par la suite, par une formation continue puis des expériences de terrain ainsi que l'exposition à de nouvelles pratiques transmissives (culture d'apprentissage). Ces deux derniers éléments exercent sur la culture d'enseignement une influence qui vont faire évoluer les pratiques d'enseignement des professeurs. Puren laisse une part d'individualité aux acteurs, en mettant en avant que les caractéristiques personnelles des enseignants ont une part d'influence dans leur façon de faire cours.

2.2. Tous les mêmes ? L'individualité des enseignants dans leurs pratiques

2.2.1. Le sujet enseignant et sa personnalité

Dire que les enseignants ne sont que le produit de leur société d'origine équivaut à renier le pouvoir d'action de ces individus et à estimer qu'un enseignant d'une société donnée est la copie conforme de son collègue. Pour Cicurel (2013), les enseignants sont des « sujets » à part entière dont les pratiques sont empruntées de leur singularité. Cicurel privilégie la notion de sujet qui permet de rendre compte des actions situées en fonction d'un lieu et d'un temps donné où l'enseignant exerce, de sa formation, de ses expériences ainsi que de son retour réflexif sur ses pratiques didactiques. L'enseignant n'est donc pas un agent interchangeable, défini par sa fonction sociale, subissant la coercition de son environnement et guidé par son habitus professionnel, mais un sujet avec ses spécificités, au croisement de plusieurs éléments biographiques et possédant une compréhension conscientisée de ses actions.

Cicurel (2013) articule trois éléments qui composent l'identité enseignante : le genre, le soi, et les situations. Ces trois composantes créent ce qu'elle appelle le « style professoral » de l'enseignant. Le genre renvoie à la communauté enseignante, avec des pratiques qui lui sont propres. Le métier d'enseignant est lié à une culture professionnelle (comme le met en avant Puren), c'est-à-dire une culture d'enseignement, centrée sur les façons d'enseigner. Selon Cicurel (2013) cette culture d'enseignement se traduit par un savoir-faire qui se retrouve dans les pratiques de transmission qui sont communes à des professeurs d'une communauté donnée. Cette culture d'enseignement est rattachée aux cultures éducatives, comme démontrée dans les parties précédentes, qui vont différencier et catégoriser les pratiques didactiques. Pour autant, l'agir professoral des enseignants ne peut être réduit en fonction des seules cultures éducatives. L'agir professoral est défini comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011, cité par Vautier, 2023). L'agir professoral ne se réalisera pas de la même manière en fonction de ce que Cicurel appelle « les situations ». Celles-ci renvoient aux contextes dans lesquels l'enseignant exerce, tels que les institutions ou le public rencontré. Enfin, le « soi », c'est-à-dire la personnalité de l'enseignant rentre en compte dans ses pratiques didactiques. Pour Cicurel, enseigner une langue, soit l'outil de communication par excellence, « encourage à tenir un discours où la subjectivité peut jouer un rôle important » (Cicurel, 2013, p. 26). Ainsi, dans le cadre du cours, l'enseignant peut s'impliquer à titre

personnel au travers d'une palette de procédés : faire appel à son imagination, raconter des anecdotes, utiliser un registre affectif, digresser ou accepter la digression ou encore théâtraliser. Dans le cours, les traits de la personnalité de l'enseignant ressortent, nuancant le rôle professionnel, et vont permettre à l'agir professoral de se déployer. Ainsi, pour Cicurel, dans le cadre du cours de FLE, le soi devient une ressource du répertoire d'enseignement. L'enseignant est ainsi un fabricant de l'action du cours, qui s'exprime dans sa liberté et sa créativité.

Bien sûr, les actions sont influencées par l'environnement et les convictions méthodologiques des enseignants. Celles-ci sont issues des représentations et des modèles des enseignants, sur ce qui doit être fait en classe et de quelle façon. Les convictions, si elles sont personnelles, sont indéniablement influencées par les cultures sociales et éducatives: « Les convictions sont personnelles mais sont aussi la marque d'une époque, de croyances méthodologiques parfois dominantes, d'interdits aussi parfois » (Cicurel, 2013, p. 29). Mais comme le dit Cicurel, l'enseignant est un sujet unique, qui ne peut être démuné de son pouvoir d'agir, influencé par sa biographie et son parcours personnel. Cicurel cite d'ailleurs les travaux de Lahire pour indiquer que l'enseignant est traversé par différents espaces sociaux dont la particularité est ancrée dans son parcours familial et individuel, ce qui le différenciera de son collègue.

2.2.2. La figure de l'enseignant : un modèle reflet de la personnalité ?

Le style professoral est donc constitué de la culture d'enseignement, des situations et la personnalité de l'enseignant selon Cicurel. L'imbrication entre personnalité individuelle, culture et didactique est exprimée par le propos suivant : « Le style d'un professeur, tout comme celui d'un artiste, s'inscrit dans une époque ou un courant de pensées, prend racine dans une culture donnée » (Cicurel, 2013, p. 20). Un des éléments constituant de ce qui est un « bon cours » reste d'ailleurs la manière d'être d'un enseignant. Lorsqu'ils réfléchissent au cours de langue idéal, les apprenants ne mettent-ils pas en avant la personnalité du professeur ?

Chaque enseignant a donc sa personnalité propre et il n'est pas possible d'enfermer celles-ci dans des classements. Cependant, Cicurel (2003) met en avant ce qu'elle appelle des figures d'enseignant, chacune possédant une relation aux savoirs et à la transmission spécifique. On trouve dans ces figures *le maître ancien*, *l'animateur* et *le maître en devenir*.

Comme son nom l'indique, le maître ancien adopte une attitude issue de l'héritage culturel de sa société où le symbole qu'est le professeur est unanime et respecté. Il entretient une position verticale avec ses élèves, à travers un face-à-face et une parole magistrale. À l'inverse, le maître animateur est moderne dans le sens où il laisse la parole aux élèves, sa conception de l'enseignement de la langue étant axée sur la communication orale. Il encourage la prise de parole des apprenants et les activités proposées décentrent le rôle dominant du professeur. Le maître en devenir est ce sujet « produit », comme le mettait en avant Puren (2010), influencé par sa culture sociale, ses expériences d'apprenant et sa formation initiale mais sans le processus (développé) d'expérience d'enseignement. Ce professeur débutant a un répertoire didactique en cours d'acquisition (Cicurel, 2003 ; Cadet & Causa, 2005). Chez ce professeur, sa culture d'apprentissage est particulièrement apparente dans son enseignement puisqu'il la réutilise.

Les figures de maître ancien et d'animateur renvoient à des conceptions méthodologiques et des cultures d'enseignement opposées. Mais l'intérêt de ces figures va plus loin. Les modèles que représentent ces figures de maîtres peuvent toucher la personnalité des professeurs. Certains professeurs (expérimentés ou en devenir) peuvent se sentir plus à l'aise ou avoir envie d'incarner un maître plutôt que l'autre. Le « soi » mis en avant par Cicurel se développerait dans une de ses figures, en lien avec les affinités individuelles de l'enseignant. Ces figures n'enfermeraient ou n'effaceraient pas la personnalité des professeurs mais pourraient constituer des bases où celles-ci s'épanouiraient.

3. Réflexions et points sur l'apprentissage du FLE en Estonie

3.1. L'Estonie et la longévité de la méthode traditionnelle

Pour comprendre la culture éducative estonienne concernant les langues étrangères, il est nécessaire de se tourner vers le passé. L'Estonie fut une république de l'ex-Union Soviétique pendant 51 ans et a restauré son indépendance en 1991. Avant sa première indépendance (1920-1939), l'Estonie était intégrée dans l'Empire Russe depuis 1710. Durant la période d'occupation soviétique, le pays « a appliqué consciencieusement les directives de Moscou en matière d'enseignement des langues étrangères » (Ljalikova, 2006, p.77). La grande majorité des manuels était élaborée en Russie, pour un public russophone, et subissait l'idéologie du régime. À partir de 1991, des méthodes estoniennes (re)commenceront à se multiplier. Ljalikova (2006) cite le manuel *Prantsuse keel* (Le français) destiné aux débutants

créé par un Estonien francophone, Lauri Leesi. Ce manuel, édité en 1987, a connu un succès menant à sa réédition jusqu' en 2001. En 2006, Ljalikova explique que la popularité de ce manuel tient à plusieurs facteurs : la renommée de l'auteur en Estonie, l'idéalisation de la culture française qu'on trouve dans le manuel ainsi que l'approche méthodologique de l'ouvrage, à savoir la méthode traditionnelle. Cela se traduit dans le manuel par l'accent mis sur la grammaire, la représentation d'une culture cultivée au sens que lui prête Galisson, le recours aux textes littéraires et aux exercices de traduction. Ces éléments de méthodes, dit Ljalikova (2006), font partie de la culture d'enseignement et de la culture d'apprentissage estonienne. À l'aube du XXIème siècle, l'Estonie était donc encore marquée par la méthodologie traditionnelle. Pour rappel, la méthodologie traditionnelle regroupe plusieurs pratiques d'apprentissage, dont celles de la grammaire-traduction et de la lecture-traduction, avec un focus sur les contenus dits de civilisation (la culture institutionnelle telles que l'histoire, la littérature, l'architecture, etc.). Les outils privilégiés de cette méthodologie sont les manuels, les recueils de textes et les dictionnaires bilingues. Au sein de cette méthodologie, la grammaire et l'écrit ont une place considérable. On devine que la figure de l'enseignant diffusée par cette méthodologie est celle du maître ancien.

Cette méthodologie régit les attentes des apprenants (Ljalikova, 2006). L'habitus scolaire des élèves estoniens a donc été « sculpté » par une culture d'enseignement basée sur la méthode traditionnelle, construisant les goûts et les attentes des élèves. La citation suivante en rend parfaitement compte : « D'après nos observations personnelles, nous pouvons dire que la démarche inverse – inductive – s'acquiert plus difficilement puisqu'elle demande un certain degré d'abstraction par rapport à un exemple, ce que l'on n'a pas l'habitude et parfois même pas l'envie de faire » (Ljalikova, 2006, p.79). Ainsi, la méthodologie traditionnelle rassure les apprenants et reflète certains aspects de la culture sociale du pays, telle que l'importance du paraître:

Il nous semble que cela est conditionné par notre société moderne où, d'un côté, on attribue beaucoup d'importance à l'apparence et à l'image et, d'un autre côté, on a peur d'être jugé. Ainsi, on voit apparaître un certain perfectionnisme dans l'apprentissage d'une langue où la grammaire occupe une place particulièrement importante puisqu'elle permet d'éviter des fautes, tant suspectes dans notre société. (Ljalikova, 2006, p.79)

À cela, il faut ajouter le fait que la colonisation subie par l'Estonie au cours des siècles a fait naître peu de méthodes portant sur les spécificités de cette langue (du moins, durant le XX^{ème} siècle).

Tous ces éléments permettent de rendre compte de la culture éducative en langues étrangères en Estonie, jusqu'au début des années 2000. L'arrivée du CECRL puis l'entrée du pays dans l'Union européenne ont eu des conséquences sur la culture professionnelle des enseignants de langue. Toutefois, il est difficile d'en démontrer la portée au vu de la rareté des travaux sur ces questions en Estonie, particulièrement dans le domaine du FLE.

3.2. L'approche communicative et la perspective actionnelle dans la culture d'enseignement des professeurs de FLE

Les formations initiales et continues des enseignants sont traversées par des courants méthodologiques représentatifs d'une époque (Chisse & Cicurel, 2005). Au cours des vingt dernières années, la culture professionnelle des professeurs de langue étrangères (Puren, 2010; Cicurel, 2013) a été marquée par la perspective actionnelle, avec la publication du CECRL, celui-ci étant devenu une référence transnationale.

La perspective actionnelle s'inscrit dans la continuité de l'approche communicative qui est apparue au début des années 1980. Les deux démarches partagent plusieurs points communs (Saydı, 2015). L'apprentissage est centré sur l'apprenant et le met dans une participation active, qui va jusqu'à sa mobilisation physique. Les deux méthodes permettent de faire lien entre les apprenants de la classe de langue pour la réalisation d'un travail coopératif, ce qui développe leur compétence sociale. L'enseignant, quant à lui, perd son autorité savante pour devenir un guide/conseiller, comme dans la figure du maître animateur (Cicurel, 2003). Un autre élément majeur de ces approches est l'authenticité de la langue : la langue et les textes sont utilisés en contexte social et ne sont plus envisagés comme des paroles indépendantes d'un sujet donné. Ainsi, les documents authentiques sont mobilisés pour être au plus prêt de la réalité quotidienne et de l'actualité de la langue cible. La place de l'erreur, dans ces deux approches, est envisagée comme faisant partie du processus d'apprentissage. Son degré de gravité est moindre et l'apprenant ne doit pas avoir peur d'en commettre.

À partir de cette base commune, plusieurs distinctions se sont développées. L'approche actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social: elle le place dans une position d'utilisateur de langue, ce qui peut l'amener en dehors de la classe pour la réalisation

de tâches et de projets. En effet, l'approche actionnelle ne se centre pas sur la langue « mais sur la résolution d'un problème » (Saydi, 2015, p.23) où la langue est perçue comme un moyen et non comme finalité. L'approche communicative, elle, situe l'apprenant comme un joueur dont le terrain est limité aux murs de la classe de langue. La simulation, « où l'on demande à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société » (Puren, 2006, p.37) et les jeux de rôle sont les exercices de référence. Le but de l'approche communicative est la maîtrise de la langue pour la communication. Les individus agissent sur l'autre par la langue (Puren, 2006), au moyen d'actes de parole « accompagnés, comme il est décrit dans la grammaire fonctionnelle, des notions indispensables (en l'occurrence l'identité, le lieu, la date, etc.) » (Puren, 2006, p.37). La visée de ses deux approches est donc différente. Pour une méthodologie, la situation de référence d'utilisation de la langue est le voyage touristique tandis que pour l'autre, cela sera le travail en continu avec des natifs de différents pays. La perspective actionnelle, fortement influencée par le projet d'intégration européenne (Puren, 2006), vise à former des individus à la rencontre interculturelle.

Au début des années 2000, les tensions et les chocs méthodologiques nés de la confrontation entre la culture éducative des apprenants estoniens et de la culture professionnelle des jeunes enseignants formés en FLE (notamment ceux non originaires du pays) sont imaginables. Plus de vingt ans après, ces chocs existent encore, comme cela sera montré dans les chapitres 5 et 6.

Comme le dit la formule, dérivée de la pensée de Simone de Beauvoir, « on ne naît pas élève, on le devient ». Les apprenants de FLE sont modelés par des cultures éducatives, rencontrées durant leur scolarité. Ils y développent une façon d'apprendre et d'être. Le cadre d'apprentissage des apprenants ne peut se détacher de la culture sociale de la société d'origine. L'enseignant, lui aussi, se construit et se développe dans les cultures éducatives: en tant qu'élève puis en tant que spécialiste avec un répertoire didactique, qui sera alimenté au cours de sa pratique. Le professeur s'inscrit dans une culture professionnelle, qui forge les conceptions et les actions sur l'enseignement, l'apprentissage et la didactique des membres de cette communauté. Si l'enseignant est régi par un savoir-faire et un savoir-être professionnel communs, il ne peut être dépossédé de sa personnalité. Celle-ci se manifeste et influencera ses pratiques didactiques.

Chapitre 4. L'oral en cours de FLE

Le chapitre précédent a abordé les facteurs qui permettent d'expliquer le rapport et les comportements des acteurs de la classe de FLE face à l'apprentissage. Je vais maintenant traiter un aspect de l'enseignement qui les rend visible : l'oral.

1. Apprendre à parler en langue étrangère

Dans le cadre d'un cours, qu'il s'agisse d'un enseignement en langue ou non, parler et prendre la parole sont des actes qui s'apprennent. En didactique, l'oral a fait l'objet de nombreux travaux en français langue maternelle et en langue étrangère. S'il fait bien partie des savoirs instruits, l'enseignement de l'oral a une histoire complexe (Sauvage, 2016).

1.1. L'oral: un objet vu comme difficile à aborder en classe de FLE

1.1.1. L'opposition écrit/oral

Dans l'apprentissage, l'oral précède toujours l'écrit en langue maternelle et étrangère. Toutefois, ces deux objets ne disposent pas du même statut. Cette inégalité de traitement est liée aux représentations envisageant l'oral comme marqué par l'hétérogénéité et une spontanéité tandis que l'écrit passe pour stable et normé.

L'oral n'est pas la langue en soi mais une variété de pratiques de la langue, celles-ci connaissant des variations selon les locuteurs et les contextes dans lesquels il est pratiqué. En plus de cette diversité, la réalisation de l'oral présente un « désordre apparent » puisqu'il peut contenir des changements de registre de langue, des « cafouillages » (retours en arrière, hésitations, pauses, phrase non achevées, digressions, onomatopées, etc.) (Billières, 2014) et ne pas respecter les normes de grammaire. Or, le fait qu'il n'existe pas une pratique unifiée de la langue apparaît comme un obstacle à l'enseignement de l'oral comme le souligne Sauvage : « Il nous semble que l'une des difficultés de l'enseignement-apprentissage de l'oral réside dans cette impossibilité (si l'on veut être efficace et pertinent) de considérer un oral normé du français standard (qui n'existe pas) pour enseigner la langue orale » (Sauvage, 2016, p. 4).

Les apprenants de FLE sont interpellés par ce décalage entre le français appris en cours et celui entendu en France, et l'incompréhension qu'il engendre. Ces variations, pourtant reflets de la réalité de la langue et, alors que le CECR indique que les apprenants doivent s'adapter à leur interlocuteur, sont souvent déconsidérées par les apprenants

eux-mêmes (Weber, 2006, 2016). En comparaison, l'écrit apparaît comme constant, puisqu'il est attaché à une norme qui comprend une grammaire, des conventions orthographiques précises ainsi que des genres textuels établis (Billières, 2014). Pour résultat, l'écrit est une composante davantage valorisée que l'oral. Celui-ci se retrouve donc une position minorée, souvent utilisé au service de l'écrit dans la classe de langue. Non accoutumés à un enseignement de l'oral, il n'est donc pas étonnant que les apprenants de FLE soient « faibles » en expression orale :

Les activités reposent sur des écrits oralisés ou ritualisés qui, somme toute, ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement. (Weber, 2005, cité par Alrabadi, 2011, p. 18)

L'enseignement de l'oral dans les classes de FLE se voit confronter à plusieurs obstacles notamment si le répertoire didactique des enseignants repose sur une méthodologie valorisant davantage l'écrit. Il en résulte que le temps consacré aux activités d'expression orale sont plus limitées que les autres activités de compréhension ou de production (Sauvage, 2016).

1.1.2. L'oralité, pour une prise en compte de l'interlocuteur dans son ensemble

Les représentations de l'oral des enseignants forgent leurs pratiques didactiques (Weber, 2016). L'oral est souvent appréhendé par les professeurs de langue comme un objet d'apprentissage avec différents aspects : les variations mais aussi la syntaxique, la phonétique, la prosodique, etc. En décentrant ces aspects purement linguistiques, Lhote (2001) a introduit le concept d'oralité qui prend en compte les paramètres de la production verbale et de l'individu dans son ensemble. Lhote définit l'oralité comme « (...) une mise en acte d'un long processus psycho-socio-linguistico-physiologique qui s'accompagne d'une émission et/ou d'une réception sonore faisant usage d'organes vocaux et auditifs » (Lhote, 2001, p. 448). L'oralité traduit (notamment) un acte de parole qui mobilise des capacités cognitives mais aussi « affectives, expressives ainsi que les éléments comportementaux » (Lhote, 2001, p. 449) en lien avec le cadre dans lequel prend par l'interaction. Ce concept ne se focalise pas sur l'énoncé en lui-même, et le fait de faire des phrases correctes, vidées en partie de leur sens et de leur portée, mais sur le discours et ses paramètres. Lhote l'explique : « (...) dans la communication parlée, l'organisation discursive donne la priorité à l'échange, pas à la parole,

qui n'est qu'un moyen au service d'un objectif plus vaste, à savoir la réussite de l'interaction » (Lhote, 2001, p. 451).

1.2. La place de l'oral dans les méthodologies du FLE

La place attribuée à l'oral varie selon les courants méthodologiques d'enseignement des langues, qui influencent les cultures éducatives et donc les pratiques enseignantes. Je m'axe ici sur trois courants présents en Estonie : la méthodologie traditionnelle, l'approche communicative et la perspective actionnelle. 1.2.1. La méthodologie traditionnelle

La dominance de l'écrit sur l'oral se retrouve dans la méthode traditionnelle. Comme vu dans le chapitre précédent, cette méthode priorise la lecture d'ouvrages littéraires en langue cible et leur traduction. L'enseignement de l'oral se manifeste pendant des séquences de lecture à haute voix, au travers de la phonétique, et quelques exercices grammaticaux.

En termes d'interactions verbales en classe, ces dernières sont limitées et reposent principalement sur un modèle vertical entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant incarne le maître de Cicurel (2013) tandis que les apprenants adoptent une position d'assujettissement. Les interactions professeur → apprenants se font généralement en langue maternelle, pour les directives et les explications. Quand elles se font en langue étrangère, elles reposent sur un parlé formel. Les interactions apprenants → apprenants n'existent quasiment pas.

1.2.2. L'approche communicative

Les principes de cette approche reposent sur la compétence de communication, concept développé par Dell H. Hymes. L'apprentissage est considéré comme actif et à la charge de l'apprenant, qui est au centre de celui-ci. Dans cette approche, l'oral se voit attribuer une place de choix en devenant un objectif à part entière.

L'apprentissage de la compétence de communication se base sur l'acquisition de quatre compétences : compréhension écrite et orale, production écrite et orale. Puisque les apprenants doivent être en mesure de communiquer avec des natifs, la compréhension orale doit faire l'objet d'un travail. En matière de production orale, cette approche part du principe que l'apprenant apprend à communiquer en situation. Ainsi, la dimension linguistique et la dimension extralinguistique (règles culturelles, psychologiques, sociologiques, etc.) sont mobilisées pour permettre un emploi approprié de la langue dans le contexte. Ces deux compétences doivent s'acquérir en même temps pour une communication efficace. La

production orale est incitée à travers des procédés innovants pour l'époque, comme la simulation globale et les jeux de rôle. Ces pratiques doivent permettre à l'apprenant de s'approprier, dans des conditions qui approchent celles de « la réalité, le code oral de la langue-cible » (Robert, 2008, cité par Zghaibeh, 2019, p. 161). L'enseignant peut avoir recours à d'autres activités de production libre pour faire parler les apprenants telles que des situations de la vie quotidienne, les activités étant pensées pour stimuler la parole des apprenants et leur prise d'initiative. Avec les activités proposées, les interactions apprenants → apprenants se développent puisqu'ils sont amenés à coopérer ensemble pour leur réalisation. Les apprenants peuvent être, alternativement, seuls face à la classe, en binôme, en petit groupe, etc. Ils disposent donc d'une autonomie, l'enseignant intervenant en tant que co-animateur qui conseille « des activités de communication stimulantes » (Zghaibeh, 2019, p. 163) et qui instaure un climat de confiance et d'écoute, pour que les élèves puissent développer leur apprentissage sans contrainte.

Pourtant, dans le terrain qu'est la classe, l'enseignement de l'oral s'est heurté à certains échecs. L'un d'entre eux est que la compétence linguistique et la compétence de communication ont été séparées. L'oral s'est vu recalé à une place minoritaire puisque « employé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit » (Alrabadi, 2011). Cela est à mettre en parallèle avec les cultures éducatives de ces classes. Un autre insuccès de l'approche communicative est à chercher du côté de du « faire semblant », tant innovant à ses débuts. Les activités reposant sur ce principe, si elles visaient à proposer des situations de communications authentiques, ne le sont pas assez, comme le résume Brouté : « la meilleure activité transformée ne développera jamais une communication aussi authentique, motivante et profitable que la pire des activités de la vie réelle » (Brouté, 2009, p. 215). Cet aspect factice est d'ailleurs dénoncé par les apprenants. Le nombre réduit d'activités d'expression orale ont développé l'idée selon laquelle la compétence de communication s'obtiendrait en milieu natif plutôt que dans une salle de classe (Brouté, 2009). Ne pas parler la langue serait accepté tant que d'autres compétences (comme l'écrit) sont acquises, et le peu d'opportunités de prise de parole en classe légitimerait la honte des apprenants vis-à-vis de leur expression (Brouté, 2009).

1.2.3. La perspective actionnelle

Comme indiqué dans le chapitre 3, la perspective actionnelle s'inscrit dans la prolongation de l'approche communicative. Avec cette perspective, l'objectif principal est de savoir communiquer de manière efficace. Selon le CECR, la compétence communicative comprend une composante linguistique, composante sociolinguistique et une composante pragmatique (qui renvoie à la compétence discursive, la compétence fonctionnelle et la compétence de conception schématique). Cependant, l'oral dans la perspective actionnelle peut être confronté aux mêmes échecs que l'approche communicative.

1.3. Comment la classe de FLE fait parler les apprenants ?

1.3.1. La classe de langue et l'organisation des interactions

L'un des défis permanents de l'enseignant de langue étrangère est de faire parler ses apprenants. En effet, l'apprenant se retrouve vu et entendu dans une situation pour le moins non naturelle : s'exprimer dans une autre langue dans un milieu hétéroglotte (Abou Haidar, 2017). Mais au-delà de l'inconfort, encore faut-il que les conditions en classe lui permettent de prendre la parole.

La classe de langue donne lieu à des interactions spécifiques. Celles-ci sont structurées en fonction de plusieurs éléments, dont certains pouvant empêcher le développement des prises d'initiatives interactionnelles des apprenants Bigot (2018). Parmi lesquels :

-l'occupation de l'espace classe : une disposition frontale des chaises et des tables concentre la parole vers l'enseignant. Les apprenants ne voient que le dos de leur camarade, ce qui les empêche de s'appuyer sur les régulateurs habituels de la circulation de la parole comme la posture, le regard, l'intonation (Bigot, 2018), qui permettent de multiplier les interactions. Ainsi, l'enseignant concentre la majeure partie du temps de parole et se retrouve dans l'obligation de gérer la circulation de celle-ci.

- les rôles interactionnels pré-établis : l'exercice par l'enseignant de son rôle (celui qu'il pense devoir interpréter) et des tâches qu'il lui incombe, tels que développés par les cultures éducatives, inhibent les expériences interactionnelles des apprenants (Bigot, 2018).

1.3.2. Le cadre et son impact sur l'oralité des apprenants

Les activités spécifiques à l'expression orale sont souvent envisagées comme un moyen de donner la parole aux apprenants et de renverser ainsi la prédominance de

l'enseignant. Larsson Ringqvist (2013) présente trois types d'activités orales, dans un lycée suédois, centrées sur le développement de la compétence de communication, qui reposent sur les interactions en classe entière : *la petite discussion* (envisagée comme une introduction au cours, d'une dizaine de minutes) ; *les discussions basées sur un texte* ; et *les présentations orales* devant la classe. Larsson Ringqvist se concentre sur le potentiel acquisitionnel de la compétence de communication de ces activités. Les interactions de *la petite discussion* sont caractérisées par un climat psychologique favorable à la participation des apprenants dit Larsson Ringqvist : ces derniers fournissent des réponses aux questions de l'enseignante, en français (bien que celles-ci soient peu élaborées). Cependant leur action est limitée : la parole est organisée par l'enseignante, qui gère sa circulation, et la maintient. C'est elle qui désigne son interlocuteur et les thèmes de conversations. L'enseignante régule la participation des apprenants en les désignant mais cela peut engendrer du stress chez les élèves qui attendent leur tour de parole (Larsson Ringqvist, 2013), surtout si ces derniers n'ont rien à dire.

Le même phénomène de rigidité du schéma interactionnel se retrouve dans *les discussions basées sur une lecture* puisque l'enseignant distribue et organise la parole. De plus, si les apprenants réutilisent les expressions figurant dans le texte lu (finalité didactique de l'activité), leurs tours de parole sont limités et peu élaborés. Ce type d'interaction ne stimule pas la créativité des apprenants ni leur investissement personnel. Or, il est nécessaire qu'il y ait un enjeu communicatif qui encourage les apprenants à prendre des risques et à s'impliquer « [à s'] exprimer en tant que sujets personnes et pas uniquement comme sujets apprenants » (Larsson Ringqvist, 2013, p. 52). L'auteur remarque que les discussions qui permettent les digressions et l'implication personnelle des apprenants « semblent ainsi pouvoir donner lieu à des prises de parole plus spontanées et à des actions langagières plus variées de la part des apprenants » (Larsson Ringqvist, 2013, p. 52), même si le cadre institutionnel interactionnel reste le même.

Concernant les *présentations orales*, les interactions semblent limitées, puisqu'il s'agit d'une situation monologique. Pour Bidot (2018), l'exposé en FLE peut permettre une subversion des rôles pré-établis puisque l'apprenant change de position spatiale et détient la parole et sa distribution. Pour d'autres auteurs, la situation est plus nuancée. Mancerc-Ouldbenali (2016) a étudié la pratique de l'exposé oral en FLE dans les universités algériennes. Si les enseignants y recourent souvent parce qu'il est envisagé comme contribuant à la transmission des savoirs enseignés et qu'il est « un moyen commode

d'évaluation » (Mancer-Ouldbenali & Cortier, 2016). Cependant, son enseignement n'est pas pris en charge par les enseignants : les étudiants algériens (qui sont dans un cursus pour devenir professeur de FLE) ne sont pas initiés aux techniques et stratégies de présentation, à la prise de parole en public ni à l'acquisition d'un parler spontané et fluide. Pour les apprenants, la partie présentation de l'exposé représente ainsi une « tâche pesante, difficile et pour certains impossibles à assumer » (Mancer-Ouldbenali & Cortier, 2016). Cette tâche stressante est démotivante pour l'apprenant effectuant l'exposé, qui va s'isoler de l'auditoire (en regardant ses notes ou en fixant son attention sur le professeur).

Larsson Ringqvist conclut qu'au travers de ces trois activités la conversation dans une classe de langue diffère d'une conversation ordinaire de par sa finalité didactique. Les interactions se font entre un interactant expert et des interactants apprenants dans une action didactique planifiée. Un inconvénient au regard de la compétence de communication est que, dans ce cadre institutionnel, la conversation offre peu de possibilités aux apprenants de gérer la gestion de la circulation et du contenu de la conversation (Larsson Ringqvist, 2013). Ainsi, le cadre institutionnel de l'école permet moins de sortir d'une planification didactique rigide à respecter.

Un autre cadre peut engendrer un effet différent sur la compétence de communication. Waring (2012) a étudié le développement des compétences sociopragmatiques et pragmatiques chez les apprenants, à travers des routines interactionnelles dans un cours d'anglais langue seconde pour adultes. Ces routines interactionnelles sont gérées par l'enseignant qui, au début de chaque cours, demande aux apprenants comment ils vont et comment s'est passé leur week-end. Si c'est l'enseignant qui organise la parole, il fait développer la parole des apprenants en leur demandant de préciser ou d'élaborer leurs réponses, notamment aux débuts puisque les apprenants ne connaissent pas encore la charge sociolinguistique derrière la phrase « Comment s'est passé ton week end ? » et ce qu'on leur demande exactement (Waring, 2012). Ainsi, au fur et à mesure des semaines, les apprenants adaptent leurs réponses en fonction des retours de l'enseignant. Le temps consacré à cette activité varie selon les séances, en fonction des réponses des apprenants et aussi de leur questionnement. Waring (2012) cite notamment une série d'interactions autour de la phrase « What's up ? » (qu'on peut traduire par « Quoi de neuf ? »), utilisée par l'enseignant à l'attention d'une élève qui ne dispose pas encore de la compétence pragmatique relative à cet énoncé. Une discussion s'amorce alors avec l'ensemble de la classe, à qui l'enseignant

demande de participer, autour de la signification de « What's up ? » et des réponses appropriées à donner. Cet énoncé sera, dans les semaines suivantes, régulièrement repris par l'enseignant. La sortie de la planification du cours, au cours de ces routines interactionnelles, permet aux apprenants de développer une compétence de communication que Larsson Ringqvist (2013) qualifie de « variée ». Dans les échanges conversationnels, comme ceux rapportés par Warring, le degré de formalité diminue. Selon Bigot (2018), le fait que les apprenants soient libérés d'un schéma interactif rigide permet de sortir des actes de parole réactifs et rend possible la réalisation d'initiatives interactionnelles : remarques humoristiques, poser des questions, donner un avis. L'enseignant peut également se permettre de poser des questions au groupe entier car il sait que quelqu'un lui répondra sans qu'il ait à désigner l'interactant. Bigot désigne ce phénomène comme des « transgressions de conventions de la communication scolaire » (Bigot, 2018, p. 64). À noter que les interactions de ce type reposent simplement sur d'autres règles.

Le cadre du cours de FLE, notamment si les acteurs du cours restent dans leurs rôles que leur a forgé leur culture éducative ou non, a donc un fort impact sur le développement de l'oralité des apprenants et sur leur compétence de communication. Je vais maintenant aborder la position des apprenants face à l'oral, notamment dans des cultures (éducatives et sociales) qui ne favorisent pas son développement.

2. L'oral pour les apprenants

Comme le met en avant Lhote (2001), l'oral n'est pas un objet purement linguistique ni neutre pour les apprenants d'une langue étrangère. Les activités liées à l'expression orale sont synonymes d'enjeux pour les élèves. Ces enjeux sont de nature naturels individuels mais prennent racine au sein des cultures éducatives.

2.1. Une compétence sous tension

2.1.1. Une attente conditionnée

Bordia (2006) définit les attentes dans un contexte éducatif en L2 comme « les croyances fortes sur ce qu'il se passera [en cours] qui peuvent être liées aux pratiques d'apprentissage avancées (méthodes pédagogiques) et aux résultats de l'apprentissage (compétences, connaissances, etc.) » (Bordia et al., 2006, p. 11). Ces attentes vont avoir une influence sur le comportement des apprenants en classe, puisque comme le laisse entrevoir la

définition ci-dessus, elles s'appuient sur les habitus des apprenants. Bordia, en étudiant les attentes des apprenants en Anglais Langue Étrangère dans un contexte non institutionnel (écoles de langue payantes en milieu homoglotte), les comparent aux attentes des consommateurs. En effet, les apprenants dépensent de l'argent dans leur apprentissage, ils ont certaines contraintes (argent, temps par exemple) et ils s'attendent à ce que le résultat de leur apprentissage soit en accord avec leurs besoins. Les apprenants interrogés par Bordia ont formulé des attentes sur l'acquisition de compétences permettant la poursuite d'études ou de trouver emploi en Australie ainsi que pour leur intégration sociale dans ce pays. Ainsi, plusieurs compétences liées à l'oral sont attendues par les apprenants : compréhension, expression orale et prononciation.

Bordia met en avant que les cultures éducatives et sociales des apprenants sont le premier facteur influençant leurs attentes du cours de langue. Ainsi, comme vu au chapitre précédent, les cultures d'apprentissage forgent les habitus des apprenants et, de facto, leurs attentes sur le cours concernant certaines compétences ou activités. Un cas illustrant ce phénomène d'attentes en langue étrangère française et influence de la culture éducative d'une société donnée est celui étudié par Suzuki (2001).

2.1.2. Les cas japonais

Suzuki a étudié l'apprentissage du français au Japon dans les universités. Dans ce pays, l'apprentissage des langues étrangères est influencé par l'utilisation systématique de la méthode de traduction-grammaire dans les établissements d'éducation primaire et secondaire. Cette méthodologie modélise les attentes des apprenants vis-à-vis de l'enseignement des autres langues étrangères (Suzuki, 2001). Pourtant, à l'époque de l'étude menée, les apprenants comme les enseignants sont sensibilisés à l'approche communicative et la compétence de communication à l'oral est exprimée comme un besoin par les apprenants eux-mêmes. En résulte que les apprenants sont comme bloqués lorsqu'ils doivent parler en français.

Suzuki explique cette situation contradictoire par plusieurs facteurs. Le premier est la culture éducative, basée sur une culture de l'écrit et une culture d'évaluation très élitiste. Comme au secondaire, l'enseignement du FLE dans les universités est centré sur la méthodologie traditionnelle. Il y a des cours de grammaire et de lecture de textes, basés sur des manuels, créés par des auteurs japonais, reposant sur le principe d'une combinaison entre approche communicative et enseignement traditionnel de la grammaire. Suzuki prend

également le contexte institutionnel de l'apprentissage du FLE universitaire : les cours de langue sont inhérents à des cursus qui comportent plusieurs cours dont « l'objectif réel n'est pas la formation à un savoir-faire en français, mais la transmission d'un savoir (en littérature, en histoire, etc.) » (Suzuki, 2001, p. 146). Suzuki compare l'enseignement du FLE dans les milieux non-institutionnels, où les enseignants sont majoritairement natifs ou bilingues et les manuels utilisés sont ceux rédigés et commercialisés en France. Ces cours sont basés, comme en France, sur la compréhension et l'acquisition du savoir-faire communicatif en français.

La langue première des apprenants japonais rentre également en compte. La traduction est particulièrement présente dans les cours de FLE à travers les activités. Si cette habitude gêne et retarde chez les apprenants dans le développement de la compréhension et l'expression, elle est sécurisante pour les apprenants. En effet, la langue japonaise est très éloignée du français et les apprenants perçoivent la grammaire comme un recours indispensable pour la compréhension et pour la production : « Tout passe par la grammaire, considérée comme le code qui permet l'accès à la compréhension des documents en langue étrangère, pour la plupart littéraires ou scientifiques » (Suzuki, 2001, p. 146). Cette attente de la prédominance de la grammaire se retrouve chez les apprenants hors contexte institutionnel, qui s'attendent à un enseignement plus traditionnel et des explications en langue première.

À cela faut-il ajouter des facteurs socio-culturels. La spontanéité, telle qu'on l'entend en français, n'est pas souhaitée par les enseignants japonais car ils considèrent les prises de parole immédiates comme irréfléchies. La participation active se traduit par d'autres attitudes comme la prise de note et l'écoute. Ainsi, face à une figure de maître ancien (Cicurel, 2003), les apprenants ne sont pas prompts à prendre la parole : « L'image autoritaire de l'enseignant et la considération qui lui est due encouragent également l'apprenant à se maintenir dans une attitude de réserve, voire de silence respectueux » (Suzuki, 2001, p. 147).

Le cas japonais relevé par Suzuki rend compte de la contradiction qu'il peut exister, dans un milieu hétéroglotte, entre les attentes concernant l'oral et les habitus des apprenants. Ces éléments se retrouvent en tension, de par l'opposition entre la culture d'apprentissage et l'expectative en termes de compétence langagière à acquérir.

2.2. Parler avec sa face

Prendre la parole et parler sont donc à mettre en perspective des poids des traditions et des cultures d'enseignement. Les écarts à la norme peuvent être mal vécus et constituer un obstacle à l'expression orale en langue étrangère (Abou Haidar, 2017). Beacco (2008) défend

cette idée, lorsqu'il analyse la notion de tâche dans le CECR, en prenant en compte les cultures des sociétés d'origine. La confiance en soi n'est pas une disposition uniquement fondée sur la personnalité de l'individu mais aussi sur des facteurs culturels relatifs à ce qui est catégorisé comme « situation d'exposition de soi et ou de perte de face potentielle » (Beacco, 2008, p. 12). La prise de risque des apprenants est variable selon la nature des activités communicationnelles, ainsi que des habitus des apprenants, et non en fonction de données objectivables (aide extérieure, contrainte de temps, conditions, etc.) comme le met en avant le CECR. Comme nous venons de le voir avec le cas japonais, selon les cultures (éducatives et sociales), les activités à risque et d'exposition de la face ne sont pas les mêmes. Pour un public d'apprenant possédant une langue première distante culturellement et linguistiquement du français, où la grammaire est prépondérante dans la culture d'apprentissage et où parler devant un public représente un risque d'exposition de la face, l'expression orale sera considérée comme l'activité la plus à risque (Beacco, 2008; Suzuki, 2001). Selon les cultures éducatives, la représentation de l'utilité de certaines activités didactiques varie également.

La face est un concept qui a été développé par le sociologue Erving Goffman (1974). Selon lui, les interactions sont un lieu semblable à une scène de théâtre où les participants sont des acteurs, véhiculent une image d'eux-mêmes, leur face, qu'ils tentent de valoriser à travers leurs actes. La face peut donc être remise en cause à chaque interaction. Ainsi, dans celle-ci, les individus essayent de s'aligner au cadre de l'interaction et aux autres individus interagissant pour conserver leur face. Pour Goffman, il y a un rapport émotionnel fort entre l'individu et sa face. En cas de préservation de la face dans une interaction, les sentiments qui ressortent seront ceux de confiance et d'assurance. À l'inverse si l'individu perd sa face, car sa ligne d'action envisagée n'est pas correcte vis-à-vis du contexte ou des autres interactants, cela provoque des sentiments négatifs comme la honte et l'humiliation. L'individu adoptera des stratégies pour éviter la perte de face, comme l'évitement.

L'oral a la spécificité d'engager la face au sens propre et figuré (Abou Haidar, 2017) car le « visage et la face se présentent avec un risque maximal » (Abou Haidar, 2017, p 3). Pour les cultures éducatives valorisant l'écrit, la réception et la production écrite seront envisagées comme moins périlleuses et sécurisantes (Beacco, 2008). À l'inverse, les activités de production orale seront considérées comme les plus risquées. C'est donc à l'enseignant de jouer un rôle pour développer l'oral de ses apprenants : il doit sécuriser la face de l'apprenant,

en détournant « la focalisation qui peut être effectuée par l'apprenant sur la stricte performance, de manière à libérer peu à peu la parole et protéger la face et l'individu » (Abou Haidar, 2017, p. 4).

Je vais maintenant exposer les caractéristiques de la culture sociale estonienne vis-à-vis de la parole.

2.3. Les spécificités de la parole estonienne

Selon Ljalikova (2006), au début des années 2000, les méthodes communicatives en FLE et les manuels fabriqués en France s'appuyant sur cette approche posent plusieurs problèmes aux Estoniens car la notion de communication est différente dans ce pays de la Baltique. « Communiquer ce n'est pas forcément parler. Le besoin de s'exprimer ne se manifeste pas autant chez les Estoniens » (Ljalikova, 2006, p. 79). Quand elle s'exprime, la parole doit être réfléchie et « originale » conformément au proverbe populaire « La parole est d'or ». Ljalikova oppose cette vision de la communication à celle véhiculée par les méthodes communicatives, qui peut être interprétée comme du bavardage.

Kaplinski, intellectuel estonien, oppose les cultures de langues indo-européennes et celles des langues finno-ougriennes (dont fait partie la langue estonienne). Kaplinski met en avant l'« imprécision dans l'espace sémantique » (Kaplinski, 2009, p. 33) de ces langues. Cet univers linguistique est plus vague dans la distance entre les mots et les choses, ce qui le rapproche de la culture chinoise/taoïste. Ce monde linguistique se traduit dans la communication quotidienne des individus de ces sociétés, ainsi, selon Kaplinski les sociétés de langues finno-ougriennes seraient des « cultures médiatives ». À l'inverse, les langues indo-européennes possèdent un rapport linguistique plus précis, avec des dénominations claires et fixes. Cela se reflète dans la culture de ces peuples, qui seraient plus prompts dans l'acte spontané de parole. Les sociétés indo-européennes appartiendraient ainsi à une culture communicative où l'individu est prêt à parler, il utilise des expressions spécifiques et « a une forte confiance dans sa langue » (Kaplinski, 2009, p. 36). À l'inverse, les peuples des cultures médiatives sont davantage dans une posture de réserve car ils doivent « tout d'abord faire un effort de sortir de leur pensée ou imagination préverbale, s'apprêter à parler, à trouver les mots qu'il faut dire » (Kaplinski, 2009, p. 37).

Il faut rajouter que le français est une langue éloignée de l'estonien. Ainsi, comme dans le cas japonais, la traduction et la grammaire sont envisagées comme des outils de

compréhension. La grammaire est donc rassurante : « la connaissance de la règle donne un sentiment de sécurité aux apprenants » (Ljalikova, 2006, p. 79).

Un autre facteur à prendre en compte concernant l'oralité des estoniens est le passé historique du pays. Les débats publics n'existaient pas en Estonie en raison du régime anti-démocratique de l'URSS. S'exprimer engendrait une peur légitime et réelle, puisqu'elle pouvait impacter sa personne ou sa famille, ce qui incitait les individus à faire preuve de réserve (Ljalikova, 2006). Lancer un débat, faire parler, faire poser des questions, durant la première décennie du XX^e siècle, rencontraient donc une opposition de l'habitus sociale des apprenants estoniens.

La classe, à travers les activités didactiques qui sont mises en place et le cadre institutionnel (ou non) dans lequel elle s'inscrit, influence le développement de l'oralité des apprenants. Outre ce processus, il ne faut pas sous-estimer, encore une fois, l'importance de la culture éducative et sociale des apprenants qui va régir la norme de l'acceptabilité dans la (prise de) parole des apprenants. Dans le cas estonien, on peut pressentir que l'oral en langue étrangère est moins développé au sein de la classe et que l'expression en langue étrangère représente pour les apprenants un risque pour leur face.

Partie 3
-
Analyse

Chapitre 5. État des lieux sur l'oral pour les acteurs du cours de FLE

Dans ce chapitre, je présenterai les données empiriques de l'enquête. Tout d'abord, je me concentrerai sur la manière dont les étudiants, engagés dans une spécialisation Langue française et culture à l'université de Tallinn, envisagent l'expression orale en classe. Ensuite, je mettrai en lien leurs perceptions avec celles des professeurs de FLE, enseignant dans la même institution, et des enseignantes de l'IFE.

1. L'oral: une attente contrariée pour les étudiants de l'université

Dans cette première partie, j'axe mon analyse sur le discours des enquêtés concernant l'expression orale. Je montrerai leur attente exprimée puis le jugement critique que celle-ci produit sur leur culture d'apprentissage. Enfin, j'exposerai qu'en dépit des critiques, les élèves ne questionnent que peu les modèles didactiques qui retiennent leur expression.

1.1. L'importance de la compétence de communication

Les étudiants s'accordent sur l'importance de la compétence de communication dans l'apprentissage d'une langue étrangère. À l'affirmation n°20 « Selon moi, apprendre une langue c'est surtout pouvoir communiquer dans cette langue », du questionnaire distribué aux apprenants, 27 répondants sur 28 ont affirmé être d'accord: soit 96% des répondants. Seule une personne, de niveau B1, a affirmé ne « plutôt » pas être d'accord avec la déclaration. Personne n'a choisi les items « Ni d'accord ni pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord ».

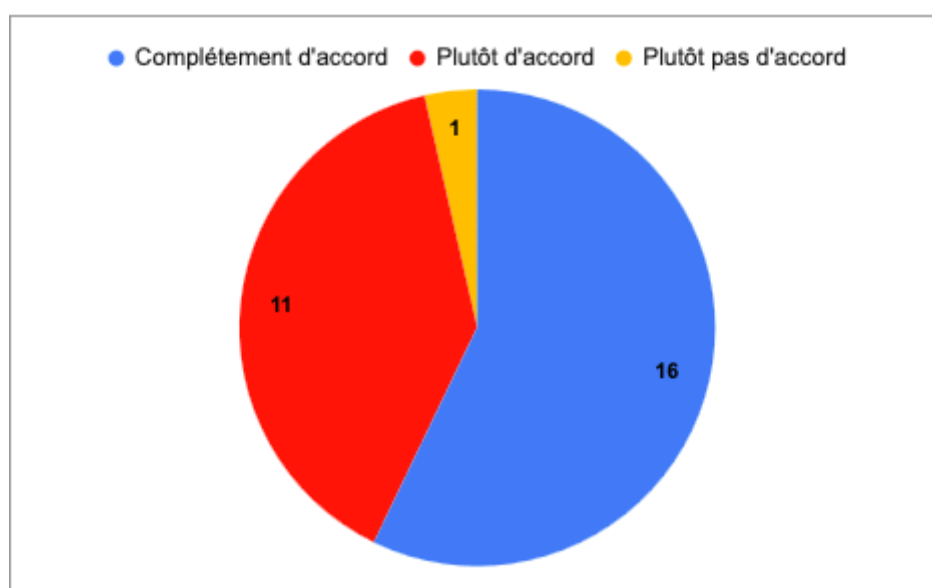


Figure 2 : Réponse à l'affirmation n°20 du questionnaire: « Selon moi, apprendre une langue c'est surtout pouvoir communiquer dans cette langue ».

Les apprenants estoniens expriment une attente concernant l'oral en lien avec le résultat de leur apprentissage (Bordia, 2006) de FLE. Dans des entretiens menés, lorsque je les interroge sur leurs attentes envers le cours de français à l'université, quasiment toutes les interviewées évoquent le fait de pouvoir communiquer à l'oral en langue cible : « Hm, des attentes. Pas particulièrement, je crois. Juste, j'espérais que je vais apprendre quelque chose nouveau, donc que je vais améliorer mon français. Assez de niveau que je peux parler avec un français » (E., 112), « Les attentes réelles ? L'attente réelle c'était que je sois admise et que je peux apprendre la langue (...). C'est la raison pourquoi j'apprends des langues : j'aime bien voyager, parler avec les personnes dans les langues (...) ». (C., 122).

Certaines des interviewées espéraient atteindre cette compétence de communication à la fin de leur cursus : « (...) quand j'ai intégré le parcours Langue et culture française, mes attentes étaient qu'à la fin des trois ans, je parlerai français ». (A., 54); « Donc, quand j'ai pris le français, mon attente était que quand je finirai avec mon français, je serai capable de communiquer en français. Ça n'a pas à être parfait, je veux juste être capable de communiquer » (D., 52).

Cette attente est à mettre en lien relation avec la finalité d'apprentissage des interviewées : le français est une langue qui sera requise pour leur futur métier (commerce international, traduction, enseignement) et une des interviewées a un conjoint francophone.

1.2. Un retour critique de leur culture d'apprentissage

Certaines interviewées expriment un jugement, plus ou moins négatif, de leur culture d'apprentissage rencontrée durant leurs études. Les interviewées mettent en avant une initiation aux langues étrangères influencée par la méthode traditionnelle et l'approche communicative. Leur discours révèle le fort impact de leur culture d'apprentissage sur leur confiance à s'exprimer en français dans le cours.

1.2.1. L'enseignement des langues au secondaire

Interrogée sur les cours de français langue étrangère à l'université, D. les associe aux cours qu'elle a suivis au collège :

« (...) J'étais, peut-être, un peu surprise, de manière positive. C'est un peu comme apprendre des langues au collège. Par exemple, apprendre la grammaire, la

phonétique, apprendre comment prononcer. Et, c'était, je ne veux pas dire plus facile que ce que j'avais anticipé, j'avais peur qu'ils s'attendent à ce que je sache quelque chose même s'ils disaient qu'on pouvait commencer au niveau débutant. Mais je pense que c'était plus facile que ce que je pensais, en fait » (S, 26).

Pour D., son apprentissage du français à la faculté (particulièrement son début) ressemblait à celui qu'elle a connu au collège. Cette similitude des cours est sécurisante pour l'interviewée, ce qui se traduit dans la première phrase « un peu surprise, de manière positive » et la dernière « c'était plus facile que ce que je pensais, en fait ». Le fait que les enseignements à la faculté et au secondaire soient conformes à ses *habitus* scolaires la rassurent. D. met en avant l'étude de la grammaire et la phonétique dans les deux institutions scolaires, des éléments qui rappellent donc la méthode traditionnelle. Interrogée sur ses cours de langue étrangère (ici le russe) au collège, elle les critique ouvertement :

« Le cours de russe était très... Je ne sais pas, pas utile, je pense, parce que j'ai appris le russe pendant huit ans et je ne peux pas dire que je parle russe. Je peux comprendre certains mots, je peux me présenter, peut-être commander dans un café. Mais on a commencé à apprendre la langue, puis on a commencé à apprendre l'alphabet et quelques mots et on faisait ces fausses situations. On avait ces interactions très spécifiques qui n'arriveraient jamais dans la vraie vie, donc, c'est pas bon (*elle rit*) » (D., 28).

Les cours dont parle D. reposent sur le principe de l'approche communicative, ce qui se repère à travers les thèmes exposés (se présenter, commander de la nourriture) et les simulations. D. condamne particulièrement l'aspect factice des situations de communication en classe. Cela rejoint l'affirmation de Brouté (2009) qui dénonçait le manque d'authenticité des activités de l'approche communicative. Pareillement, les cours de français au lycée que E. a suivi avaient ce principe communicationnelle, qu'on retrouve à travers les thématiques évoquées : « Mais on a appris seulement les bases, les couleurs, les meubles, les trucs comme ça » (E., 18).

1.2.2. L'enseignement des langues à la faculté

Certaines des étudiantes interviewées expriment des réserves quant au cours d'un enseignant de la faculté dont le répertoire didactique reposait sur la méthodologie traditionnelle. Durant leur première année d'étude du français, deux des interviewées ont eu

ce professeur (T.). Sans surprise, son enseignement était centré sur la grammaire. Les interviewées mettent en avant à la fois la difficulté ressentie par rapport à l'objet d'étude lui-même et la modalité de la classe, centrée sur l'enseignant :

« C'était un peu difficile parce qu'on ne faisait aucun travail en groupe ou en binôme, parce qu'on ne faisait qu'écouter. S'asseoir et écouter » (D., 38).

Les deux interviewés A. et D. évoquent également les interactions durant ce cours. L'expression orale semble se limiter au fait de donner des réponses et les interactions ont lieu entre l'enseignant et un élève, de manière très verticale. L'enseignant dont il est question entretient une figure de « maître ancien » (Cicurel, 2003) qui se traduit par une position d'autorité forte avec ses élèves, une parole magistrale et un face-à-face interactionnel en groupe classe. Les propos de E., qui a eu cet enseignant durant un semestre à un niveau intermédiaire, le résume bien :

« Il a un style que, c'est lui qui est devant le cours et il parle à nous, mais pas avec nous exactement. Il nous pose des questions mais c'est pas en communication ou un échange exactement ». (E., 28)

De par cette figure et la méthodologie appliquée par l'enseignant, l'expression orale est un moment où la face, telle que définie par Goffman, des apprenants est en tension puisqu'elle peut aboutir à sa perte momentanée en cas de mauvaise réponse. Celle-ci n'est pas acceptée avec cet enseignement et les élèves se font réprimander s'ils en font. Ces deux extraits d'entretien le démontrent :

« Quand on faisait des erreurs (*elle imite son professeur*) : 'Mais nous en avons parlé hier ! Mais on en a parlé hier ! Comment ça tu ne sais pas ? Tu n'as pas fait tes devoirs ?' Si, je les ai faits mais c'est un processus ». (A., 78)

« Il a dit que peut-être c'était une grosse erreur qu'il soit notre professeur parce qu'il ne sait pas enseigner aux débutants. Et cela se voyait parce qu'on faisait beaucoup d'erreurs, parce que cela faisait que quelques mois qu'on apprenait, et il était vraiment dur avec nous (...) Donc on avait vraiment peur de parler pendant six mois » (D., 42).

Avec ces passages, on voit comment l'erreur est interprétée par l'enseignant comme un manque de travail des élèves, ce qui leur fait perdre leur face. Les deux étudiantes de B1 ont mis en avant le fait que leur professeur n'était pas à l'aise pour enseigner à des débutants, interprété comme un manque dans son répertoire didactique par les apprenantes (« il ne sait pas ») et l'enseignant lui-même. Cette façon d'appréhender l'oral par l'enseignant, et la

potentielle perte de face liée au moment d'expression orale en français, ont donc engendré chez elles une peur de parler, ressentie par tout le groupe selon les interviewées. À noter que le processus d'évitement de la perte de face peut entraîner un effacement total de l'individualité de l'apprenant (sur le plan spatial et psychique) et de son pouvoir d'agir. Les propos de A. illustrent parfaitement cela :

« Parce qu'avant ça, je n'étais pas capable de m'exprimer. Si le professeur m'avait demandé : 'Oh, quelle est ton opinion sur ça ?' J'aurais seulement dit que c'était bien ou pas bien ou quelque chose comme ça (...) » (A., 120).

La peur de donner une mauvaise réponse, et des remarques du professeur qui vont suivre, incitaient donc A. à rester dans le silence ou dans des stratégies d'évitement, quitte à ne plus être une actrice du cours. On pourrait penser que l'enseignant dont il est question et sa méthodologie sont une exception. Ce n'est pas le cas puisque plusieurs interviewées m'ont expliqué avoir rencontré cette méthodologie lors de leur cours de langue étrangère (pas seulement le français) dans différentes universités estoniennes.

Si l'expression orale, dans une visée communicative, est une attente forte chez les enquêtés, il apparaît que leur culture d'apprentissage des langues étrangères au sein du système scolaire estonien ne les rend pas enclins à développer cette compétence.

1.3. Parler: c'est quand dans la classe ?

Les moments où les étudiantes s'expriment en français dans le cours font aussi l'objet de mon analyse. Si elles émettent parfois une critique sur leur culture d'apprentissage, leurs propos traduisent également une intégration solide des normes éducatives et du rôle qui leur est imposé.

1.3.1. L'espace des apprenants

Interrogées sur les moments où elles parlent en classe de français, plusieurs étudiantes mettent en avant qu'elles prennent la parole quand elles connaissent la réponse : « En général quand je pense que je connais la réponse ou quand je suis sûre que je connais la réponse. Quand je ne suis pas 100% sûre, je vais réfléchir avant de parler (...) » (D., 62). Pour D., parler veut donc dire répondre à l'interrogation posée par l'enseignant au groupe classe, quand elle connaît la réponse ou pense la connaître. Elle m'explique d'ailleurs que, depuis qu'elle est enfant, quand « le professeur posait une question », elle se tournait vers sa voisine pour dire

la réponse mais qu'elle n'osait pas répondre devant la classe entière. Pour D., l'oral serait lié à une modalité scolaire classique de la classe (Bigot, 2018), où l'enseignant distribue la parole. Cette vision est partagée par E. qui insiste sur le fait que pour que les élèves parlent, il est important que l'enseignant pose des questions et désigne la personne qui doit parler : « Et je crois que ce processus de nommer quelqu'un, "E., quelle est la réponse ?", c'est bon aussi. Parce que si tu ne nommes pas quelqu'un, c'est le silence. Personne ne va répondre » (E.58). Les propos des étudiantes laissent donc apparaître une acceptation aux rôles interactionnels pré-établis (Bigot, 2018) : l'enseignant maintient et distribue la parole et les élèves parlent quand ils sont autorisés, voire forcés. Chez B. cela ressort particulièrement :

« Mais il y a beaucoup de gens qui ne veulent rien dire et c'est pour cela, ce serait mieux si les profs désignent. Pas juste poser la question à tous les gens. (*elle pointe du doigt des personnes imaginaires*) "Toi, tu réponds. Toi, tu réponds." Et quand les prof le font, c'est plus efficace » (B., 74).

L'enseignant doit donc distribuer et soutirer l'oral afin que chaque apprenant s'exprime dans le cours, pour plus « d'efficacité ». Si ce n'est pas le but de leurs propos, E. et B. mettent en évidence à quel point l'oral cristallise la face puisque « beaucoup de gens » ne veulent pas parler (« c'est le silence ») et nous avons vu comment les moments d'expression orale peuvent être sujets à sa perte.

C. apporte une autre vision de ses interventions en cours. Elle estime parler « beaucoup » (C., 64) et analyse sa participation en classe comme des moments où elle peut mettre ses connaissances en pratique. Sa vision repose sur une démarche individuelle, qui, selon elle, doit venir de l'initiative des apprenants :

« Oh oui, j'ai essayé toujours de parler plus car pour moi c'est la possibilité d'utiliser la langue. Mais je pense que cette partie, cette partie d'apprentissage de la langue c'est plus individuel. Car quand on fait des exercices d'écoute ou quand on lit, tout le monde fait ça. Mais quand on commence à parler... Je pense que le prof ne peut pas toujours dire "toi tu parles", "toi tu parles" (...) Au niveau B2 c'est, euh, c'est bizarre de dire "Tu dois parler!". On peut le dire pour des présentations mais si c'est juste des conversations on ne peut pas faire comme ça » (C., 58-60).

C. se positionne davantage comme active dans son apprentissage, qui est à sa charge, en mettant en avant son implication dans le cours et en s'appropriant les initiatives où elle peut développer son expression orale. Ses prises de parole apparaissent comme plus

spontanées : l'interviewée parle d'ailleurs de « conversations » et non de « répondre à une question ».

1.3.2. Les moments dédiés à l'oral dans la classe, vus par les apprenantes

Comme indiqué dans le tableau 3 ([Chapitre 2](#)), les apprenantes interviewées n'ont pas suivi la même formation : certaines ont commencé les cours de français à la faculté au niveau débutant tandis que d'autres ont démarré au niveau intermédiaire. Elles ont toutefois eu les mêmes enseignants, bien qu'à des niveaux différents. Raison pour laquelle, au moment de l'analyse, je me suis aperçue que leurs discours se regroupent et forment une représentation collective des temps de classe dédiés à l'expression orale, selon les niveaux.

1.3.2.1. Au niveau débutant

Le premier semestre du cours de français débutant (A1) était assuré par F., enseignante de l'université. Les étudiantes interviewées qui ont suivi ce cours expliquent que les prises de parole, au sein de cette classe, étaient suscitées par l'enseignante qui ouvrait des temps de parole pour les apprenants, suite à des exercices de grammaire ou de compréhension orale et écrite :

« Et on devait aussi, ce n'était pas vraiment une conversation mais quand elle demandait, quand on avait fini les exercices alors elle demandait : 'ok, quelle est la réponse pour ça ?' et on répondait ». (A., 42)

« En binôme (...) Et on lisait aussi beaucoup de dialogues entre nous. Donc, beaucoup de choses comme de la lecture et essayer de dire quelque chose. Donc, beaucoup d'essais de discussion » (D.,34).

A. et D. décrivent donc des situations qui délimitent l'expression orale à des questions-réponses menées par l'enseignante et de la répétition phonétique de texte. Ces moments sont justement interprétés par les interviewées comme des tentatives d'interaction³, envers l'enseignant et entre pairs, avec la modalité de travail en binôme lors de la lecture de dialogue. Au semestre d'après, l'enseignement du niveau A2 était centré sur la grammaire et laissait peu de place à l'oral, comme vu à travers les témoignages de A. et D. (voir 1.2.2.).

³ S dit « a lot of trying to talk », que j'ai traduit en « beaucoup d'essais de discussion ».

1.3.2.2. Au niveau intermédiaire

L'enseignant (T.) qui a géré le niveau A2 a été également en charge d'un niveau plus élevé. E. parle du cours de français fait par cet enseignant, au niveau B1. Elle met en avant un enseignement axé sur la grammaire et la traduction ainsi que le développement de l'expression écrite : lecture et compréhension d'article en ligne, travail sur la grammaire inhérente au texte et résumé.

Le niveau B1.1 est également assuré par une autre enseignante (H.). Les enquêtées ayant suivi ce cours indiquent ne pas avoir de moments dédiés à l'expression orale, en dépit des activités mises en place par l'enseignante. Les propos de D. en rendent compte:

« La professeure essayait de nous encourager à parler entre nous mais, parfois, les sujets étaient difficiles et nous n'avions juste pas le vocabulaire pour parler les uns avec les autres. Et aussi, nous n'avions pas de pratique. Donc, chaque fois, elle nous demandait de faire quelque chose et disait "parler avec votre voisin". Et, chaque fois, je me tournais vers mon voisin et on ne pouvait pas en discuter. On devait en parler en estonien si on voulait en discuter. Parce que si on essayait de parler en français, ce n'était pas une discussion, c'était juste comme, je ne sais pas, je ne veux pas dire inutile mais un peu quand même. Mais, le semestre dernier quand on a... j'ai étudié comment donner mon opinion et être d'accord, en désaccord et ça a vraiment aidé. Parce qu'avec ça, on pouvait avoir des discussions et on pouvait parler » (D., 80).

D. met donc en évidence, au cours de son semestre B1.1, deux éléments. Tout d'abord un manque de moyens linguistiques pour s'exprimer. Puis, le fait que les moments dédiés à l'expression orale interviennent à la suite d'une autre activité et qu'ils ne font pas l'objet d'une concentration spécifique. Ainsi, D. ne ressent pas l'utilité de ces moments. D. fait également le parallèle avec le cours de B1.2, et notamment des actes de communication qui permettent une interaction.

Ce cours de B1.2 a été suivi par toutes les interviewées. Les activités d'expression orale effectuées de ce cours sont présentées comme une coupure dans l'habitus scolaire et les modèles de références des apprenantes : « Il y avait plusieurs tâches qui étaient tellement différentes de ce qu'on a fait à ce moment-là » (E. 40). Ces tâches dont parlent E. sont des vidéos *FlipGrid* hebdomadaires où les étudiants doivent s'enregistrer sur un sujet travaillé en amont et mener un entretien avec un francophone en français. Ce cours est décrit par une interviewée comme favorisant la production orale, et comme difficile:

« Le niveau était, à mon avis, plutôt comme B2, pas B1. Oui, je comprends que c'est B1.2 mais c'était pas très très facile (...) Au début, c'était hyper difficile mais je comprends que cela m'aidait à améliorer ma production orale » (B., 120-122).

Cette difficulté est aussi mise en avant par D., qui explique les difficultés à suivre un cours entièrement en français : « Mais aussi ce semestre, c'était le plus dur qu'on ait eu. Il y avait beaucoup de frustration parce qu'on ne comprenait pas beaucoup de choses et, parfois, ça nous donnait envie d'abandonner » (D., 104)

1.3.2.3. Au niveau avancé

Les cours de B2.2, assurés par les enseignantes F. et H., sont évoqués comme faisant place à l'oral, à travers les thèmes abordés qui étaient centrés sur des aspects historiques, sociaux et culturels de la société française. Les élèves de B2 interviewées évoquent également que le cours se déroule en français et que cette langue est utilisée pour les interactions apprenants → apprenants lors des travaux de groupes ou en binôme. L'importance de la variété des thématiques sociales et actuelles, pour faire parler les apprenants, est un élément qui revient chez deux des interviewées B2 :

« Parce que ça aide beaucoup, parce que tous les sujets sont plus, je ne sais pas, intéressants, pertinents.(...) Par exemple, la politique, comme la politique féminisme. Quelques sujets plus petits comme le chocolat, le fromage, mais oui, qui sont liés aux intérêts des étudiants » (E., 44-46),

« (...) l'idée de parler de quelque chose de réel, de la vie réelle, c'est la meilleure idée » (C., 56).

Les sujets abordés représentent un enjeu communicatif (Larsson Ringqvist, 2013) qui est un outil pour le développement de l'expression orale des apprenants. Les élèves de B2 mettent également en avant qu'elles sont plus à l'aise l'oral au niveau B2, qu'à un autre niveau :

« (...) mais en B1 (...) on n'avaient pas beaucoup d'occasions de parler en français ou avec personne. Mais maintenant je crois que je suis plus libre, peut-être, et je connais plus le français aussi » (E., 72).

Les cours de FLE suivis par les étudiantes semblent ne pas favoriser l'expression orale en français, à travers l'organisation des interactions de la classe et des activités proposées. Les

apprenants sont donc peu familiarisées avec les tâches d'expression orale en langue cible. C'est particulièrement saillant pour les petits niveaux. Cela rejoint l'affirmation de Brouté selon laquelle ne pas maîtriser l'oral serait accepté tant que d'autres compétences sont acquises, en milieu scolaire (Brouté, 2009). Un changement sur la place de l'oral semble s'amorcer à partir du niveau B1 puis se confirmer en B2. Les étudiantes de ce niveau interrogées expriment d'ailleurs être davantage sûres d'elles à l'oral qu'auparavant.

Je vais maintenant présenter le discours des enseignantes de l'Université de Tallinn.

2. La place de l'oral dans les cours traduit la conception d'enseignement des professeurs. Le cas des enseignantes de l'Université de Tallinn.

Mon hypothèse est la suivante : le discours des enseignantes sur l'expression orale rend compte de leur culture professionnelle.

2.1. L'expression orale : un élément parmi d'autres dans la transmission d'un savoir

L'expression orale est envisagée par les enseignantes comme une des compétences à acquérir par les apprenants de langue. La place qui lui est attribuée dans leurs cours est à mettre en lien avec plusieurs facteurs : la formation initiale et continue des enseignantes, leurs expériences et le contexte institutionnel de l'université.

2.1.1. La formation initiale et continue des enquêtées

Deux des enseignantes interrogées mettent en avant que l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu universitaire s'inscrit dans un objectif qui va au-delà du savoir linguistique. L'une des enseignantes, F., évoque l'importance des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation de la langue cible pour les débutants. Son discours est à relier à sa formation initiale, puisque F. est spécialiste en sciences de l'éducation et a travaillé sur la motivation des apprenants en langue étrangère. Ainsi, quand je lui demande quelles sont ses attentes par rapport aux élèves du cours de FLE, elle met en avant la motivation intrinsèque des apprenants et qu'ils soient capables de mobiliser des stratégies d'apprentissage.

Pour une autre enseignante, I., son enseignement est impacté par la finalité d'apprentissage des apprenants. Revenant sur sa pratique quand elle commençait à enseigner, à l'origine ses objectifs d'enseignement étaient liés à l'apprentissage de la compétence de

communication. Pour rappel, I. a une formation initiale en didactique du FLE, obtenue au début des années 2000. Sa conception a évolué et s'axe désormais sur une prise en compte des élèves de leur individualité (leurs objectifs ainsi que leur intégrité psychologique). En parallèle de cette prise en compte, elle demande à ce que les étudiants soient actifs dans leur apprentissage.

Pour la professeure H., l'objectif de ses cours est l'équilibre des composantes de la compétence linguistique telle qu'énoncée dans le CECR. Cette imprégnation du cadre s'étend aussi dans les attentes qu'elle a envers les apprenants : ces derniers doivent acquérir les spécificités linguistiques relatives à chaque niveau établi par le cadre européen. Cette exigence vis-à-vis du niveau peut s'expliquer par le parcours de l'interviewée : H. a obtenu une licence en étude de français, un master en éducation spécialisation professeur de FLE puis est entrée en doctorat en 2014. C'est l'enseignante, parmi les trois interviewées, à avoir le moins d'expérience d'enseignement et dont la formation en FLE est la plus récente.

2.1.2. Le fossé dans les attentes d'expression selon le niveau: B1, le grand saut de l'oral.

F., qui est en charge des niveaux A1.1 et A2.2, centre ses cours sur l'acquisition des stratégies d'apprentissage plus que sur l'aspect linguistique et communicationnel de la langue: « Les débutants c'est comment soutenir leur motivation et enseigner les compétences d'autorégulation. Comment apprendre à apprendre les langues (...) Donc c'est pourquoi, A1, c'est vraiment. Au niveau du contenu et linguistiquement, c'est nul (...) ». (F., 08)

Cette attente moindre concernant l'expression orale est également apparente chez H., l'autre enseignante en charge des petits niveaux. Elle évoque également des attentes limitées en termes d'expression orale :

« Hm, qu'ils puissent s'exprimer à l'oral de manière, peut-être lente mais plutôt claire. Ils font des erreurs, ça va encore. S'il y a eu quelques erreurs de prononciation, ça va encore (...) Hum, mais j'attends quand même une sorte d'interaction (...) J'aimerais mieux élaborer les compétences qui sont liées...répondre pas avec une phrase ou tu répètes, c'est-à-dire reprendre et raccourcir la réponse, donc utiliser un discours un peu plus naturel en A2 et surtout en B1 » (H., 50).

Les propos de H. s'inscrivent dans la ligne des descripteurs du CECR pour le niveau A1. L'enseignante met en avant les erreurs (syntaxiques et orthographiques) et la

prononciation. L'interaction en français demandée au niveau A1 et A2 est de donner une réponse et de faire de la paraphrase, de manière lente mais claire. H. souligne également la différence de ses attentes quant à l'expression orale entre le niveau A2 et B1. Pour les niveaux débutants, l'estonien est la langue principale utilisée dans le cours de français, pour donner des consignes (ou pour leur traduction), des explications et pour la plupart des interactions entre apprenants → professeur, notamment quand celles-ci sont à l'origine des apprenants comme j'ai pu le constater lors de mes observations.

L'écart dans l'expression orale, entre le niveau A2 et le niveau B1, est souligné par les enseignantes en charge de ce niveau. Le français devient la langue (progressivement) utilisée dans le cours dans les interactions enseignant→ apprenants, et il est attendu que les apprenants utilisent cette langue (avec l'enseignant et entre eux).

« (...) en B1, on commence vraiment à les inciter à faire attention (...) à la fin de ce niveau là, ils doivent savoir vraiment exprimer qu'ils ne comprennent pas (...). Il faut vraiment s'exprimer et ça fait partie de n'importe quelle conversation ». (H., 28)

D'un apprentissage passif durant deux semestres, les apprenants doivent donc commencer à utiliser la langue de manière active.

L'autre enseignante chargée du niveau B1 a inclus dans le semestre la réalisation d'un entretien avec un francophone. De son aveu, cette tâche est prématurée pour ce niveau mais elle permet aux apprenants d'être en contact avec « de vraies personnes » (I., 52). La compétence de communication et la capacité à mener des interactions de type interview montrent l'écart des attentes professorales demandées à la fin du niveau A2 et du B1. D'une utilisation plus ou moins maîtrisée de l'oral (notamment de l'aspect prononciation), ils doivent maintenant être capables de communiquer. Cet écart est ressenti par les étudiantes interviewées, comme D. et A., qui mettent en avant la dureté du semestre et le fait qu'elles ne maîtrisent pas assez la langue à l'oral pour répondre aux attentes des enseignantes. Les étudiantes sont en difficulté pour comprendre les enseignantes quand elles parlent français (D., 104) et pour s'exprimer.

2.1.3. La place de l'écrit

L'expression orale des étudiants est vue comme une des compétences à acquérir parmi d'autres. Ainsi, I. me dira au cours de l'entretien, qu'avec le groupe B1, nous nous sommes « concentrés sur l'oral » (I., 34) ce semestre. Ce choix a été fait car les étudiants avaient un niveau de compréhension et d'expression plus faible qu'attendu pour ce niveau. Or, I.

explique qu'elle développe dans ses cours les compétences écrites et la maîtrise de la grammaire. Les enseignantes H. et I. m'ont d'ailleurs fait part de leur inquiétude concernant l'intelligence artificielle utilisée dans le ChatGPT et des changements que cela aura sur leurs pratiques didactiques. ChatGPT est un agent conversationnel qui permet de recréer des écrits, avec un large de styles de langage, dans plusieurs langues. Les deux enseignantes perçoivent cet outil comme un moyen de tricher pour les élèves, notamment lors de tâches à réaliser en dehors de la classe.

2.2. Les activités dédiées à l'oral dans les cours : l'empreinte du système scolaire

Les répertoires didactiques des enseignantes concernant l'enseignement de l'oral sont l'objet de cette deuxième sous-partie.

2.2.1. Organisation de la classe et gestion de la parole: des rôles figés

L'organisation de la classe régit le développement des prises de parole et des interactions de la part des apprenants (Bigot, 2018). Lors de mes observations, j'ai noté que les cours de H. et F. reposait sur une organisation scolaire. Les chaises étaient disposées de manière frontale face au bureau de l'enseignante, le regard des apprenants était donc tourné vers celle-ci. Cette disposition ne permet pas aux élèves de voir leurs camarades, ni de s'appuyer sur les régulateurs habituels de la circulation de la parole (Bigot, 2018). Dans le cours de I., la disposition des tables est en forme de U: les apprenants peuvent donc se voir quand ils parlent, tout comme ils peuvent voir le bureau de l'enseignante. Dans tous les cours observés, les interactions étaient principalement centrées sur l'enseignante, celle-ci gérant et distribuant la parole durant les activités en groupe classe (temps majoritaire).

Dans la classe de FLE à l'université, les acteurs cours restent dans des rôles interactionnels pré-établis (Bigot, 2018) : les enseignantes distribuent la parole en groupe classe et les élèves parlent quand ils sont sollicités. Ainsi, quand je lui demande quelles activités elle met en place pour développer la parole, l'enseignante H. répond qu'elle désigne les élèves. Les élèves ont leur rôle à jouer : les tours de parole sont limités et concis. Les enseignantes F. et H. mettent en avant la difficulté de gérer un élève qui prend trop de temps de parole lors de temps en groupe classe :

« Ceux qui ont une expérience d'échange à avoir passé une année en France ou ailleurs dans n'importe quel pays, ces étudiants parlent beaucoup, vraiment beaucoup. Parfois c'est problématique parce que les autres aussi doivent pratiquer la langue ». (F. 37)

Les élèves ne doivent donc pas monopoliser la parole, puisqu'ils doivent se partager les temps d'expression orale. Ces propos laissent entrevoir que la modalité de travail du cours, conformément à ce qui a été observé, se fait principalement en groupe classe. Le rôle interactionnel des apprenants est reconnu dans ses limites par les apprenants eux-mêmes, comme le met en avant l'étudiante D.:

« (...) Certains professeurs sont ennuyés quand d'autres personnes parlent. Donc peut-être je vais poser une question, mais si tu commences à élaborer trop, tu peux voir à leurs expressions qu'ils veulent que tu arrêtes ». (D., 68).

2.2.2. Les activités utilisées

Les modalités de groupes sont les principaux temps du cours où les apprenants peuvent prendre davantage la parole, à l'université, et développer leur expression orale. Toutes les enseignantes interrogées ont indiqué mettre en place des modalités de travail en binôme ou en groupe dans cette optique. Ainsi, l'enseignante I. m'explique qu'elle envisage le travail en binôme comme un sas à part, permettant de développer l'expression orale individuelle des apprenants :

« (...) Et je fais beaucoup travailler en groupe. Je fais comme des cercles itératifs. Avant tout se passait en une seule fois : chacun exprime une seule fois son opinion. Maintenant, ils parlent d'abord avec un voisin puis l'autre. Et comme ça, en fait, ils ont plus de temps pour parler. Ils ont plus de pratique et plus d'idées. Ils forment mieux (...) ». (I., 44)

Parmi les activités dédiées à l'expression orale, les enseignantes ont des répertoires didactiques différents, selon le niveau. L'enseignante F. évoque, pour les niveaux débutants, la lecture et la mémorisation de dialogue en binôme ainsi que des jeux de rôles. Avec le niveau B2, elle privilégie des activités liées à l'argumentation. F. me dit qu'elle essayait de réserver 30 minutes pour l'oral, où elle ne parle pas (F.,27). L'enseignante H. met en place dans ses cours des moments de « discussion » (H., 18) en binômes et petits groupes, bien qu'elle note la difficulté pour les niveaux en dessous de B2 à effectuer ce type d'activité. L'enseignante I., durant le semestre, demande la réalisation hebdomadaire d'audios sur des sujets sociaux (déposés sur une plateforme en ligne), une interview avec un francophone et la réalisation d'un exposé oral sur un sujet académique. Cette dernière tâche est vécue par les apprenants comme particulièrement ardue, en termes linguistiques et par la phase préparatoire de

recherches inhérentes à l'exposé. Cela s'explique, entre autres, par le fait que les étudiants ne sont pas initiés aux techniques et aux stratégies de présentation - ce que j'ai pu observer durant mon stage. De plus, comme montré dans la partie précédente, ils ne sont pas non plus habitués à acquérir une expression orale spontanée et fluide dans les niveaux précédents.

Les activités d'expression orale mises en avant par chacune des enseignantes sont représentatives de certains courants méthodologiques. F. et H. utilisent davantage des activités influencées par l'approche communicative. H. le revendique dans son entretien, en mettant en avant la difficulté de mettre en place une perspective actionnelle, de par le programme universitaire et la rotation du public étudiant (H., 14). La mise en place de cours de FLE reposant sur la perspective actionnelle fait toutefois l'objet de discussions dans l'équipe enseignante, dira t-elle. Les activités de l'enseignante I., notamment l'entretien avec un natif, se rapprochent davantage de la perspective actionnelle. En comparaison avec les jeux de rôles situationnels, qui font rester l'apprenant dans la classe, l'interview avec un natif francophone vise à l'en sortir.

Un autre élément que j'ai pu observer est le désencastrement des objets linguistiques de la dimension extra-linguistique, dans les cours. La grammaire a tendance à être séparée des activités d'expression orale.

Dans les cours de FLE à l'Université de Tallinn, le développement de l'expression orale n'est pas l'objectif prioritaire. Son acquisition s'inscrit dans un éventail de savoirs et de compétences à acquérir pour les étudiants. L'expression orale en français devient attendue par les enseignantes à partir du niveau B1. Cela génère une dissonance et des difficultés pour les élèves qui peinent à s'ajuster.

Les cours de français à l'université sont marqués par une structure scolaire, centrée sur l'enseignante, auxquels les acteurs du cours adhèrent en s'adaptant aux rôles (sociaux et interactionnels). Cette structure ne favorise pas l'acquisition de l'expression orale des apprenants. Les activités en groupe représentent un temps à part où l'apprenant peut s'exprimer en français, de manière moins rigide.

Ainsi, il me semble difficile de parler d'une compétence de communication orale en français chez les élèves, notamment en dessous du niveau B2.

3. Les enseignantes de l'IFE

L'expression orale est une attente forte pour les apprenants de l'Institut. Sa place dans les cours des enseignantes est centrale. Celles-ci visent l'acquisition d'une compétence de communication à travers différents outils et activités influencées par l'approche communicative.

3.1. Le cours de FLE à l'Institut : l'acquisition d'une compétence communicative

Cette attente d'expression orale en français trouve un écho à la culture d'enseignement des enseignantes.

3.1.1. Discutons en français

Il ressort clairement des entretiens que l'expression orale est un objet prioritaire dans les cours de l'IFE. Les enseignantes interrogées ont toutes été en charge des niveaux débutants (A1 et A2) et elles insistent sur l'importance de parler en français avec les apprenants et de développer leur expression orale dès le début de l'apprentissage. L'enseignante J., en charge des cours enfants, m'explique qu'elle « met l'accent sur l'oral » (J., 64), et qu'elle introduit de l'écrit selon l'âge des enfants. Pour les adultes, l'oral des cours est de type conversationnel, comme le met en avant les enseignantes : « Je priorise la conversation, qu'ils puissent s'exprimer oralement (...) ». (L., 22)

3.1.2. L'influence mutuelle des attentes des acteurs

Cette prédominance de l'oral est expliquée par le public des apprenants. Il s'agit majoritairement d'adultes, apprenant le français dans une visée récréative : voyages, sensibilité à la culture française, relation inter-personnelle (un-e conjoint-e français-e), etc.. Une portion moindre d'élèves de l'Institut s'inscrit pour des raisons professionnelles, et ils font alors souvent l'objet de cours spécifiques (cours particuliers ou cours en entreprise). La finalité de l'apprentissage des apprenants de l'IFE se répercute sur les pratiques didactiques en cours, axées donc sur l'oral. Ainsi, l'enseignante J., a adapté ses cours adultes en fonction de la demande de ses élèves, ceux-ci ayant explicité qu'ils voulaient faire de la conversation et des jeux de rôles.

La finalité d'apprentissage des apprenants de l'Institut conditionne donc le répertoire didactique des enseignantes. Cette influence déteint sur la culture d'enseignement des professeures puisqu'elle impacte leur façon d'envisager leurs cours. Quand je leur demande

quelles sont leurs attentes de leurs cours, les enseignantes mettent en avant des aspects interpersonnels et de divertissements :

« Que ça soit, que ça soit amusant. Bien sûr. Que je m'amuse, que je ne m'ennuie pas. Parce que je ne peux pas donner des cours comme ça, quand je m'ennuie. Et aussi un lien entre les gens. C'est ça le plus important qu'il y ait un lien, un contact entre eux ». (L., 32)

« Je pense que c'est avoir du plaisir, que mes élèves aient aussi du plaisir en apprenant. (...) Ici, c'est un public cool, c'est un public d'Institut, c'est leur hobby. Ils sont là pour le plaisir. Donc c'est ça mon but, c'est qu'ils s'amusent, qu'ils se réinscrivent, parce que j'ai besoin de gagner ma croûte et de prendre du plaisir ». (K.,34)

L'accent est donc mis sur l'enseignement de l'oral, de type communicatif et interactionnel, pour satisfaire la demande du public. Ce dernier a davantage un profil d'apprenant-consommateur, ce que K. indique en disant qu'elle veille à ce que ses apprenants se réinscrivent puisque la continuité du cours lui assure un revenu.

3.1.3. L'écrit : une autre demande explicite des apprenants

Si l'oral est privilégié, l'écrit fait aussi l'objet d'une demande particulièrement importante pour le public adulte. Cet apprentissage de l'écrit est notamment développé par les enseignantes avec l'aide du manuel utilisé par l'Institut. La grammaire est également un autre élément récurrent de la demande des élèves, j'y reviendrai dans le chapitre suivant.

L'enseignante chargée des cours enfant, J. a également indiqué une forte demande de la part des parents de ses élèves concernant la lecture et l'écriture. Les cours enfants (de la petite enfance à l'adolescence), comprennent des élèves estoniens, russophones et francophones (issu d'une union où un parent est francophone). La maîtrise de l'écrit dans le cours pour les enfants relève d'une stratégie éducative des parents. En effet, plusieurs établissements tallinois réputés ont des sections francophones, ainsi une maîtrise du français permet de faciliter leur intégration. Pour les parents francophones, l'objectif est l'intégration (potentielle) au système scolaire de leur pays d'origine en cas de déménagement.

À l'Institut Français d'Estonie, les cours de langue se concentrent en priorité donc sur l'acquisition d'une compétence communicationnelle. Un choix en lien avec le profil et la nature des apprenants-clients.

3.2. Les outils et méthodes pour développer l'expression orale

À exigences différentes, cours différents. Les observations et les entretiens menés traduisent les choix didactiques des enseignantes pour développer l'expression orale des élèves. Cette attention au développement de l'oral impacte les interactions, les modalités de travail et les activités mobilisées en cours.

3.2.1. La discussion: un tremplin communicatif sortant des normes scolaires

Les salles de l'IFE sont disposées en U, avec le bureau de l'enseignante en position centrale par rapport aux apprenants. La plupart des interactions observées sont entre apprenants → enseignante, ce qui peut s'expliquer par le petit nombre des élèves dans les cours (pas plus de quatre personnes durant mes observations). Cela peut aussi être lié à des choix didactiques conscients de l'enseignante.

Durant mes observations, j'ai noté que les enseignantes dédient un moment à la discussion, sorte de prémisses au cours (tel qu'élaboré par les enseignantes ou basé sur le manuel). Cette discussion est envisagée comme une introduction au cours et dure plusieurs minutes : l'enseignante interroge de manière individuelle et personnalisée les apprenants sur leur état physique et mental ainsi que sur ce qu'ils ont fait au cours des jours précédents. La plus longue discussion relevée dans mes observations était de plus de 30 minutes (sur un cours de 3H avec un niveau B2 avec K). Chez cette enseignante, la discussion vise à sortir du cadre institutionnel des interactions et déconstruire les modèles de références des apprenants :

« J'essaye de les mettre à l'aise pour avoir cette impression de discussion, comme dans un bar ou comme entre amis (...) on instaure une espèce de relation plus amicale que professionnelle peut-être » (K.,06).

K. perçoit ces moments comme un moyen d'instaurer un climat sortant de la formalité inhérente aux cours (notamment d'une relation enseignante → élèves ascendante) et d'utiliser un français plus authentique, « de la vraie vie » (K., 06). Les interactions du rituel discussionnel de K. développent ainsi la compétence sociopragmatique des apprenants, comme l'a étudié Warring (2012). Cette sortie de la planification d'un contenu scolaire et d'un schéma interactionnel rigide est vue par l'enseignante comme une évolution dans son répertoire didactique. Ses cours sont devenus plus poreux à l'inattendu du cours, provoqué par l'initiative des élèves :

« Et maintenant en fait, si mes élèves posent une question ou partent dans un autre sens, j'ai pas peur d'abandonner ma route et de faire totalement autre chose. (...) [ses cours] sont plus à la carte, ils sont plus adaptés au moment. Plus dans le *flow*. Plus. Plus spontanés ». (K., 42)

Le cours de K. rend les digressions et l'implication personnelle des apprenants, ce qui indique que ces derniers ont également une parole spontanée (Larsson Ringqvist, 2013).

3.2.2. L'impossibilité du travail de groupe ?

La majorité des modalités des activités en classe à l'IFE est le travail en groupe classe. Si une des enseignantes interviewées met en place des modalités en groupe et en binôme, pour développer l'expression orale, pour les autres enseignantes la prédominance du groupe classe est un choix. Selon les deux enseignantes françaises, ce choix se justifie par le peu d'élèves dans la classe et la réaction des apprenants eux-mêmes.

« Ils sont très individualistes. Hmm, quand je leur demande de réfléchir entre eux, ils réfléchissent chacun de leur côté. Les groupes c'est pas le meilleur truc, il faut le forcer un peu. Si c'est vraiment juste des activités où chacun son tour, oui. Mais s'ils doivent fabriquer quelque chose ensemble, c'est pas ouf ». (K.,75).

Cet « individualisme » face au travail en groupe renvoie à la culture d'apprentissage et au habitus scolaire des apprenants estoniens. Ces derniers ont développé un rapport au travail centré sur l'individu et non sur le groupe, comme l'explique une des enseignantes:

« Quand il y a des exercices de groupe à faire à plusieurs, il faut que je spécifie que c'est à faire à deux et que je vérifie qu'ils le fassent toujours à deux, sinon ils ont toujours le réflexe de le faire tout seul. Mais ça c'est lié à leur, à la façon dont ils travaillent à l'école ». (J., 118)

Je reviendrai sur le système scolaire davantage et son impact sur l'expression orale en français au chapitre suivant.

3.2.3. La prégnance de la méthode communicative

Pour L. et J., en charge des niveaux débutants, les jeux de rôles sont utilisés de manière récurrente : incarner un personnage pour se présenter et dire ce que l'on aime, prévoir un voyage avec des amis, prendre un ticket à la gare etc. Ces activités sont exemplaires de la méthodologie communicative, et s'adaptent au profil des apprenants adultes de l'Institut, plus

amenés à être en contact avec la société française qu'à en être membre. K., en charge des niveaux intermédiaires et avancés, recourt également à des jeux pour développer l'expression orale : jeux de cartes pour réviser la grammaire, inventer une histoire, décrire, etc.

À travers les activités et les interactions observées, il apparaît que les enseignantes de l'Institut adoptent une figure de maître animateur (Cicurel, 2003) : leur conception de l'enseignement de la langue s'axe sur la communication orale et elles laissent la parole aux élèves.

Si la compétence de communication orale est une attente formulée par les apprenants estoniens, tant à l'université qu'à l'Institut, son aboutissement varie. À la faculté, l'objet oral doit rivaliser avec l'apprentissage d'autres savoirs et d'une organisation scolaire rigide, peu questionnés par les acteurs du cours. Même si les enseignantes interviewées recourent à des pratiques didactiques qui reposent sur l'approche communicative (et actionnelle pour une professeure), il est plus juste de parler d'une acquisition de l'expression orale chez les étudiants que d'une compétence communicative orale. L'organisation du cours, les modalités d'interactions imposées et les rôles pré-établis des apprenants sont des obstacles au développement de cette dernière.

Les cours et les répertoires didactiques des enseignantes de l'Institut sont centrés sur le développement de la compétence de communication orale. Les activités en cours sont représentatives de l'approche communicative et les enseignantes assurent une figure de maître animateur (Cicurel, 2003) : la parole est aux élèves. Se dessine l'importance des situations comme définie par Cicurel (2013), comme contexte d'enseignement, pour l'oralité des apprenants. La pratique de la discussion, notamment celle utilisée par K., parce qu'elle impose un rôle interactionnel à contre courant des modèles de références d'apprentissage, rend possible des prises de paroles plus spontanées (Larsson Ringqvist, 2013) et une compétence sociopragmatique (Warring, 2012).

Cependant, il ne suffit pas de sortir d'un contexte pour soudainement s'exprimer en langue étrangère. Ainsi, le chapitre suivant démontre que le contexte n'est pas le seul facteur restreignant le développement de l'expression orale des apprenants estoniens.

Chapitre 6. Parler oui, mais...

Dans ce chapitre, j'analyserai les différents facteurs qui agissent sur le développement de l'expression orale des apprenants estoniens.

1. La prégnance de la méthodologie traditionnelle dans l'habitus des apprenants

Les apprenants estoniens ont une perception grammaticale de l'acquisition d'une langue étrangère, liée à leur culture d'apprentissage qui repose sur une méthodologie traditionnelle. D'autres éléments inhérents à cette méthodologie ressortent dans le questionnaire et les entretiens menés avec les enquêtés.

1.1. Parler sous la norme grammaticale

Une autre attente exprimée par les étudiants de l'université est un apprentissage de la maîtrise de la grammaire.

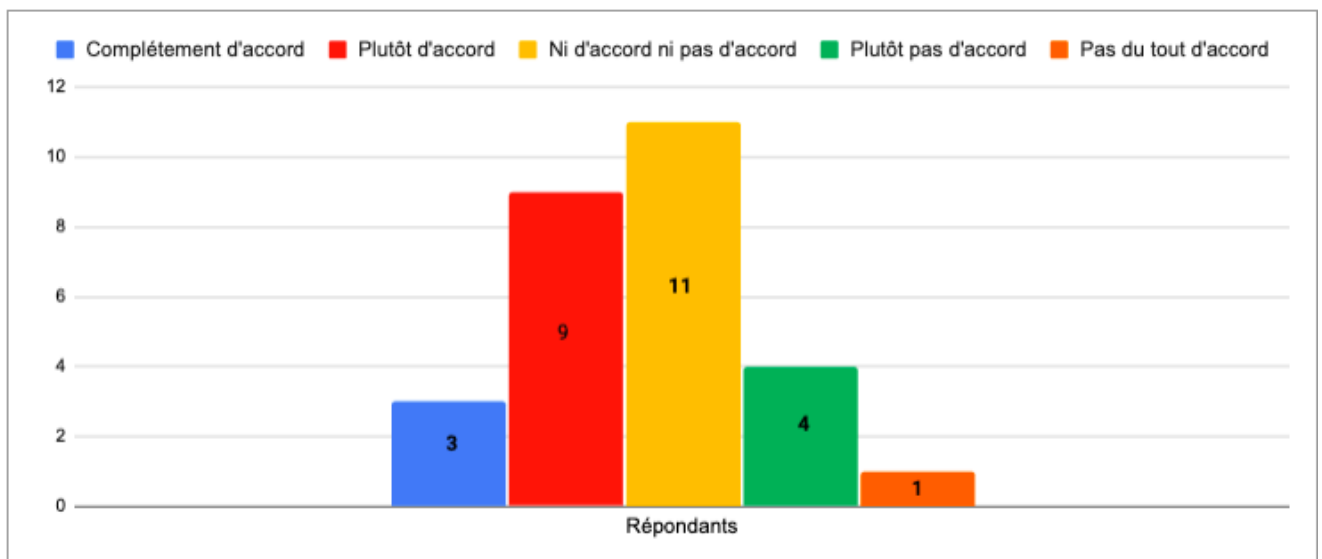


Figure 3 : Réponse à l'affirmation n°21 du questionnaire: « Selon moi, apprendre une langue, c'est surtout connaître ses règles de grammaire et exceptions ».

Le graphique ci-dessus montre qu'une part importante des enquêtés accorde une place de choix à l'objet grammaire dans l'apprentissage d'une langue : 12 personnes sur 28 indiquent être complètement ou plutôt d'accord avec l'affirmation « apprendre une langue, c'est surtout connaître ses règles de grammaire et ses exceptions ». Cinq personnes sur 28 indiquent être en

désaccord avec l'affirmation (4 sont « plutôt » en désaccord et une personne n'est « pas du tout d'accord »). Une part importante des enquêtés a coché la case « Ni d'accord ni pas d'accord », ce qui interroge sur la place accordée à la grammaire par ces étudiants.

1.1.1. La grammaire française : un objet difficile

Dans les entretiens menés avec les étudiantes, la grammaire est un élément qui revient souvent dans leur conception d'apprentissage d'une langue étrangère. Si la grammaire du français est une attente, elle est envisagée comme un objet difficile à maîtriser :

« N: Et qu'est-ce que tu n'aimes pas, avec le français?

E: Pour moi, je crois que c'est toute la conjugaison des verbes. C'est très difficile parfois » (E. 14)

« La grammaire (*rit*). Pas toute la grammaire mais certaines choses sont difficiles. Mais, peut-être la chose la plus difficile est que tu ne peux pas entendre toutes les lettres d'un mot. En estonien, si on a un mot, on peut entendre toutes les lettres. Et ça facilite la compréhension des gens. Mais, en français c'est comme (*pause*), parce que je suis encore en train d'apprendre, c'est comme une devinette ». (D. 16).

Les enquêtées évoquent la conjugaison mais également la dimension graphique/phonie et son impact sur la compréhension orale. D. fait la comparaison avec la langue estonienne. En effet, l'estonien est une langue de la famille finno-ougrienne et sa grammaire est différente de celle du français. Celle-ci pose moins de problèmes aux élèves russophones puisque le Russe est une langue indo-européennes, qui partage plus de traits communs avec le français, comme le met en avant une étudiante russophone: « Parce qu'en estonien et en français, la logique de construire les phrases, c'est très différent. Si on compare le français et le russe, c'est plutôt similaire (...) ». (B., 144)

1.1.2. La grammaire: un spectre d'apprentissage pour parler français

Si les étudiantes interviewées n'hésitent pas à critiquer la grammaire française, sa maîtrise est considérée comme un élément central dans l'apprentissage de la langue. Pour

plusieurs apprenantes, la grammaire est perçue comme une connaissance sinéquanone pour l'acquisition d'une compétence communicative orale, dans ses aspects de compréhension et d'expression:

« Je comprends : comment tu peux parler si tu ne comprends pas la grammaire ? C'est la base (...) ». (A. 72)

« Bien sûr, je veux faire un peu de grammaire pour comprendre tous les contextes d'une phrase, un truc comme ça ». (E., 44).

Une perception complémentaire est celle proposée par C., qui envisage la grammaire comme un élément important qui ne doit pas être désencastré de la communication :

« Mais je pense que si je pensais à ça, je penserais aux mêmes choses, que ça serait bien si on apprenait la grammaire autour de quelques sujets intéressants, que je peux utiliser au quotidien, quelque chose de réel. Pas seulement...je n'aime pas apprendre la grammaire pour la grammaire, pour apprendre la grammaire. C'est la raison pourquoi j'apprends des langues: j'aime bien voyager, parler avec les personnes (...) » (C., 120).

Pour une autre enquêtée, la maîtrise de la grammaire est également liée à la maîtrise de l'écriture. Lorsque je lui demande si la grammaire est importante dans son apprentissage, B. répond :

« Oui. J'aime bien écrire très bien. La morphographie c'est important. J'aime pas faire les fautes. Je sais qu'il y a des Français qui font des fautes et qui écrivent par exemple "c'est" comme "s'est". Oui, pour moi, c'est pas possible. (...) J'aime écrire et parler bien » (B., 86-88)

Pour B., qui souhaite devenir professeur de français, la grammaire est envisagée comme un élément de sa spécialisation linguistique. Elle a un discours dur sur les erreurs grammaticales, même (et surtout) faites par les natifs. B. mettra en avant que ce rapport sur la bonne façon d'écrire et de parler est lié à son apprentissage scolaire (j'y reviendrai par la suite). Quel est ce « parler bien » dont parle B ? Avec les cours à la faculté, les étudiants ont une possibilité limitée de développer leur compétence de communication et de fait, un parlé authentique. Or, il n'existe pas d'oral normé du français et l'oral (surtout spontané) a la particularité de présenter un désordre apparent. L'oral du français à l'université, et celui dont parle B., semble éloigné de l'oral parlé par les Français (qui ne respectent pas forcément les règles grammaticales, primées par l'écrit). Les étudiants sont aussi habitués à faire des activités

didactiques basées sur des écrits oralisés (à travers les exposés oraux). Le décalage entre l'oral en cours et celui utilisé par les natifs est d'ailleurs noté par les interviewées. Les enquêtés de B2, les plus avancés, mettent en avant la difficulté à comprendre et à suivre le discours des natifs. Ces derniers vont trop vite et ne respectent pas les règles de grammaire: « Quand les gens parlent trop vite, par exemple ils ne prononcent pas “ne” (*dans la négation*), ils ne prononcent pas de voyelles. (B., 10) ». Cette perception de la grammaire est partagée et véhiculée par les enseignantes de la faculté.

1.1.3. La grammaire : perception didactique des enseignantes

Au cours des observations en classe de FLE à l'université, j'ai noté que la grammaire fait l'objet d'une concentration didactique. L'expression orale est conditionnée à la maîtrise grammaticale : « Ce qui est important, c'est de parler, parler de parler. N'est ce pas ? Et donc c'est l'aspect grammatical. C'est important également les structures linguistiques » (F. 45). Si F. reconnaît l'importance d'acquérir une expression orale en français fluide, elle le met en parallèle d'une compétence grammaticale. Dans ce passage, elle met en avant la difficulté des étudiants à réutiliser en situation d'expression les règles grammaticales qu'ils maîtrisent à l'écrit. Ce passage est en concordance de ce que j'ai observé dans ses cours: une séparation de la dimension linguistique de la langue et des éléments extralinguistiques.

La professeur H. évoque le fait que la grammaire est un point de ralliement des enseignants pour établir le niveau des apprenants et la construction des cours :

« À la fois, je suis d'accord que si tu veux très vite connaître les connaissances des étudiants, tu dois d'abord demander alors est ce qu'ils ont vu, par exemple, le complément d'objet direct ou ce qu'ils ont vu en A2, les éléments du passé, passé-composé, imparfait? Est-ce que je dois leur expliquer ça ? Donc ça, c'est pour fixer très vite les compétences ou au moins a priori, avoir un aperçu de ce qu'ils ont fait (...) ». (H.,18)

Comme indiqué dans le chapitre 2, quatre enseignants se partagent les différents groupes de niveau. La construction des cours se fait par le professeur, de manière individuelle. S'il y a des domaines pré-établis (les cours fondamentaux pour débutants, cours de traduction, etc.), il n'y a pas de syllabus élaboré par l'équipe. Ce phénomène est critiqué par les enseignantes et les élèves, et permet d'expliquer les différents styles d'enseignement rapportés. Pour l'enseignante H, la grammaire est aussi un reflet de compétences linguistiques

par les apprenants, celles édictées par le CECR (grammaticale mais aussi orthographique, lexicale, etc.).

1.1.4. La grammaire dans les cours de l'Institut Français

À l'Institut Français, la grammaire a également une place de choix dans les cours. Cela est lié aux attentes des apprenants. L'enseignante L. indique qu'elle priorise l'oral et la grammaire dans ses cours car le public de l'Institut, notamment les débutants, souhaitent bénéficier d'un enseignement en langue estonienne, avec un enseignant bilingue : « Et il y a beaucoup d'Estoniens qui veulent justement un prof Estonien parce qu'ils veulent les explications de grammaire, la construction, la syntaxe, ils veulent les explications en estonien (...) ». (L. 22)

Cette demande de la traduction et d'un enseignement bilingue langue cible-langue maternelle se retrouvent également chez une des étudiantes enquêtées : « On apprend en français mais la prof demande, pose la question : "Comment c'est en estonien ? En russe ? En espagnol ?" s'il y a des gens qui parlent ces langues. C'est utile » (B., 66). Comme dans le cas japonais, la grammaire et la traduction semblent être un code d'accès à la compréhension (Suzuki, 2001). C'est ce que confirme l'enseignante K. qui fait le parallèle entre grammaire française et culture d'apprentissage estonienne :

« Ils ont vraiment un apprentissage de leur langue extrêmement grammaticale, comme nous, un peu à l'école, contrairement aux Américains par exemple, qui ne font jamais de grammaire, qu'ils ne savent pas ce que fait un verbe ou non. Ici, ils connaissent très bien la structure de leur langue, de l'anglais aussi, avec la grammaire. Donc ça ne leur fait pas peur du tout. Ils aiment ça, ça les rassure et parfois même un peu trop ». (K., 54)

Les enseignantes françaises de l'Institut interrogées, K. et J., indiquent, durant leur interview, la demande de certains de leurs apprenants pour des exercices de grammaire plutôt que d'autres activités. K. m'indiquera qu'une de ses anciennes élèves a quitté son cours puisque ses attentes grammaticales n'étaient pas satisfaites. Cette attente et cette perception de la grammaire sont à mettre en lien avec l'habitus scolaire et la culture d'apprentissage des apprenants, objets traités dans la sous-partie suivante.

1.2. Des modèles de références intégrés

Si la grammaire est un élément représentatif de la méthode traditionnelle, et de la culture d'apprentissage estonienne, ce n'est pas le seul.

1.2.1. Un cours « structuré »

Dans plusieurs entretiens avec les étudiantes, le terme de « structure » revient lorsqu'elles parlent de l'enseignement qu'elles souhaitent avoir. Elles définissent cette structure, qu'elles opposent à certains cours de FLE suivis à l'université, par différents aspects: le recours au manuel, l'énoncé des objectifs du cours, ou encore un travail plus systématique sur l'écrit.

« J'aime quand on suit une certaine structure avec le livre. Je savais quel chapitre suivait. Je devais créer mon propre système, comment apprendre. Mais avec ça, j'y arrive pas. C'était beaucoup mieux avec I. qu'avec H. parce que I. suivait une certaine structure. Quand on faisait les flips (...) on savait quoi anticiper, tu sais ce qui arrive après ». (A.,30)

Cette structure demandée se concentre sur l'écrit, comme l'illustre B. en parlant de son cours de langue estonienne, au niveau C1 (B. est russophone):

« (...) C'était très structuré. On a fait...par exemple, un cours typique, c'est lire un texte niveau C1, par exemple des nouvelles, après on fait un petit résumé, qu'est ce qu'on a compris. Après on cherche, on trouve les mots inconnus, on fait une explication pour ces mots et on fait, on trouve de la grammaire nouvelle, ce qui pose des problèmes. On parle de ça et le cours prochain, on fait des exercices avec ces mots où on les met dans des phrases ». (B., 82)

Les citations mettent en avant un habitus axé sur une culture d'apprentissage typique de la méthodologie traditionnelle. La « structure » soulevée par les apprenantes est centrée sur le développement de la compétence écrite ou encore le lexique et la grammaire. Les propos des étudiantes rendent compte que leur compréhension du cours se fait à travers le filtre de leur habitus. Elles sont déstabilisées face à de nouvelles activités qui ne répondent pas aux modèles de références auxquels elles sont habituées.

1.2.2. Les difficultés posées par de nouvelles tâches pédagogiques

Les apprenants estoniens sont attachés à cette culture d'apprentissage et ont du mal à s'en défaire si l'enseignant en face d'eux recourt à d'autres procédés didactiques. Cela est mis

en avant par l'enseignante J. qui explique qu'elle a tenté de mettre en place de la grammaire inductive durant ses cours à l'Institut, comme elle le faisait avec ses apprenants dans un autre pays. Après quelques tentatives, elle a arrêté:

« En Estonie, ça ne fonctionnait pas pareil. J'ai pas réussi à la faire correctement, j'ai peut-être pas essayé assez non plus, mais ça les mettait toujours dans un état de confusion en fait, qu'on leur demande de trouver la règle et, même eux m'ont expliqué qu'ils n'ont pas l'habitude de faire comme ça. Dans leur système à eux, ils ont appris avec un enseignant qui te donne la règle et ensuite, tu la pratiques ». (J., 100)

Cette approche inductive et l'abstraction qu'elle demande (Ljalikova, 2006) rentrent en opposition avec la culture d'apprentissage, engendrant la confusion et le malaise relevés par l'enseignante J.. Cela peut amener au rejet total de l'activité didactique. Une des étudiantes parle de la réalisation d'une activité dans un cours d'une enseignante:

« Donc, elle a fait ça pour que nous explorions ce thème nous-même mais parfois, nous avons besoin de soutien mais il n'y avait pas ce soutien. Peut-être, il faut plus d'aide, parfois. Pas nous demander de faire toutes les choses nous-mêmes ». (B., 170)

B. critique la méthodologie, plus communicative, utilisée par l'enseignante dans cette situation. La méthodologie actionnelle repose également sur une prédominance de l'enseignant, présentée comme transmetteur du savoir, proche de la figure du maître ancien (Cicurel, 2003). Une autre étudiante m'évoque également ce besoin d'un enseignant comme en charge de l'apprentissage de ses élèves. Une enseignante de l'Institut évoque qu'elle souffre parfois de la comparaison avec un de ses collègues (N.) concernant cet aspect « structuré ». Quand je lui demande comment étaient les cours de N., elle développe :

« Je pense [que les apprenants] aiment bien qu'on leur mâche le travail (...) Donc N. leur mâchait le travail, c'est-à-dire qu'au début de chaque cours, il leur donnait le plan, à la fin, il leur donne exactement tout le résumé du cours, à la fin de l'unité, il leur donnait tout ce qu'ils avaient fait pendant l'unité, avec toutes les notions de grammaire et tout. Donc il leur mâchait le travail, il leur faisait leurs fiches et tu ne vas pas refuser ça, j'ai envie de dire c'est tout bon, c'est tout bénéf. Et s'ils aiment, tant mieux. Mais moi c'est mort, je ne le fais déjà pas pour moi, je ne vais pas le faire pour les autres » (K., 99).

Les propos de K. montrent la différence de conception et de répertoires didactiques entre ces deux enseignants. Pour K., c'est aux élèves de faire ce travail d'appropriation du cours ainsi que des notions vues et non à elle, qui ne va pas leur « mâcher » le travail.

Les apprenants estoniens présentent un discours en contradiction, comme l'a relevé Suzuki pour le cas japonais (Suzuki, 2001) entre leur demande d'une acquisition d'une compétence orale et l'attachement à une culture de l'écrit.

2. *Le cas des activités d'expression orale*

Dans les cultures d'apprentissage qui favorisent l'écrit et accordent une place prédominante à la grammaire, l'expression orale est considérée comme une activité à haut risque (Beacco, 2008; Suzuki, 2001). Ce risque est renforcé par le fait que la face des apprenants est particulièrement exposée dans ces activités. Les interviewées estoniennes rendent compte d'expérience de perte de face, lors d'expression orale individuelle, durant leur parcours d'apprentissage. Cette sous-partie s'axe sur la difficulté que représentent les activités d'expression orale et le « choc » induit lorsque celles-ci sortent des modalités auxquelles les apprenants estoniens sont habitués.

Les cours de B1.2, que j'ai animés en collaboration avec une enseignante, étaient uniquement en français et la participation orale des apprenants était particulièrement demandée. Cela a engendré un ébranlement des filtres de compréhension pour les apprenants comme le résume l'étudiante A.: « (...) au début, on a eu une incompréhension, concernant cette partie de la langue dont tu as parlée concernant l'attente » (A., 150). Les apprenants se sont acclimatés au fur et à mesure à ce changement didactique. Ils ont développé un habitus où la perception des activités d'expression orale représente un risque moindre:

« Les choses étaient un peu effrayantes mais, au fur et à mesure, apprendre la routine, comment les cours étaient, c'était (*pause*) confortable je pense ».(D. 115)

Ce choc méthodologique est aussi identifié par les enseignantes de l'Institut Français qui remarquent que les façons d'apprendre inhibent l'expression orale. Il faut alors apprendre aux élèves à apprendre par de nouvelles façons. Ce blocage concernant l'oral est à chercher dans la culture d'apprentissage et la culture sociale estonienne.

2.1. Le système scolaire estonien : pas de place à l'erreur

2.1.1. Une culture de l'évaluation élitiste

Les enseignantes françaises natives de l'Institut identifient le fait que le système scolaire estonien forge les *habitus* des apprenants et leur façon d'être. Elles évoquent un système scolaire basé sur l'excellence scolaire individuelle de l'élève.

« Donc les Estoniens sont relativement motivés. Je trouve. Ils n'ont pas peur d'apprendre. Traumatisés par leur école. (...) ça se voit qu'ils ont un système où réussir, c'est important quand même, mais pas forcément juste réussir au minimum, mais vraiment réussir, avoir les médailles, être le premier de la classe, avoir les bonnes réponses ». (K.69)

Cette concentration sur l'excellence régit l'expression orale des apprenants. L'enseignante K. explique que lorsqu'elle a des débutants, elle doit faire un travail pour enlever l'*habitus* des apprenants de s'exprimer qu'en cas de bonnes réponses correctes linguistiquement. Cela rappelle ce que disait l'étudiante B., quand elle disait qu'elle souhaitait écrire et parler, sans faire d'erreurs. B., met en lien ce qu'elle appelle un « perfectionnisme » (B. 88) avec le système scolaire estonien et son éducation :

«(...) Peut-être que ça vient de l'enfance. Quand mes parents m'avaient dit que je dois avoir seulement les notes sur 5. 5 sur 5 c'est comme 20 sur 20. (...) Il faut avoir 5. 2 c'est la note la plus mauvaise. 1 c'est quand tu n'as pas fait. 2 c'est (pause) très mal ». (B., 90-94)

Cette citation de B. illustre la culture de l'évaluation élitiste inhérente au système scolaire estonien dont parle également K. Cette culture semble véhiculée par l'école et les parents, ce qui renforce l'acceptation intégrée de ces normes chez les élèves.

2.1.2. L'erreur et son impact sur l'apprenant

Ainsi, dans ce système où il faut être excellent, l'erreur fait devenir suspecte (Ljalikova, 2006) et, de manière logique, a du mal à être acceptée par les apprenants. Ainsi, B. dit qu'elle se sentirait mal de s'exprimer en français si elle parlait « pire ». Elle fait le parallèle avec son cours de langue estonienne: B. a un niveau d'oral qu'elle juge inférieur à celui de ses collègues de classe, elle fait des fautes. Cela engendre chez elle un sentiment d'imposture quant à sa maîtrise de la langue et une peur de s'exprimer à l'oral: « (...) Je ne parle pas bien donc j'ai peur de parler parce qu'il y a des gens qui ont le niveau plus élevé

dans le groupe, ils parlent mieux et quand je parle avec des fautes, je me sens pas bien » (B., 78). L'étudiante C., si elle reconnaît l'impossibilité de ne pas faire d'erreur, admet que les fautes engendrent chez elle le même sentiment: « d'incompétence ou quelques sentiments inconfortables » (C.,68).

Ce ressenti est partagé par les étudiants de manière générale comme le résume A.:

« Parce que la plupart du temps, les gens ne veulent pas demander parce qu'ils ont peur que les autres puissent penser "Ok, c'est stupide" ou "Pourquoi tu ne comprends pas ?". C'est un petit moment embarrassant, disons. (...) Ils ne veulent pas avoir honte, être gênés devant les autres. (...) En général, les gens ont peur de faire des erreurs et d'être gênés devant les autres ». (A.,86).

Le propos de A. renvoie à son témoignage et à celui de D. concernant la dureté de leur enseignant T. lorsqu'elles faisaient des erreurs en cours. L'enseignant a un vrai rôle à jouer pour désacraliser l'erreur et pour ménager la face des apprenants, comme je l'aborderai plus loin.

2.2. La parole est à vous !

Pour une culture d'apprentissage basée sur l'écrit et sur l'excellence, les activités d'expression orale représentent une situation de perte de face potentielle (Beacco, 2018). Cela a un impact sur la confiance en soi des apprenants lorsqu'il s'agit de parler en français.

2.2.1 Le confiance en soi pour s'exprimer en français...

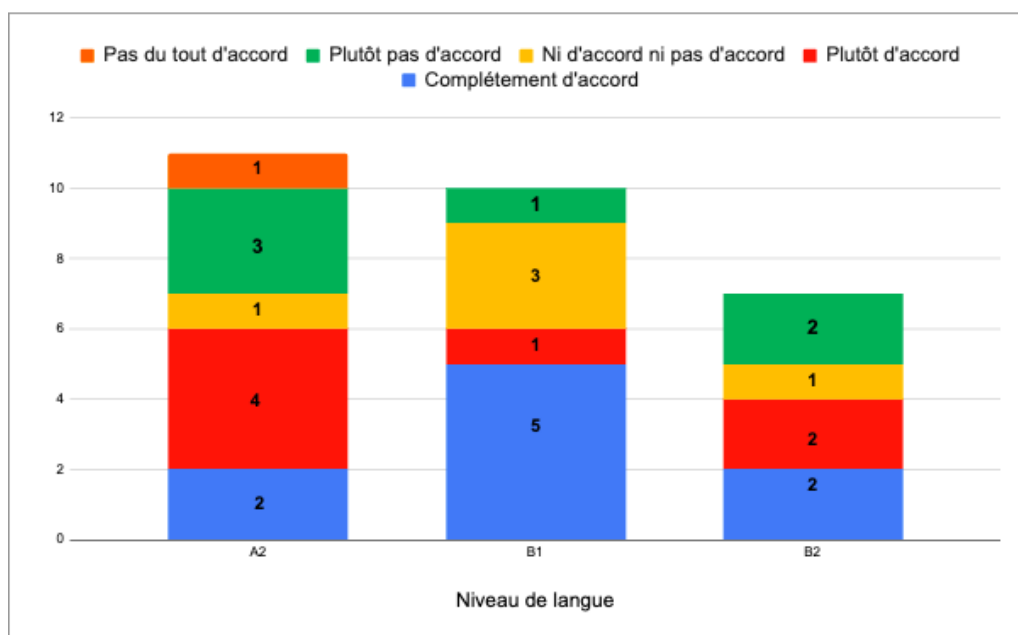


Figure 4 : Réponse à l'affirmation n°6 du questionnaire: « Je ne me sens pas sûr(e) de moi quand je parle français ».

Le graphique ci-dessus fait ressortir le manque de confiance des apprenants estoniens vis-à-vis de l'expression orale, en cours, indépendamment du niveau. Parmi les A2, ils sont 6 sur 11 (soit 54%) à ne pas se sentir sûr d'eux quand ils parlent en français: 2 sont complètement d'accord et 4 sont plutôt d'accord. Pour les B1, la majorité des répondants partagent ce sentiment : 5 sur 10 sont complètement d'accord avec l'affirmation et une personne est plutôt d'accord. Pour les B2, 4 personnes sont 7 affirment être d'accord avec l'affirmation. Deux apprenants de B2 affirment être en désaccord, 4 en A2 (dont une personne qui n'est pas du tout d'accord) et seulement une personne en B1. Les répondants du niveau B1 affirment donc majoritairement ne pas se sentir à l'aise à l'oral tandis que les résultats des autres niveaux sont plus nuancés. Comme je l'ai indiqué dans le Chapitre 1, les apprenants des niveaux B1 et B2 sont ceux qui ont le plus été en contact avec moi (enseignante française ne parlant pas estonien) au cours du dernier semestre. Il est donc possible que cela ait eu un impact sur leurs réponses, en plus du rapport à leur culture d'apprentissage.

Le manque de confiance des interviewées de niveau s' exprime, dans les entretiens, par des sentiments mitigés sur leur expression orale.

« Donc, concernant la partie orale, il y a un écart entre être B1 et le stade où je suis.

N: C'est quoi le stade où tu es ?

A: Je dirais, pour parler, A2 peut-être, mais je suis pas sûre (*elle rit*) ». (A., 64)

Quand je demande à D. si elle a réussi à atteindre le niveau suffisant pour communiquer avec un français, elle me répond tout d'abord que non car, lors de son dernier voyage à Paris quelques semaines auparavant, elle n'a pas réussi à avoir une interaction avec un Français quand celui-ci a remarqué qu'elle n'était pas francophone native puisqu'il a alors commencé à parler en anglais. Plus tard, elle nuance ses capacités d'échange à l'oral.

« (...) À un autre moment, j'ai commencé en anglais et la personne m'a demandé si je parlais français et on a continué en français. Donc, je pense que je peux y arriver mais je dois passer au-dessus de ma peur de faire des erreurs. Parce que j'ai toujours peur de faire des erreurs avec les temps, que je vais mélanger les temps ou la fin des mots ». (D., 54)

D. a donc réussi à mener une interaction avec un natif, dans un milieu homoglotte. Si

elle a pu échanger en français, elle reste peu sûre d'elle parce qu'elle a peur de faire des erreurs de grammaire.

2.2.2. ...à la confiance de parler

Les étudiantes interviewées sont toutes revenues sur le fait que les activités d'expression orale, notamment individuelles, sont source d'appréhension, voire font l'objet d'un véritable blocage. Si elles reconnaissent l'utilité didactique des exposés, elles mettent en avant le stress ressenti:

« (...) c'était intéressant mais faire la présentation c'est toujours difficile à cause du stress mais c'est utile de le pratiquer. C'était plus confortable de répondre sans (*elle fait un geste vers le haut, vers les luminaires*).

N: Sans la lumière ?

B: Oui ». (B., 110-112)

On voit comment l'expression orale implique la face au sens théorique et réel (Abou Haidar, 2017) puisque, pour B., il est plus facile de parler si celle-ci est cachée. Le peu de confiance dans l'expression entrave ainsi la subversion des rôles pré-établis (Bigot, 2018) que l'exposé peut représenter. Ce sentiment d'exposition de soi et l'appréhension qu'il engendre sont aussi présents lorsque les apprenantes font des activités d'expression orale en estonien. Les ressentis exprimés par les enquêtées se sont enracinés au cours de leur parcours d'apprentissage:

« (...) Aussi, à l'école, c'était très très difficile de parler devant un groupe, pour moi. Je pense pour beaucoup de gens. C'est une peur très commune. J'ai parlé de ça avec beaucoup de gens et tout le monde dit que c'est très difficile ». (C., 70)

L'enseignante J. de l'Institut évoque aussi le fait que ces apprenants lui ont parlé de souvenirs douloureux liés à des présentations (oubli du texte à présenter, enseignant sévère, etc.). Cela justifie, selon elle, la non inclinaison des élèves estoniens à prendre la parole en cours. Les modalités de travail en groupe permettent de contrebalancer cet aspect où l'ensemble de l'attention de la classe est centré sur un apprenant, dont la face est alors sous les projecteurs. J. explique ainsi que lorsqu'elle met en place des jeux de rôles avec ses élèves adultes, elle les met par petits groupes. Dans cette modalité, chaque groupe échange avec ses partenaires de jeux, pendant que les autres apprenants sont occupés à faire la même chose. Cela permet que les élèves ne soient pas exposés au regard des autres apprenants extérieurs à

leur groupe de jeux.

2.3. La retenue : un trait estonien

Il est nécessaire de prendre en compte la culture sociale pour comprendre l'attitude des apprenants face à l'expression orale.

Toutes les enseignantes mettent en avant une certaine retenue des apprenants à l'oral. Cela se traduit par une réserve corporelle et un recours à l'implicite. Cette retenue est mise en avant par une des enseignantes de la faculté qui compare les Estoniens aux Japonais dans leurs expressions corporelles :

« (...) Parce que les Estoniens, on lit beaucoup dans les yeux, on observe le comportement de la personne. C'est un peu comme les Japonais, je pense, on se ressemble un peu. Donc tu essaies de comprendre à travers les mimiques » (H., 28).

Cette attitude est difficile à interpréter pour une des enseignantes françaises de l'Institut qui met en avant une avarice en termes d'expression. Elle oppose cette réserve à celle qu'elle a rencontrée durant ses expériences à l'étranger :

« Hm, ce qui me marque à chaque fois, c'est l'absence d'expression du visage. Tu as en face des gens qui n'ont aucune expression et tu es en mode OK...(...) une absence totale de réaction. Quand tu fais quelque chose, tu leur expliques quelque chose et t'as rien (...) [en Indonésie] ils ne participaient pas activement mais par contre, ils ont des expressions. Euh, tu vois et tu vois sur leur visage, même s'ils ne parlent pas, ils vont te dire avec leurs yeux, ce qu'ils pensent par exemple. Ou tu vas avoir un truc genre "j'ai pas compris" (*fait des mouvements avec ses yeux*) ou ... le plus flagrant chez les Américains. Ça, les expressions du visage, ils sont hyper forts, quitte à être super *rude*⁴ parfois. Ici, c'est rien, c'est neutre. Mais en fait ils ont une réaction, c'est juste qu'ils ne la montrent pas et c'est à toi de lire l'absence de réactions. Donc je leur ai expliqué, je leur ai dit maintenant, dites moi ce que vous ressentez. Genre parler parce que je comprends pas tout et ils disent : " Bah oui, mais on est estoniens, c'est comme ça." Donc je fais avec ». (K., 81-85)

Si les propos de K traduisent une reconnaissance de l'habitus social des Estoniens, elle ne semble pas encore disposer des codes pour les interpréter totalement. L'implicite des apprenants estoniens n'est pas le même que le sien. Ce qui explique qu'elle demande à ses

⁴ Mot en anglais dans l'entretien. Se traduit en français par « impoli »

apprenants de formuler oralement ce qui, pour eux, se voit et ne se dit pas (forcément). Cela rejoint le concept de « cultures méditatives » de Kaplinski (2009) selon laquelle les sociétés des langues finno-ougriennes sont dans une posture de réserve, moins prompte à la parole.

Cette retenue face à la parole est également expliquée par des raisons socio-historiques du pays. L'enseignante I. met en avant que l'époque soviétique ne favorisait pas l'expression individuelle, l'argumentation ou le débat public. L'Estonie est un territoire indépendant très récent au regard de l'histoire du pays (quarante ans de souveraineté nationale contre plusieurs siècles d'occupation par divers pays), qui s'inscrit dans un environnement international depuis le début du XXI^{ème} siècle. Selon I., les nouvelles générations sont de plus en plus acclimatées à cette expression orale, qui devient valorisée socialement:

« Il y a même des clubs de débats. Je pense que pendant l'époque soviétique, on ne savait pas vraiment, on nous a pas enseigné à argumenter, par exemple, à l'école soviétique. Donc c'est quelque chose qui est relativement nouveau. Au lycée X, ils sont très forts en débat et donc ils participent au concours des débats qui sont organisés par le président ou par le gouvernement, dans les écoles, ils débattent sur tous les sujets. Ils sont très, très forts dans ce raisonnement, argumenté, appuyé. (...) Dans ce sens, c'est culturel, ça s'apprend. Ce sont des façons de prendre la parole, de poser la problématique, de développer la réflexion. C'est ça qui est culturel, qui nous fait qu'en Estonie, on apprend. Et cette nouvelle génération, elle commence déjà à mieux faire » (I.50).

La culture éducative des apprenants estoniens est basée sur la méthodologie traditionnelle et une culture d'évaluation élitiste. À cela, s'ajoutent des facteurs culturels qui retiennent la parole des apprenants, tant en langue première (ou seconde) qu'en langue étrangère. Pourtant, comme le met en avant l'enseignante I., il est possible de développer l'expression orale des élèves. La partie suivante va s'atteler à montrer les éléments que l'enseignant peut mobiliser dans cette optique.

3. Le style professoral comme levier pour développer l'oralité

Pour rappel, le style professoral est constitué de la culture d'enseignement, des situations et la personnalité de l'enseignant (Cicurel, 2013). La pratique de l'enseignant est

donc impactée par ces trois éléments. Je vais exposer comment le style professoral, inhérent à chaque professeur, peut impacter le développement de l'expression des apprenants estoniens.

3.1. Construire un climat de confiance

Plusieurs enseignantes mettent en avant l'importance d'un climat favorable pour générer l'expression orale des apprenants.

Chez K., ce climat favorable se traduit par l'abrogation des normes scolaires et un modèle interactionnel de type discussion informelle. K. explique qu'elle met en place ce procédé lorsqu'elle a un nouveau groupe d'apprenants. Elle passe les premières semaines avec ce nouveau groupe à forger ce modèle d'interaction, jusqu'à ce qu'il soit intégré:

« Et voilà, que tu m'as entendu le début du cours de B2, il y a toute une partie c'est : 'hey ! ça va ?' et c'est même mes élèves qui lancent la conversation, j'ai même plus besoin de le faire maintenant et c'est ça que j'aime. C'est quand au début, je rame et je pose toutes les questions inimaginables. Et moi, je réfléchis quand ils parlent, à ma prochaine question. Et maintenant, c'est eux-mêmes qui parlent et je n'arrive plus à les faire arrêter ». (K., 95)

Cette concentration sur un oral informel est pour K., une pratique didactique qui vise à la désacralisation de l'oral comme développée dans la culture (d'apprentissage) estonienne. Ici, l'objectif n'est pas d'avoir une parole correcte ou mesurée mais un parlé fluide et interactionnel, de « bavarder »: « Ils ont bien compris que ce n'était pas forcément la recherche de choses intéressantes à dire, mais parler, raconter sa vie » (K., 95). L'enseignante fait acquérir un habitus, basé sur un modèle davantage proche de sa culture que celle des Estoniens. Cette pratique permet également de sortir d'un écrit oralisé et de renforcer la communication socio-pragmatique des apprenants. La priorité est donnée à l'échange, qui engage l'apprenant dans ses capacités cognitives et individuelles.

J., l'autre enseignante française à l'Institut met en place une atmosphère de confiance. Cela passe également par une figure de professeur animatrice et une bienveillance dans le groupe à travers l'énoncé d'un contrat didactique sur les savoirs-être des apprenants. Ce contrat édicté par J. revient sur l'habitus de perfectionnisme afin de banaliser l'erreur en la rendant acceptable (preuve de l'apprentissage) et de permettre le développement de l'expression orale. Selon l'enseignante, cela lui a permis d'assister à une évolution de l'habitus des apprenants:

« Mais aussi parce que moi aussi, un peu, comme j'ai travaillé avec des enfants, je fais un petit rappel. Quand je vois que les gens commencent à avoir peur de faire des erreurs, on fait la liste de c'est ok de : de poser une question, de se tromper. (...) En général, quand je leur dis que plus ils font d'erreurs, plus ils apprennent, il y a un petit *switch* quand même ». (J., 124)

Cette attention sur la relation entre les pairs et la vision de l'erreur est aussi présente dans le discours d'une des enseignantes de l'université, F. Cette dernière vise le même but que J. et K.: débloquer l'expression orale.

« Donc la règle, la première règle, c'est de créer la bonne atmosphère. Qu'ils fassent confiance, à moi, aux copains. Donc on ne fait pas de critiques, faire des fautes, c'est plutôt souhaitable. Ils peuvent se corriger l'un et l'autre. Mais pas à l'oral, pour s'exprimer. Plutôt pas corriger parce que ça gêne, parce que ça bloque très vite (...) ». (F., 31-33)

Les enseignantes qui s'appliquent à créer cette atmosphère mettent en avant le temps que cela prend et, qu'une fois adoptées, ces normes sont intégrées dans la durée. Ce climat de confiance est donc possible à mettre en place dans les deux institutions, même s'il peut connaître des variations. Par exemple, les professeures de l'Institut mettent en avant le fait qu'il faut recommencer cette ambiance didactique à chaque nouvel apprenant intégrant le groupe. Il faut également prendre en compte des paramètres (nombre d'élèves, normes scolaires, etc.) qui peuvent avoir un impact sur ce climat.

3.2. Le « soi » de l'enseignant

Dans le cours, la personnalité de l'enseignant ressort et permet à l'agir professoral de se déployer : le soi devient une ressource du répertoire d'enseignement (Cicurel, 2013). Ainsi, les professeures interrogées disent qu'elles n'ont pas la même façon d'enseigner, ce que notent aussi les étudiants.

3.2.1. La personnalité des enseignants de l'université

Les étudiantes identifient chez leurs professeurs des traits de personnalité et comment ceux-ci impactent le cours.

« Je crois que si on a un enseignant comme F. qui est un peu extravertie, les étudiants qui sont introvertis aussi, ils aussi participent plus dans le cours. Ils ont plus envie de participer parce que le, euh, l'atmosphère était plus ouverte et les gens déjà parlent

plus. (...) parce qu'avec T., je crois qu'il est un peu introverti. Et la salle était silencieuse la plupart du temps quand...Et alors, si tu parles comme étudiante, c'est... je sais pas quoi dire, c'est plus calme parce que tout est déjà si lent. Et si tu parles, tout l'attention est sur toi. Mais si la classe est plus bavarde et que tout le monde parle déjà, donc si tu parles, c'est pas si grave » (E., 54-56).

E. explique ici que l'enseignante F. laissait transparaître dans les cours sa personnalité et sortait du cadre de la figure de maître ancien (à l'inverse de son collègue) pour adopter une position d'enseignant animateur. Cela contribue au climat de confiance et a un impact direct sur le développement de l'expression orale des apprenants. Le cours n'est plus aussi rigide, ils ne reposent plus sur la prédominance (spatiale et verbale) d'un enseignant qui incarne un modèle. Les apprenants sont alors libérés de leur rôle passif et peuvent prendre la parole, avec moins d'angoisse concernant leur face. Puisque tout le monde parle dans la classe et est encouragé à le faire, l'apprenant s'autorise à s'exprimer davantage (en estonien et en français). L'échange devient possible.

D., me dira que durant les premières semaines suivant le commencement d'un cours, elle observe son professeur afin de juger la place que ce dernier va laisser aux apprenants. Son observation du professeur lui permettra de « décider » (D., 68) si elle prendra une place active dans le cours ou non.

L'enseignant T., dont parle E., incarne donc une figure de maître ancien. Il est intéressant de noter que si E. fait le lien entre sa personnalité et style d'enseignement, elle reconnaît que T. interprète un certain modèle et qu'il ne peut être défini uniquement par ce dernier. Ainsi, elle me dira que T. est extrêmement « gentil» (E., 30), même si elle n'a pas appris à parler dans son cours. Une autre étudiante dira exactement la même chose sur la gentillesse de T., malgré son enseignement « soviétique » (A., 82).

3.2.2. La personnalité des professeurs de l'Institut

Le « soi » des professeures de l'IFE est exposé dans les entretiens par les enseignantes eux-mêmes. Leur « soi » est lié à des traits individuels mais aussi à leur formation initiale, notamment quand celle-ci n'est pas le FLE. Cette conscience d'être différente de leurs collègues vient des comparaisons des élèves (qui ont changé d'enseignante en changeant de niveau) et des discours que tiennent les enseignants sur leurs propres pratiques.

L'enseignante K. se définit par nature comme bavarde. Ce trait de personnalité lui permet d'alimenter les discussions qu'elle établit au début de cours en « faisant parler les gens » (K., 14), puisqu'elle a toujours des questions préparées ou, en cas de manque d'inspiration, parle de son propre quotidien. Elle définit son style professoral par cet aspect de discussion informelle avec les apprenants. Elle leur parle comme à « des gens normaux » (K., 08).

Ce développement d'une oralité des apprenants se retrouve aussi chez l'autre enseignante native J.. Elle insiste sur le fait qu'elle mobilise sa formation initiale en psychologie, tant pour les cours enfants qu'adultes. Celle-ci constitue un bagage à son répertoire didactique en plus que de définir son style professoral:

« Oui. Bah, vu que j'ai pas beaucoup d'expériences en FLE, que le DU et pas le master FLE, c'est plus réduit, j'ai moins de théories de ce côté là, je me base plus sur ce que j'ai vu en psychologie. (...) C'est pour les deux [publics]. C'est ce qui m'aide le plus en fait. Et je pense que c'est que qui me...tu vois, tous les profs de FLE sont différents, chacun fait avec ce qu'il a et ce qu'il sait faire, bah, je pense que c'est mon truc à moi ». (J., 84-86)

3.3. Une native à l'université

Mon style professoral est lié à mon répertoire didactique débutant et à ma subjectivité personnelle, des éléments qui peuvent se démarquer dans un contexte d'enseignement hétéroglotte. Les étudiantes interviewées le mettent en avant dans les entretiens menés.

Les étudiantes de B1 interviewées pointent l'utilisation du français que j'ai établi dès le début des cours avec leur groupe. En effet, je ne parle pas estonien et mes collègues m'ont incité à ne parler qu'en français pour ce niveau. L'utilisation du français comme langue de la classe a posé problème car, comme vu précédemment, les apprenants n'avaient ni l'habitude d'entendre une francophone ou d'avoir des interactions en français. L'usage du français comme langue unique a créé un choc à plusieurs niveaux. Premièrement, cela a bousculé leur habitus puisque les étudiants étaient habitués à avoir recours à l'estonien et, deuxièmement, cela a contrarié leur accès au sens:

« C'était très difficile à un point que je me suis dit, ok, je ne sais pas ce que je fais ici mais je pense que je vais pleurer (*rit*). Je suis quelqu'un de fort mais je me sentais trop en dehors de ma zone de confort, c'était quelque chose d'affreux (...) C'était la première semaine ou la deuxième, au début on ne comprenait pas quand tu parlais parce que nous n'étions pas habitués à entendre du français. Pareil avec I. ». (A., 76)

Le découragement engendré s'est progressivement effacé quand j'ai introduit l'anglais comme langue de communication avec les élèves. Cela a permis à nouveau l'accès au sens pour les apprenants et « d'enlever de la pression » (D. 113) pesant sur la face des apprenants. En utilisant l'anglais, les apprenants pouvaient me poser des questions, demander des précisions pour permettre leur compréhension (alors qu'ils n'arrivaient pas forcément à le faire en français) ou de formuler la bonne réponse en groupe classe.

Je me suis ensuite attelée à créer un climat favorable pour l'expression orale et cela passait par un rapport à l'erreur positive. J'encourageais les apprenants à parler en ménageant leur face s'ils faisaient des erreurs. Cela a permis à certains apprenants de s'exprimer en français, en dépit de leur niveau. Ainsi, D., qui se considère comme une bonne élève en français, raconte :

« (...) Parce que voir des gens, qui ne comprenaient même pas les choses basiques, commencer à parler et dire leur opinion pour la première fois, c'était quelque chose de nouveau ». (D., 106).

Le dialogue a donc pu se créer. Les apprenants s'exprimaient et avaient des interactions avec moi, et entre eux (en français), qui mobilisaient leur implication personnelle. Le français est petit à petit devenu une langue commune dans la classe, davantage ancrée dans la réalité des étudiants.

« Et, pour moi, que vous soyez là, m'aidait beaucoup aussi car, avec vous, je dois parler le français. Donc c'était comme une pression, oui.

N: Il n'y avait pas le choix.

E: Oui (*rire*), exactement.

N: Mais, toi, la classe, vous auriez pu me parler en anglais.

E: Ah non, non. Parce que c'est le cours de français. Donc on peut vous demander en anglais aussi, mais c'est ...je sais pas. Pour moi, c'est plus naturel d'essayer en français avec un Français, même s'il connaît l'anglais. Je sais pas pourquoi, mais c'est juste mon avis ». (E., 82-86)

Les propos de E. traduisent une dimension interculturelle du cours. J'étais la première enseignante native, représentante de ma langue et de mon pays que les étudiants passent plusieurs années à étudier. Cet aspect et ma non-connaissance de l'estonien permettaient d'inscrire le français comme langue de communication (exolingue), de manière plus authentique qu'avec mes collègues estoniennes.

Conclusion

Les attentes exprimées des acteurs de la classe de français, concernant l'expression orale, peuvent être en contradiction. C'est le cas pour les étudiants et les enseignantes de l'Université de Tallinn. Les premiers souhaitent principalement acquérir une compétence de communication orale tandis que les secondes envisagent cette dernière comme un savoir parmi d'autres, dans l'apprentissage de la langue étrangère. Parfois, les attentes convergent: c'est le cas dans les cours de l'Institut Français d'Estonie.

Au-delà des attentes formulées, qui renvoient à la finalité de l'apprentissage, il est nécessaire de prendre en compte les cultures sociales et éducatives. Celles-ci permettent de replacer les modèles d'apprentissage auxquels les apprenants ont été confrontés et qui ont forgé leur savoirs-apprendre. Les élèves interprètent le cours de langue à travers ces filtres éducatifs. Ainsi, les Estoniens perçoivent l'apprentissage d'une langue étrangère à travers la maîtrise de l'écrit et de la grammaire. Ces éléments sont représentatifs de la méthodologie traditionnelle (encore ancrée en Estonie) qui régit encore les apprenants, notamment dans leur accès à l'expression orale. Le cadre institutionnel des cours de la faculté, et les normes scolaires qu'il véhicule, ne favorise pas la remise en question des rôles pré-établis des étudiants et des enseignants. De plus, et sans vouloir tomber dans un discours caricatural, les manières d'être des Estoniens ne sont pas tournées vers l'expression de la parole mais plutôt dans sa retenue.

Toutefois, il est possible d'élargir les habitus d'apprentissage des élèves à d'autres procédés didactiques qui rompent avec la rigidité de la méthodologie traditionnelle. C'est ce que font les enseignantes de l'Université de Tallinn et de l'Institut Français d'Estonie. Certaines enseignantes n'hésitent d'ailleurs pas à « mettre de leur personne » pour développer l'expression orale des apprenants, ce qui donne lieu à un véritable dialogue (en français).

Ce mémoire soulève des pistes qu'il faudrait développer plus en amont. Les représentations, autour des bonnes façons d'apprendre ou sur la compétence de communication, qui ont été évoquées ici mais mériteraient d'être approfondies. Un travail sur les interactions en classe de FLE aurait également été enrichissant pour appuyer certains aspects de cette recherche, chose que j'ai réalisée une fois loin du terrain. Enfin, je regrette l'accumulation de données inutilisables pour mon analyse, qui n'ont pas survécu au

changement de réflexion qui a été le mien. Ces données pourraient être ré-exploitées dans une autre recherche.

Ce mémoire peut être envisagé comme un guide introductif à destination des (futurs) enseignants francophones pour qui l'Estonie est un pays méconnu et qui font le pari de s'y installer. Chers collègues, j'espère que vous trouverez dans ce travail des informations utiles et des idées pour faire dialoguer vos apprenants en français.

Bibliographie

Abou Haidar, L. (2017). Quelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE/FLS ? *Laisons* (64), 2-5.

Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 23, 15-34.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36308

Beacco, J-C. (2008). Les cultures éducatives et le cadre européen de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français, Études didactiques*, Vol. 3(1), 6-18.

Bigot, V. (2018). *Analyse des interactions verbales et enseignement-apprentissage des langues* [cours]. UFR Sciences humaines et sociales, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
hal-02314832

Billières, M. (2014). *L'oral, c'est quoi au fait ?*. Au son du FLE.
<https://www.verbotonale-phonetique.com/loral-cest-au-fait/>

Bordia, S., Wales, L., Pittam, J., Gallois, C. (2006). Student expectations of TESOL programs, student and teacher perspectives. *Australian review of applied linguistics*, 29 (1), 4.1–4.21. DOI: 10.2104/ara10604.

Brouté, A. (2009). La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre. *Synergies Espagne*, (2), 213-221.

Cadet, L. (2005, 14-16 février). Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences [communication orale]. CDROM du 5ème colloque international Recherche(s) et Formation, Nantes. URL:
<https://www.yumpu.com/fr/document/read/16755707/le-developpement-du-repertoire-didactique-des-enseignants-ices>

Cadet, L., Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. Dans J-C. Beacco, J-L Chiss, F. Cicurel & D. Véronique, (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 159-181). PUF.

Chnane-Davin, F. (2020). De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ? Dans J-M. Defays (dir), *Le FLE en questions* (p.149-198). Mardaga.

Chiss, J.-L., Cicurel, F. (2005). « Présentation générale : Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. ». Dans J-C. Beacco, J-L Chiss, F. Cicurel & D. Véronique, (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p.1-9). PUF.

Cicurel, F. (2003). Figures de maître. *Le français dans le monde*, (326), 32-34.

Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, (8), 19-33.

Combessie, J. (2007). L'entretien semi-directif. Dans J-C Combessie, *La méthode en sociologie* (p. 24-32). La Découverte.

Conseil de l'Europe. 2001. Les compétences de l'utilisateur/apprenant. Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Commission européenne. (2022) *Estonia: Action plan approved for transition to Estonian-language education*. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/estonia-action-plan-approved-transition-estonian-language-education>

Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde. CLE International.

Dautancourt, V. (2008). Les minorités russes en Estonie : unité et diversification. *Hérodote*, (128), 73-85. <https://doi.org/10.3917/her.128.0073>

Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle, *Sociétés & Représentations*, vol. 11 (no. 1), 515 - 538.

Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction. Les Éditions de Minuit.

Kaplinski, J. (2009). Nous autres dans l'UE. *Synergies Pays riverains de la baltique* (6), 31-36.

Lhote, E. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Ela. Études de Linguistique Appliquée*, 123- 124 (3), 445–453.

Larsson Ringqvist, E. (2013). Activités communicatives orales en classe de FLE: caractéristiques interactionnelles et potentiel d'acquisition. *Synergies Pays Scandinaves* (8), 35-54.

Ljalikova, A. (2006). La culture d'enseignement-apprentissage du français en Estonie à travers un aspect didactique : les manuels. *Synergies Pays riverains de la Baltique* (3), 76-87.

Lundström, M., & Lundström, T. P. (2021). Podcast ethnography. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(3), 289-299.

Mancer-Ouldbenali, N., Cortier, C. (2016). L'oral en licence de français langue étrangère en Algérie : le cas de l'exposé [communication orale]. Actes du 7e colloque international du groupement CAMPUS-FLE ADCUEFE, Rennes. URL: <https://www.campus-fle.fr/wp-content/uploads/2020/05/Manuscrit-actes-2016.pdf>

Meristo, M. (2020a). The French Language Olympiad: Promoting language and culture learning. *Journal of Language and Cultural Education*, 8(2), 39-52. <https://doi.org/10.2478/jolace-2020-0012>

Meristo, M. (2020b). La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et la motivation pour apprendre le français langue étrangère chez des étudiants estoniens universitaires. *Synergies pays riverains de la Baltique*, (14), 27-39.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, (347), 37-40.

Puren, C. (2010). *La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage et cultures didactiques* [communication orale]. Les Actes en ligne des XXIVe Rencontres Pédagogiques du Kansai, Osaka. http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/024/073_087_Puren.pdf

Robert, J. (2002). Sensibilisation au public asiatique: L'exemple chinois. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (126), 135-143. <https://doi.org/10.3917/ela.126.0135>

Sauvage, J. (2016). Pour une prise en compte complexe et réaliste de l'enseignement-apprentissage de l'oral [communication orale]. Actes du 7e colloque international du groupement CAMPUS-FLE ADCUEFE, Rennes. URL: <https://www.campus-fle.fr/wp-content/uploads/2020/05/Manuscrit-actes-2016.pdf>

Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, (8), 13-28.

Suzuki, E. (2001). La grammaire dans l'enseignement/ apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2(122), 143-151. <https://doi.org/10.3917/ela.122.0143>

Vautier, M. (2023). L'ethos communicatif et l'articulation des cultures éducatives en classe de FLE : identification, influences et adaptations [thèse de doctorat, Université de Franche-Comté]. HAL open science. <https://theses.hal.science/tel-04114636/document>

Waring, H.Z. (2012). "How was your weekend?": developing the interactional competence in managing routine inquiries". *Language Awareness*, vol. 22 (1), 1 – 16. DOI: 10.1080/09658416.2011.644797

Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? *Le Français dans le monde*, (345), 31-33.

Weber, C. (2016). Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral ? *Le Français dans le monde*, (60), 35-46.

Zghaibeh, R. (2019). La chanson française comme outil didactique : pour un nouvel enseignement / apprentissage de l'oral en classe de FLE en Syrie [thèse de doctorat, Université Paul Valéry]. HAL open science. <https://theses.hal.science/tel-02879199>

Table des illustrations

Tableau 1) Récapitulatif des cours de français, à l'université par niveau	15
Tableau 2) Récapitulatif des onze entretiens menés	20
Tableau 3) Informations sur les étudiantes interviewées relatives à leur apprentissage du français, au moment de l'interview.	21
Tableau 4) Informations sur les enseignantes interviewées	23
Figure 1. Puren (2010), la construction de la culture d'enseignement	32
Figure 2. Réponse à l'affirmation n°20 du questionnaire: « Selon moi, apprendre une langue c'est surtout pouvoir communiquer dans cette langue »	53
Figure 3 : Réponse à l'affirmation n°21 du questionnaire: « Selon moi, apprendre une langue, c'est surtout connaître ses règles de grammaire et exceptions ».	73
Figure 4. Réponse à l'affirmation n°6 du questionnaire: « Je ne me sens pas sûr(e) de moi quand je parle français »	83

Table des annexes

Annexe 1 Grille d'observation	102
Annexe 2 Questionnaire à destination des étudiants de l'Université de Tallinn	104
Annexe 3 Guides d'entretiens	106
Annexe 4 Retranscriptions des entretiens	109
Annexe 5 - Transcriptions des entretiens des enseignantes de FLE	122

Annexe 1

Grille d'observation utilisée

Institution:

Enseignante:

Niveau du groupe:

I) L'organisation du cours

<u>Contenu</u>		
Suivi de la TMR	Type d'activités	Éléments culturels
Oui / Non	-Compréhension orale -Compréhension écrite -Production orale -Production écrite -Exercice de grammaire -Étude du lexique	Oui / Non
<u>Modalités du cours</u>		
Discussion avant le début du cours	Modalité de travail	Langue utilisée
Oui/Non	-Individuel -Groupe classe -Petit groupe (binôme)	-Estonien -Russe -Français -Anglais

II) Interactions et expression orale

<u>Interactions en groupe classe</u>				
Question de l'enseignante au groupe classe	de	Les élèves posent des questions (fr/estonien)	Les élèves disent s'ils n'ont pas compris	Silence qui suit une question de l'enseignante

Oui/Non	Oui/Non (fr/estonien)	Oui/Non	Oui/Non
<u>Prise de parole des apprenants</u>			
Atmosphère du cours	Tension lors de la prise de parole	Correction de l'enseignante	Échanges/débats entre apprenants
Détendue/tension (manifestation)	Oui/Non (manifestation)	Oui/Non (type d'erreur)	Oui/Non (sujet, type d'échange et langue utilisée)

Annexe 2 - Questionnaire à destination des étudiants de l'Université de Tallinn (version française)

QUESTIONNAIRE

Bonjour. Vous allez répondre à un questionnaire sur la parole des étudiants en cours de français. Les réponses dépendent de votre expérience personnelle. Si vous hésitez entre deux réponses, choisissez celle la plus proche de votre ressenti.

Ce questionnaire est anonyme. Je vous remercie de répondre à toutes les questions.

Quel est votre genre
(H/F/non-binaire) ?

Quel âge avez-vous ?

Êtes-vous estonien(ne)? OUI NON

Vous apprenez le français depuis :

1 an 2 ans 3 ans 4 ans 5 ans et/ou plus

Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes.

	Complètement d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je parle au moins une fois en français durant mon cours de Français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je parle souvent français dans mon cours de Français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne suis jamais sûr(e) de moi quand je parle français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je panique quand je dois parler sans préparation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je peux être si nerveux/nerveuse que j'oublie ce que je sais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je serais plus à l'aise pour parler si mon niveau était meilleur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens confiant(e) quand je parle français en classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai peur que le professeur corrige chaque erreur que je fais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai besoin de temps pour être à l'aise et parler français dans une classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quand l'enseignant pose une question, j'ai besoin d'un temps pour penser à ce que je vais répondre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense qu'il est mieux de parler pour dire quelque chose d' utile, plutôt que de parler sans réfléchir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Complètement d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Pour moi, il est normal de dire au professeur si je n'ai pas compris.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selon moi, il est positif de faire des erreurs en classe de français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si le professeur me corrige, c'est que ma réponse était inutile.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense que donner une mauvaise réponse est dévalorisant sur le plan personnel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selon moi, apprendre une langue c'est surtout pouvoir communiquer dans cette langue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selon moi, apprendre une langue, c'est surtout connaître ses règles de grammaire et exceptions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je préfère quand la règle de grammaire est donnée plutôt que la construire en classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense que l'écrit est plus important que l'oral, dans un cours de langue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne vois pas l'intérêt de faire des débats ou de discuter sur un sujet, en classe de Français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selon moi, l'enseignant doit me transmettre son savoir, en cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour moi, le savoir du professeur sur la langue a plus de valeur que mon savoir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selon moi, le rôle du professeur est de me guider dans l'apprentissage du français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour moi, le professeur doit éveiller ma curiosité à travers différents sujets.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'investi(e) du temps et de l'énergie dans mon apprentissage du français, même en dehors des cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis autonome dans mon apprentissage du français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ne pas prendre la parole ne veut pas dire que je ne suis pas investi(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Souvent, je ne comprends pas ce que le professeur attend de moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

J'accepte d'être contacté(e) pour un entretien (en anglais ou en français) pour discuter de mes réponses. L'entretien sera anonyme.

OUI NON

Annexe 3

Guides d'entretiens

Guide d'entretien pour les étudiantes de français

Avant-propos: Cet entretien est fait dans le cadre d'une recherche que je fais, pour mon master d'études. Je vais te poser des questions sur ton apprentissage du français (comment tu as appris le français) et les cours de français que tu as fait à l'université. L'entretien est anonyme. J'aimerais que tu te sentes à l'aise de dire ce que tu penses, tout ce que tu veux dire. Tu peux même dire des choses négatives sur mon cours, ce n'est pas un problème (au contraire)! Cet entretien sera enregistré, si tu es d'accord. As-tu des questions ?

Est-ce que tu peux commencer à te présenter: dire ton âge, ce que tu étudies à la faculté, depuis combien de temps....

1) L'apprentissage du français

- Pourquoi as-tu décidé d'apprendre le français ? Qu'est-ce qui te plaît avec cette langue ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?
- Comment étaient les cours de français au lycée ? Quels souvenirs as-tu de ces cours ?
- Comment sont les cours à la faculté ? Est-ce qu'il y a des différences entre les cours au lycée et les cours à la faculté ?
- Quelles sont les choses que tu as apprécié durant les cours de français ? Les choses que tu n'as pas appréciées ?
- Cette année/ À la fac, tu as eu combien de professeur de français ?
- Est-ce que tu as remarqué des différences dans la façon d'enseigner à ces professeurs ? Lesquels ? Avec le recul, quel est ton avis sur la façon d'enseigner le français à la faculté ?
- Est-ce que tu as la même façon d'enseigner que tes collègues de l'université de Tallinn ?

2) Les attentes par rapport aux cours

- Quels types d'activités as-tu fait durant tes cours de français (compréhension, expression...) ? Est-ce que c'est la même activité avec les différents professeurs ?
- Quelles sont tes attentes par rapport aux cours de français ?
- Quelles sont tes attentes par rapport au contenu des cours ?
- Quelles sont tes attentes par rapport au professeur de français ?
- Pourrais-tu me décrire un cours idéal, pour toi ?
- Pourquoi as-tu ces attentes ? Qu'est-ce qui provoque ces attentes ? (objectif professionnel, personnel) ?
- Est-ce que tes attentes ont été satisfaites dans les cours à la faculté ? Par exemple ? -Que ressens-tu quand tes attentes ne sont pas satisfaites ?
- Selon toi, comment apprend-on le mieux en cours ?
- Qu'est-ce qui pourrait être amélioré, selon toi, dans les cours de français ?

3) **Le rapport à l'oral**

- À quel moment tu prends la parole en cours de français ?
- À l'inverse, à quel moment tu ne prends pas la parole en cours de français ?
- Comment tu te sens quand tu dois parler en classe de français ? Est-ce que c'est la même chose avec d'autres langues que tu apprends à l'université ?
- Comment tu réagis quand tu ne comprends pas quelque chose en cours de français ?
- Selon toi, quand on apprend une langue, à partir de quel moment on peut commencer à parler dans cette langue ?
- Dans quel moment, durant le cours, utilises-tu le traducteur comme google/deepl ?
- Selon toi, à
- Que penses-tu des devoirs/tâches (exposés) à l'oral que tu as fait en cours de français ?
- En cours, il y avait des moments de discussions ou de débats, comment vivais-tu ces moments ?

Guide d'entretien pour les enseignantes de français

Avant-propos : Cet entretien est mené dans le cadre d'une recherche que je fais, pour mon master d'études. Je vais te poser des questions sur ton parcours professionnel et les cours de français que tu donnes. L'entretien est anonyme et sera enregistré, si tu es d'accord.

Questions d'introductions sur le parcours professionnel

- Est-ce que tu pourrais revenir sur ton parcours professionnel (études/emploi) ?
- Depuis combien de temps enseignes-tu le français à l'université ?
- As-tu enseigné le français dans d'autres institutions que l'Université de Tallinn/l'IFE ?
- Enseignes-tu /as-tu enseigné d'autres langues ? Selon toi, quelles sont les différences dans l'enseignement de ces langues ?

Méthodologie d'enseignement

- À quel niveau enseignes-tu le français ?
- Quelle méthodologie appliques-tu pour tes cours de français ?
- Quelles types d'activité fais-tu avec les différents niveaux ? ? Quels types de tâches ?
- Est-ce qu'il y a une activité que tu fais plus que d'autres avec certains niveaux ? Laquelle ?
- Comment fais-tu pour développer les quatre compétences dans tes cours (Ecoute, compréhension orale / Lire, compréhension écrite/ Parler, expression orale/ Ecrire expression écrite) ?
- Il y a-t-il une compétence que tu développes plus, dans tes cours ? Est-ce que cela dépend du niveau ?
- As-tu la même façon d'enseigner/ la même méthodologie que tes collègues ?
- Est-ce que ta façon d'enseigner à changer depuis que tu es à Tallinn/Estonie?

L'oral en classe

- As-tu différentes attentes pour l'oral, selon les niveaux ? Lesquels ?

-Comment essayes-tu de développer l'oral chez tes apprenants ? Est-ce différent selon le niveau ?

-Est-ce que les élèves prennent volontairement la parole en classe de langue ?

-Comment réagissent les élèves aux activités liées à la parole ? (binôme, exposé, etc) ?

-Est-ce que les élèves ont peur de parler ? Est-ce que tu sais pourquoi ?

Attentes des élèves

-D'après toi, les étudiants ont-ils des attentes vis-à-vis des cours de français ? Par rapport à l'oral ?

- Est-ce que les étudiants ont des attentes en ce qui concerne le contenu ou la méthode d'enseignement d'un cours ?

-Les étudiants parlent-ils de leurs attentes ? Si oui, quand expriment-ils leurs attentes ?

-Selon toi, quels sont les facteurs qui peuvent jouer un rôle dans la formation des attentes des étudiants ?

Annexe 4

Transcriptions des entretiens des étudiantes de l'Université de Tallinn

Conventions de transcription:

- 01: Numéro de tour de parole

N: L'intervieweuse

(*description*): indication d'une phénomène non-verbale

(...): passage coupé

.... : l'interviewée reformule sa phrase ou change de sujet

N.B: Les entretiens menés en anglais n'ont pas été traduits dans les Annexes.

Les entretiens menés en français avec des interviewées non natives n'ont pas fait l'objet d'interventions grammaticales ou lexicales de ma part afin de ne pas dénaturer les propos.

Entretien avec A.

N-29 : It's just, did you notice any difference in the class between the A1, A2 and B1 and the way teachers taught?

A- 30: (*Thinking*) Yes, because first of all what was different was when we started, we had basic rules, we had a book that we followed until I. No, not until I., but until...H., I don't know if you know her. Until her. So, the first three courses that we had, we followed one book to get all the basics. And then suddenly, we didn't follow this book, but we learned from different sources. So (*pause*) it was the first difference between the first three courses and another two with I. and H. before her. How did I feel about it ? I think I liked when we followed a certain structure with the book. I knew that the next chapter will be this, I had to create my own system, how I learned. But with that, I didn't get that. But it was much better with I. than with H. because I. had this logical structure. When we did these flips until, from a certain point we skipped that, but in the beginning, we always knew what to anticipate, you know, what will be next.

N- 41: What do you recall?

A- 42: In the first semester, we only, she told us to think and we did exercises and that was basically it. And also we had to, there wasn't really a conversation but when she asked, when we did the exercises then she asked: "okay, what's the answer for that ?" and we just answered. Everyone had to answer. I remember once we had, or twice, we had some listening activities, it was like something similar like we had in our exam (*référence à l'examen de B1 qui comprenait une partie de compréhension orale*) but it was much shorter and more understandable.

N- 53: The French classes at uni: what did you expect? What did you think you were going to learn?

A-54: Well, my expectations, to be honest, were much more (*pause*) higher (*rit*). Because what I thought when I joined this French language and culture program, my expectations were that at the end of the three years, I will speak French. But now I'm not so sure. Maybe I was too (*pause*) maybe I thought too much so my expectations were too big, but I suppose that's what I thought. At the moment, I'm not sure anymore.

A- 62: Well, I think I might be in B1, but then I...B1, I don't know how to describe B1 exactly, but I think I'm on my way to B1 but I miss a lot of vocabulary. So that and the speaking part, there's a gap between being B1 and my actual stage.

N- 63: What is your stage at the moment?

A- 64: I would say, speaking A2 maybe, maybe I'm not sure (*laughs*). I think A2 because I understand (*pause*) I know words but I cannot say it though because it's not something (*pause*).

A- 72: I don't know where, where is this gap? I don't know where it comes from. Is it from B1, is it from A2, or what I don't know exactly but I think that we really missed this speaking and conversational study or learning process in all those courses besides I's. So that was and of course, I understand what's behind it. I understand: how can you speak if you don't know the grammar? This is the basis, of all this, and you don't know even the basics. And I don't know if it's even possible if you have students who start from zero. You have to start the conversation at one point at school and be able to be able to have a conversation, it's difficult from the teacher's perspective as well

N- 75: Could you tell me more about it, how it was at the beginning? How did you react? And also how the other students react because I don't know about that.

A- 76: Okay. It was very very difficult because at one point I felt okay I don't know what I'm gonna do here but I think I'm gonna cry (*laughs*). I am a strong person but I felt that I'm so much out of my comfort zone, it was something awful. It wasn't just me, Christy was well as well. I think she actually cried. It was the first week or two weeks or something because, first, we didn't understand when you spoke because we were not used to hearing French. As well with I. We still don't understand 100% what she speaks. Till now, we still don't.

There's a lot of new words and expressions and so etc. And with you, I feel comfortable to ask: "Can you please say it in English?" but with I. I'm not. Because she kind of... Because with you I have this... I don't know how to say it in English. I don't want to say that I don't trust I.. No, this is not the correct way to approach this. I have this feeling with you that I can make mistakes and it's okay, you know, but with I., I have this... I feel that it's not okay. It's not always okay because you should have known this and this and this by now. That's what she said many times. But excuse me, I do my best here. Like, this is my... That's what I feel with her and with you.

N- 77: Did you have this feeling about making mistakes with all the teachers too before, in A1, A2?

A- 78: With A1, at the beginning of course, because I didn't know, I didn't... And she knew

that we didn't know. But with the other teachers, with T., we didn't want to make mistakes at all. His methods, the way he taught us was also, it's something similar to A.. When we made mistakes (*elle imite le professeur*): “But we talked about it yesterday! We talked about it yesterday! How you don't know? You haven't done your homework ?!” I actually did it, but it's a process. So, that's what you didn't do, but they did.

N- 81: This way of teaching, makes students stressed. Is it something that you also found in other language classes, like English or Italian, or is it specific to French classes?

A- 82 - I've never experienced...I experienced this kind of teaching style at school, in my primary school. It was a long time ago, so I thought that maybe at Soviet times it was the style itself, you know, the teaching style. So I couldn't really expect to see something similar in the University, like T. did. It's such a sympathetic teacher, itself as a person, but the way he taught people, it's a little bit from the Soviet times. But at school, yes, from when I was younger, but not in the university.

A- 84: When I didn't understand (*pause*), when I had a chance, or when I felt that it's comfortable for me, then I asked. But there were not that many occasions when I really really felt comfortable to do that. So I checked from Deepl or Google or something like this. With I. it happened quite a lot. Because most of the time people don't want to ask, because they fear that others might think : “OK, it's stupid” or “How do you don't understand ?” It's like a small moment of embarrassment, let's say. But it doesn't help you with language actually. You have to be able to ask. People don't want to do that.

N- 85: Do you know why?

A- 86: Because they don't want to be ashamed. You know, like ashamed or feeling embarrassed in front of others. But maybe I'm most stupid than others who may be... You know, this is how people are. It's not...It's not nothing specific about me, I guess. But it's in general, people are afraid to do mistakes and to be...to feel embarrassed by others.

N- 119: Was that something you did at the beginning? Because you said with discussion, you could answer even with mistakes. So did you feel like that at the beginning also?

A- 120 : No, no, no. At the beginning of my studies at the university, no. This only came with you and A.. Because before that, I was really, I really wasn't able to express myself at all. If T. would ask me: "Oh, what is your opinion about it?" I would only say that it's good or it's bad or something like this, but he never asked.

N- 147: Well, I'm not sure everyone is going to miss me.

A- 148: Even if A. said it, A., who is like, I couldn't expect that he said something like this.

A- 149: Really, why?

A- 150: Yes, I don't know. He said that despite the fact that actually in the beginning we had the misunderstanding, the language part that you spoke about the expectation, what he meant. He said : “I'm actually going to miss Natty. It was fun with her, quite fun with her.”

Entretien avec D.

N- 15: Ok. What don't you like about the language?

D- 16: Grammar (*laughs*). Not all of the grammar, but some parts are just difficult. But maybe the hardest thing is that you can't hear everything that is in the word. In Estonian, if we have a word, we can hear all the letters. And that makes it really easy to understand other people. But with French it's like (*pause*) because I'm still learning, it's kind of like a guessing game. So like the listening tasks were so hard because you're not really sure what kind of words are you hearing and the tenses are also hard. But I think it just comes with practice.

N- 25: Was it different from what you expected?

D- 26: No, actually. I was, maybe a little bit surprised, in a positive way. It's kind of similar to learning languages in middle school. Like, you learn the grammar, learn the phonetics, and you learn how to pronounce. And it was, I wouldn't like to say, easier, than what I was anticipating. I was afraid that maybe they expect that I know something, even though they say, like, you can come and stop from the ground. But I think it was easier than I thought, actually.

N- 27. Ok. How was your language learning in middle school ?

D- 28: Russian was very like...I don't know, not useful, I think, because I learned Russian for like eight years, and I can't say that I can speak Russian. I can understand some words, I can like introduce myself, maybe order in a cafe. But we started learning the language, and then we started learning the alphabet and some words, and then we were doing those fake situations. We had this very specific interaction that actually will never happen in real life, so it's no good (*laughs*). And basically, we just repeated that over, over, over again. We started like hundreds of words where we just had to write down the words or just speak them, and that was pretty much it. But with English, on the other hand, I think I had a very good English teacher. This was really interesting. We watched movies, we talked. No, we didn't just watch movies, but we made a pause and then we discussed and we had those different kinds of activities and games. and went on field trips. We even went to England with our group to study over there when I was eleven, I think. So all those things helped.

N- 33: You had classes with M. during the first semester of French? Do you remember what kind of activities you used to do?

D- 34: I think we had a lot of discussions, but with our classmates. We also had to remember some city names, different parts of Paris. And we also read a lot of dialogue with each other. So a lot of like reading and just trying to say something. So a lot of trying to talk.

D- 38: It was a little difficult because we didn't do any pair work or any group work because we were just listening basically. Seat and listen.

D- 40: Yeah. But he also said that he is not used to teach to beginners, so it was very hard for him as well. He said maybe this was one big mistake that he was teaching us because he just doesn't know how to teach beginners. And it was showing because we made a lot of mistakes because we had learned it for a few months and he was giving us a really hard time for making mistakes. So we were very afraid to speak.

N- 41: What do you mean a hard time?

D- 42: For example, we had a girl who quit, but she didn't understand the question and she was Russian, so it was hard for her to understand Estonian even. And the teacher was like, "Okay, could you give me the answer?" and she answered wrongly. And he was like, "What the matter? How that you don't know this?". And then he asked everybody else, "Did you not understand this, guys? Did I not explain this like a thousand times already?" and I was like: "oh my god!" (laughs) So we were really afraid to speak for like six months.

N- 51: Okay. What are you looking for in the French class? What are your expectations?

D- 52: Well, I think grammar, because you have to know grammar to speak. But also vocabulary, just to get a lot of words to use. And I think if you have words and you have grammar, then you can basically start speaking but also have a lot of opportunities to speak as well. I know some people don't like to speak in class, but I do, and I think it's a place to practice. So, when I took French, my expectation was that when I finished with my French, I'm able to communicate in French. It doesn't have to be perfect, but I just want to be able to communicate.

N- 53: And do you feel like you have reached this level?

D-54: Not yet. Because when I went to France a few weeks ago, I tried to communicate in French. But I was with my little sister and when they asked me something in French I asked her in Estonian and they automatically switched to English. But one other time I started in English and the guy asked me: "Do you speak French?" and then we continued in French. So, I think I could like manage, but I have to get over my fear of making mistakes. Because I am always afraid that I will make mistakes with tenses, that I'll mess up the tenses or the ending of the words. But I think if French people see that I'm trying, I think they can understand me even if I make mistakes.

N- 61: Ok. Can you tell me when you speak in French class? When do you speak and when you are not speaking?

D- 62: (*elle réfléchit*) I usually speak when I think I know the answer or when I'm sure I know the answer. When I'm not 100% sure, I will still think before I speak, but this is my thing. I have been doing it since I was in school. The teacher would ask something and I would tell the answer to my neighbor, I would never say it out loud. Most of the time, I was right and she was like: "Why didn't you say it out loud?" and I was like: "No". (*elle rit*)

N- 67: What about university teachers?

D- 68: Well some teachers that we have really like to have open discussions. They ask and some of my teachers have even said "if we're speaking about this topic and you have an

example, please give it". But some people take it so seriously (*elle rit*). Some teachers are annoyed when some other people are talking. So maybe I asked a question, but if you start to elaborate too much, you can see it from their expressions they want you to stop (*elle rit*). So for me when I have a new teacher, I always watch for the first couple lessons if they do this and then I decide whether I am going to speak or not.

N- 79: Ok. It was very new for me. (*nous rigolons*) I would like to talk about something you said earlier. You said you were looking for speaking opportunities in French class and that your main objective was to communicate. Did those speaking opportunities were met during your French class ?

D- 80: I would say with M., they were and with this semester also because we spoke a lot. But without those two, not so much. Last semester the teacher was trying to encourage us to speak with each other but sometimes the topics were difficult and we just didn't have a vocabulary to discuss with each other. And we also hadn't had any practice discussing. So every time she would give us a task and say "Talk to your neighbor". And every time I turned to my neighbor and we both were like, we can't discuss it. We had to discuss it in Estonian if we wanted to discuss it. Because if we tried to discuss in French, it wasn't that discussion, it was just like, I don't know, I don't want to say useless but a little bit like useless. But now, the last semester when we had...I studied how to give my opinion and how to agree, how to not agree and it really helped. Because with this, we could have discussions and we could talk.

N- 103: Could you tell me... Because I wasn't in this part of the class and you have been with the same class for two years in French. You said it a bit earlier, about the fact that some people started to speak, how was the evolution? And also could you tell me how students see the speaking activities?

D- 104: Okay. I think it has grown better, like each semester. I think even at the beginning of this year, in fall, there were so many difficulties with pronunciation. But also this semester, it was the hardest that we have had. There was a lot of frustration because we didn't understand a lot of things and it, sometimes, made us feel like we wanted to give up. But on the other hand, I think it also has been the most useful. Because seeing some people who didn't understand very basic things that even they started to speak and say their opinion for the first time, there was something new.

N- 105: You said before some people didn't like to speak, didn't see the point, did you discuss it with them?

D- 106: I think we have two or three people that just don't like speaking at all and they were still like more quiet than others. One girl, I remember one lesson, she was like voluntarily speaking and that was the first time that she had ever done that in French class. So that was very surprising. And she also was traveling to France, so I think maybe that helped. Like she was saying, "Oh, going there maybe I can practice with French people". Maybe she just gained some confidence.

N - 112: How did you react first during the first classes you had this semester ? I had the

impression that everyone was a bit lost.

D- 113: Oh, okay, okay. I think that...All the other teachers are Estonians and we know that they can speak Estonian and they can understand us. So it's very easy for us, if we don't know how to say something we would just switch to Estonian. But having you, as somebody who speaks French as their modern tongue... First of all, it was a bit scary because I was like afraid also to make a mistake. But I think it was actually really helpful because you have no choice, you have to express yourself in French and then we'll also push ourselves to actually do it. So later on, when we started using a little bit of English it actually took a lot of the pressure off but also we were so used to it by then that we go there and we had to speak French. I think it was also really useful that all the classes were completely French because even the last semester, it was supposed to be in French but it wasn't. I think it was mostly in Estonian, a lot of it was in French but still. I think we got used to learning French and listening to French. I think it was very useful. It was a bit of a shock at first. But I think you need to have some kind of shock sometimes to push yourself

N- 114: Because you didn't have so many listening parts in your previous class.

D- 115: Then the whole French was basically a listening task, we had always like a hearing things and so I think I'm very useful. Maybe it was a bit scary because I. was also explaining what she was expecting from us and it seemed like a lot. So, for me, French has always been very easy and I felt for the first time maybe I'm not able to finish this class. I really was thinking that. So maybe yeah, things were a bit frightening but when we got into that, learning the routine, like how the lessons are, it was (*pause*) comfortable I think.

Entretien avec E.

N-13: Et qu'est ce que tu n'aimes pas, avec le français?

E-14: Pour moi, je crois que c'est toute la conjugaison des verbes. C'est très difficile parfois. Et aussi le subjonctif, c'est le pire. Je ne sais jamais quand je dois l'utiliser. On l'apprend, mais dans la situation exacte, c'est un peu difficile de comprendre "ah, ici, il faut utiliser le subjonctif !".

N-15: Et tu as commencé à apprendre le français à la faculté ?

E-16: Ah non, j'ai commencé un peu au lycée. Mais la plupart de mes études étaient à la fac.

N-17: Comment étaient les cours au lycée?

E-18: C'était amusant, sympa. L'enseignant était très gentil, Oui. Mais on a appris seulement les bases, les couleurs, les meubles, les trucs comme ça. Donc, on ne fait pas beaucoup de travail avec les verbes et la conjugaison et les trucs comme ça.

N-27: Et justement, dans les façons, les manières d'enseigner des professeurs, qu'est ce qui était différent?

E-28: Hm, par exemple, M.nous pose beaucoup de questions. Mais par exemple, T., il a un style que, c'est lui qui est devant le cours et il parle à nous, mais pas avec nous exactement. Il nous pose des questions mais c'est pas en communication ou un échange exactement.

N- 29: Quand est-ce que tu as eu T. comme professeur?

E-30: Ah, il est tellement gentil. J'ai appris beaucoup de choses, mais on n'a pas parlé beaucoup. C'était dans le cours de F qu'on a parlé plus.

N-35: Ok. Tu peux me redire comment étaient les cours de T. ?

E-36: On a fait beaucoup des exercices de grammaire. Je me souviens qu'on a eu un exercice de traduction. Aussi (*elle réfléchit*), on a regardé des articles en ligne et analysé la grammaire, le sens de l'article. On a aussi fait résumer, paraphraser, toutes les choses comme ça. Paraphrasation ? Je ne sais pas (*rires*).

N-39: Et est ce qu'il y avait d'autres professeurs où les cours étaient plus "pertinents"?

E-40: Euh, je crois, A., aussi. Hm, je ne me souviens pas beaucoup de ce qu'on a fait, mais aussi, les cours avec elle étaient un peu spéciaux, parce qu'on a dû faire des vidéos de nous-mêmes et les télécharger sur quelques sites. Et aussi on a dû trouver un Français et faire un entretien avec lui ou elle. C'était un peu différent. On a dû faire plus (*silence*) plus d'attention à ce que l'on fait, je crois. Il y avait plusieurs tâches qui étaient tellement différentes de ce qu'on a fait à ce moment-là.

N-43: Ok. Tu as dit que certains cours étaient plus pertinents. Qu'est-ce que tu attends, toi, des cours? Quelles sont tes attentes en cours de français?

E-44: Bien sûr, je veux faire un peu de grammaire pour comprendre tous les contextes d'une phrase, un truc comme ça. Mais je crois que pendant un cours, le sujet doit être intéressant pour attirer les étudiants, pour les faire intéresser. Et aussi l'enseignant, il ou elle doit avoir de la passion quand elle ou il enseigne. Parce que ça aide beaucoup, parce que tous les sujets sont plus, je ne sais pas, intéressant, pertinent.

N-45: Et qu'est-ce que c'est des sujets intéressants ?

E-46: Par exemple, la politique, comme la politique féministe. Quelques sujets plus petits comme le chocolat, le fromage, mais oui, qui sont liés aux intérêts des étudiants.

N-53: Ok. Donc tu as parlé des professeurs. Comment sont les élèves en classe de langue de français selon toi?

E-54: Euh, il y a des élèves plus introvertis ou extravertis mais aussi quelque chose dans le milieu. Mais je crois que si on a un enseignant comme F. qui est un peu extraverti, les étudiants qui sont introvertis aussi, ils aussi participent plus dans le cours. Ils ont plus envie de participer parce que le, euh, l'atmosphère était plus ouverte et les gens parlaient déjà parlent plus.

N-55: Du coup, dans les cours de F., c'était plus facile de parler. C'est ça?

E-56: Oui, oui, parce qu'avec T., je crois qu'il est un peu introverti. Et la salle était silencieuse la plupart du temps quand...Et alors, si tu parles comme étudiante, c'est... je sais pas quoi dire, c'est plus calme parce que tout est déjà si lent. Et si tu parles, toute l'attention est sur toi. Mais si la classe est plus bavarde et que tout le monde parle déjà, donc si tu parles, c'est pas si grave. Je sais pas si vous avez compris ce que je veux dire.

N-57: Si, si. Et du coup. Selon toi, comment faire pour que les gens soient plus bavards?

Donc il y a l'enseignant, mais est ce qu'il y a autre chose?

E-58: Poser beaucoup de questions. Oui, les questions, pour moi, sont plus importantes. Parce que si vous vous posez des questions, quelqu'un doit répondre. Et je crois que ce processus de nommer quelqu'un, "E., quelle est la réponse", c'est bon aussi. Parce que si tu ne nommes pas quelqu'un, c'est le silence. Personne ne va répondre.

N-63: Ok. À quel moment tu prends la parole en cours de français?

E-64: D'habitude, quand je connais la réponse parce que si je ne la connais pas, je ne vais pas répondre.

N-71: Et, est-ce que tu as des peurs en classe de français ?

E-72: Euh, maintenant, non mais en B1 un peu parce qu'on n'avait pas beaucoup d'occasions de parler en français ou avec personne. Mais maintenant je crois que je suis plus libre, peut-être, et je connais plus le français aussi.

N-81: Est ce que tu trouves que dans les cours de B2, il y a plus de moments pour parler?

E- 82: Ah oui, bien sûr. Parce qu'on a discuté de féminisme, par exemple. Et, pour moi, que vous soyez là, m'aidait beaucoup aussi car avec vous, je dois parler le français. Donc c'était comme une pression, oui.

N- 83: Il n'y avait pas le choix.

E- 84: Oui (*rire*) exactement.

N- 85: Mais, toi, la classe, vous auriez pu me parler en anglais.

E-86: Ah non, non. Parce que c'est le cours de français. Donc on peut vous demander en anglais aussi, mais c'est ...je sais pas. Pour moi, c'est plus naturel d' essayer en français avec un Français, même s' il connaît l'anglais. Je sais pas pourquoi, mais c'est juste mon avis.

N-111: Ok. Alors, on va revenir au français. Quand tu as commencé tes cours à l'université, est-ce que tu avais des attentes?

E-112: Hm, des attentes. Pas particulièrement, je crois. Juste, j'espérais que je vais apprendre quelque chose de nouveau, donc que je vais améliorer mon français. Assez de niveau, que je peux parler avec le français.

Entretien avec B.

N- 9: Qu'est-ce que tu n'aimes pas avec le français ?

B- 10: Qu'est-ce que je n'aime pas quand j'apprends le français ? (*N. acquiesce*) L'écoute. C'est plutôt difficile. Quand les gens parlent trop vite, par exemple ils ne prononcent pas "ne" (*dans la négation*), ils ne prononcent pas de voyelles. Au début, c'était très difficile mais j'ai (*pause*)...comme j'ai fait des exercices, comme j'ai pratiqué, c'est plus facile, par exemple, je n'aime pas le subjonctif. Oui. Mais en général, au niveau B2, ça va mais il y a des mots difficiles, plus élevés. C'est une difficulté.

B- 26: Oui. Parfois les profs n'expliquent pas qu'est-ce qu'on va faire. Mais, par exemple, pour moi, c'est très important, c'est essentiel de comprendre ce qu'on va faire, dans ma tête (*elle sourit*). Oui, c'est très utile.

N- 27: Tous les professeurs ne font pas ça, ici ?

B- 28: Parfois, non. Quelques enseignants ne font pas ça. Mais ca serait utile. Non seulement juste écrire les thèmes, ect, mais au début de la leçon expliquer: "Aujourd'hui, on va faire ça, pour ça, comprendre ça et après vous devez pouvoir faire ça". C'est juste pour moi, c'est important.

B-66: J'aime quand les profs expliquent très précisément, ou donnent des exemples différents. Et j'aime bien les règles différentes en langues différentes. On apprend en français mais la prof demande, pose la question : "Comment c'est en estonien ? En russe ? En espagnol ?" s'il y a des gens qui parlent ces langues. C'est utile. (pause)

N-67: Tu parlais tout à l'heure que tu aimais communiquer en français. Est-ce que dans les cours de français, on communique ?

B-68: Oui, je pense qu'on parle assez. On travaille en binôme ou en petit groupe. Mais je pense qu'il faut changer les groupes. Si les gens sont assis ensemble, c'est plus confortable de parler avec ses copains et copines. Mais ça serait plus utile de changer de place pour parler à des gens différents. Pour sortir de sa zone de confort.

N-73: Comment tu expliques qu'il y a une personne qui répond toujours ?

B-74: (*réfléchit et sourit*) Si j'avais la réponse ! Juste, il y a des gens qui n'ont pas de phobies, des peurs et juste, dit la réponse. Mais il y a beaucoup de gens qui ne veulent rien dire et c'est pour cela, ce serait mieux si les profs désignent. Pas juste poser la question à tous les gens (*elle pointe du doigt des personnes imaginaires*): "Toi, tu réponds. Toi, tu réponds." Et quand les profs le font, c'est plus efficace. Je vois que cette personne, il ne dit rien, il ne dit jamais quelque chose mais maintenant il répond et c'est utile pour lui.

N-77: Tu as parlé de peur. Est-ce que c'est quelque chose que tu ressens ?

B-78: En leçon de français, plutôt non parce que... Je ne sais pas. Je sais que j'aime cette langue et je veux parler français, c'est bien pour moi et je n'ai pas peur de faire des fautes car les gens sont du même niveau, donc on fait tous des fautes. Mais si je parlais pire, moins bien, j'aurais peur, je pense. Dans les autres cours de langue, par exemple le cours d'estonien, j'ai le niveau C1 mais je ne parle pas bien donc j'ai peur de parler parce qu'il y a des gens qui ont le niveau plus élevé dans le groupe, ils parlent mieux et quand je parle avec des fautes, je me sens pas bien.

N- 81: Comment ça se passe ton cours de langue d'estonien ? C'est à l'université ? (*elle acquiesce*). Il y a des différences entre le cours d'estonien et le cours de français sur le contenu ?

B- 82: Oui, il y a des grandes différences. Maintenant, on a eu un cours de C1 et c'était très structuré. On a fait... par exemple, un cours typique, c'est lire un texte niveau C1, par exemple des nouvelles, après on fait un petit résumé, qu'est ce qu'on a compris. Après on cherche, on trouve les mots inconnus, on fait une explication pour ces mots et on fait, on trouve de la grammaire nouvelle, ce qui pose des problèmes. On parle de ça et le cours prochain, on fait des exercices avec ces mots où on les met dans des phrases. C'est utile, ça aide à mémoriser les mots.

N- 83: Est-ce que tu trouves qu'en cours de français on fait aussi beaucoup de la grammaire ?

B- 84 : (*réfléchit*) Je pense qu'on fait de la grammaire. Oui, peut-être pas beaucoup. On la fait mais pas très beaucoup, pas beaucoup. (pause)

N-85: Pour toi, la grammaire, c'est important ?

B-86: Oui. J'aime bien écrire très bien. La morphographie c'est important. J'aime pas faire les fautes. Je sais qu'il y a des Français qui font des fautes et qui écrivent par exemple "c'est" comme "s'est". Oui, pour moi, c'est pas possible.

N- 87: Comment ça ?

B-88: J'aime écrire et parler bien. Je ne sais pas expliquer. Juste, j'aime faire les choses correctement. C'est perfectionnisme.

N-89: Ca vient d'où, ton perfectionnisme ?

B-90: Je sais pas, peut-être que ça vient de l'enfance. Quand mes parents m'avaient dit que je dois avoir seulement les notes sur 5. (*devant l'hésitation de l'enquêtrice A. explique*) 5/5 c'est comme 20/20.

N- 91: Il faut toujours avoir la meilleure note, à l'école aussi ?

B-92: À l'école ?

N-93: Oui, comment ça se passe à l'école ? C'est ok d'avoir 2 ou il faut avoir 5 ?

B-94: Il faut avoir 5. 2 c'est la note la plus mauvaise. 1 c'est quand tu n'as pas fait. 2 c'est (*pause*) très mal. Je sais qu'en France, 20/20 c'est pas possible, oui ?

B-110: On a lu un livre. C'était bien (*pause*). Oui mais quand on fait des études à l'université, on a pas beaucoup de temps pour lire. Mais, j'ai lu assez rapidement, j'ai compris l'idée principale. Après, on a parlé de ça et j'ai la réponse du prof que c'était pas assez. Je sais pas pourquoi, j'ai compris l'idée principale donc c'était quoi le cadre du livre ? On a fait du travail des langues régionales (*nd: le groupe B2 a fait une présentation orale sur les langues régionales françaises durant le semestre*), c'était intéressant mais faire la présentation c'est toujours difficile à cause du stress mais c'est utile de le pratiquer. C'était plus confortable de répondre sans (*elle fait un geste vers le haut, vers les luminaires*).

N-111: Sans la lumière ?

B- 112: Oui.

N-113: Pourquoi ?

B-114: Hm, il y a plus de confiance quand il y a moins de lumière.

N-115: Qu'est-ce qui te stresse quand tu dois faire un exposé ?

B-116: Hm, premièrement c'est difficile de parler de sujet nouveau. C'est difficile de parler devant les gens. Hm (*réfléchit*) mais aussi je sais le texte. Parfois je peux oublier tout, c'est juste le stress. Et je sais pas quoi faire avec ça. C'est toujours difficile de parler devant le public même si c'est en langue maternelle.

N-119: Ok. Est-ce que tu as noté des différences entre les cours, les cours à distance et les cours en présentiel ?

B- 120: Hm, on a eu un cours avec I. et avec une stagiaire. C'était très très bien, j'ai aimé ce cours. C'était très clair, très intéressant et très efficace. Le niveau était, à mon avis, plutôt comme B2, pas B1. Oui, je comprends que c'est B1.2 mais c'était pas très très facile. Donc, c'était efficace. Et même si c'était en ligne, c'était bien. On a aussi fait des conversations en binômes aussi, nous avons partagé. C'était comme en présentiel, juste dans le lit (*rire*).

N- 121: Qu'est-ce que tu as aimé avec les cours de I. ?

B- 122: Hm, il y a beaucoup de pratique de production orale. On a fait le Flipgrid, c'était chaque semaine. Au début, c'était hyper difficile mais je comprends que cela m'aidait à améliorer ma production orale. Et les thèmes étaient assez intéressants. J'ai aimé le thème de l'écriture inclusive. C'était très intéressant. La nouvelle orthographe, comment la langue évoluait. C'est très intéressant pour moi.

Entretien avec C.

N- 55: Il y avait aussi cette méthode au semestre d'automne ?

C-56: Hm, je pense que oui. Oui, oui, on a parlé de boulot, des bonheurs, des...on a parlé de choses plus abstraites et aussi les choses quotidiennes. On a parlé de choses de la vie courante et on a appris à parler de ces choses. C'était un peu différent car les thèmes étaient plus abstraits mais l'idée de parler de quelque chose réel, de la vie réelle, c'est la meilleure idée.

N-57: Et donc, dans les cours de B2, vous avez lu et écoutez. Est-ce que vous avez parlé ?

C-58: Oh oui, j'ai essayé toujours de parler plus car pour moi c'est la possibilité d'utiliser la langue. Mais je pense que cette partie, cette partie d'apprentissage de la langue c'est plus individuel. Car quand on fait des exercices d'écoute ou quand on lit, tout le monde fait ça. Mais quand on commence à parler...Je pense que le prof ne peut pas toujours dire "toi tu parles", "toi tu parles" donc c'est plus difficile de faire comme ça car c'est pas vraiment quelques exercices. C'est juste plus (*silence*) qu'on ne peut contrôler, vraiment. Donc je pense que cette partie de l'apprentissage ça dépend de la personne. Si la personne est plus, a plus de confiance en soi ou pas. Et aussi ça dépend de l'expérience parce que si une personne... je sais personnellement si je fais des erreurs à l'école, à l'âge de l'école, si je fais une erreur, tout le monde commence à rire alors ça dérange beaucoup. Et il peut être quelques blocages et on ne peut pas parler, on n' essaye pas, on a peur de parler, pour ne pas être ridiculisé. Mais comme j'ai déjà oublié tout ça, ce qui se passait à l'école, donc je peux parler plus librement. Mais je comprends comment pour les gens c'est différent. Si on essaye de parler ou pas. Oui, cette partie de parler c'est plus individuel. Et, dans le cadre du cours, peut-être au niveau B2 le professeur ne peut pas contrôler cette partie d'apprentissage.

N-59: Comment ça, ne pas contrôler ?

C-60: Au niveau B2 c'est, euh, c'est bizarre de dire "Tu dois parler!". On peut le dire pour des présentations mais si c'est juste des conversations on ne peut pas faire comme ça.

N-63: D'accord. Et, selon toi, tu prenais beaucoup la parole en cours ?

C-64: Oh oui, beaucoup (*petit rire*).

N-69: Hmm. Qu'est-ce que tu as pensé des exposés que vous avez fait en cours de français ?

C-70: Hm, c'était, je pense, une expérience très importante parce qu'on peut prendre la parole et aussi comment parler. Chaque personne doit apprendre à parler devant un groupe pour...on ne peut pas éviter cette partie de la vie, on doit parler devant d'autres personnes. C'est vraiment, psychologiquement, quelque chose qui est très difficile pour tout le monde. Parler

devant quelqu'un. Si il y a plus de cinq personnes, c'est déjà plus difficile mais avec l'expérience c'est plus facile. Aussi, à l'école, c'était très très difficile de parler devant un groupe, pour moi. Je pense pour beaucoup de gens. C'est une peur très commune. J'ai parlé de ça avec beaucoup de gens et tout le monde dit que c'est très difficile. Mais avec l'expérience, c'est plus facile.

N- 71: Pourquoi il y a cette peur de parler devant les autres ? Ca vient d'où ?

C-72: C'est pas facile à dire car je pense qu'il y a beaucoup quelques petites influences négatives. Donc, faire des erreurs dans la langue ou dire des choses pour quelques personnes n'est pas logique ou dire quelque chose stupide que je ne crois pas moi-même mais j'ai juste fait une erreur et tout le monde commence à rire. Ou alors ne rit pas mais tout le monde commence à croire l'idée que je suis stupide. Donc, oui, je pense que c'est la peur commune. Parce qu'on a peur de faire des erreurs.

C- 120: Les attentes réelles ? L'attente réelle c'était que je sois admise et que je peux apprendre la langue, plus systématiquement, avec un système pas seulement à la maison. Mais je n'attendais pas autre chose que ça car je ne savais pas comment ça se passait, je ne savais pas quoi attendre. Mais je pense que si je pensais à ça, je penserais aux mêmes choses, que ça serait bien si on apprenait la grammaire autour de quelques sujets intéressants, que je peux utiliser au quotidien, quelque chose de réel. Pas seulement...je n'aime pas apprendre la grammaire pour la grammaire, pour apprendre la grammaire. C'est la raison pourquoi j'apprends des langues: j'aime bien voyager, parler avec les personnes dans les langues donc...c'est pas vraiment réaliste apprendre des nouvelles langues à chaque fois que je découvre un pays mais j'essaie toujours d'apprendre au moins quelques mots, phrases, "merci", "s'il vous plaît". Par exemple, quand je vais en Egypte ou en Turquie, j'essaie d'apprendre quelque chose. Je vais en Egypte et je pense "ok, comment je dis merci ?", "*Choukran*". Ça aide beaucoup, ça aide beaucoup parce que j'aime bien apprendre de la culture et de langue étrangère, ça aide beaucoup à communiquer avec les gens. Tout le monde parle anglais mais quand les personnes d'autres cultures voient qu'on parle un peu de leur langue, qu'on a essayé au moins un ou deux mots, trois phrases, ça aide beaucoup à communiquer et ils voient qu'on peut être plus amicale, plus proche. Ça rend vraiment l'expérience du voyage vraiment...quand j'étais en Italie la dernière fois, il y a six mois plus ou moins, j'étais venue à Milan et j'ai acheté une glace et j'ai parlé avec la personne, la vendeuse, en italien. Elle a été intéressée d'où je viens, pourquoi je parle italien. Elle a compris que l'italien n'est pas ma langue maternelle, elle a été intéressée de savoir ça. L'apprentissage et le savoir de quelques phrases, ça aide beaucoup. Et pour cette raison, j'essaie d'apprendre la grammaire pour cette raison, non pas le savoir.

Annexe 5 - Transcriptions des entretiens des enseignantes de FLE

Entretien F.

F-08: J'aime les débutants. J'aime les débutants et aussi B2. Les débutants c'est comment soutenir leur motivation et enseigner les compétences d'auto-régulation. Comment apprendre à apprendre les langues. Impossible de reprendre tout ça à l'université. Il faut travailler à la maison, il faut travailler indépendamment. Donc les méthodes, comment ça marche. Ça prend donc...et il faut faire ça dès le début. C'est pourquoi j'aime les débutants. Si je commence avec, si je les vois pour la première fois au niveau B1, c'est trop tard. Il est vraiment trop tard parce qu'il y a des trous. Donc c'est pourquoi, A1, c'est vraiment. Au niveau du contenu et linguistiquement, ça peut être c'est nul, mais c'est juste voir les. Quel est le terme?

N- 09: Le développement?

F-10: oui. Oui, c'est ça.

N- 24: Du coup, tu parlais de développer l'oral chez les débutants. Qu'est ce que tu essayes de mettre en place? Quel type d'activité ?

F- 25: Avec les débutants, on crée les jeux de rôle. Bien sûr, j'ai créé les différentes petites cartes où il y a peut être des mots clés et ils doivent poser des questions, ils doivent écouter la question, savoir répondre à la question, des situations comme ça. Et avec B2, ce que je fais très souvent très souvent, c'est des citations, des proverbes. Et ils doivent, parfois ils sont un peu contradictoires. Mais pour qu'il puisse argumenter. Soit tu es d'accord, soit tu n'es pas d'accord. Qu'est ce que tu en penses? Il faut justifier, peut être des exemples de ta vie, des choses comme ça. Après quelques semaines, ils savent comment ça marche. C'est 30m avant la fin, on commence l'oral. Souvent, ils sont dans les groupes. Si c'est faisable. Des groupes de trois personnes parfois quatre. Et moi, je ne peux pas dire que je cours, mais je ne bouge pas contre, un peu pour les aider si c'est le français et pas grand chose d'autre. Et normalement c'est le français. Parce qu'ils veulent parler.

N-26: Avec les B2, tu fais 30mn d'oral ?

F- 27: J'essaye au moins de réserver 30 minutes pour l'oral pur. Et c'est pas moi qui parle pendant 30 minutes.

N- 28: Alors comment est-ce que les élèves réagissent face à l'oral?

F- 29: Très bien, très bien. Au début, c'est un peu ,justement , si c'est un groupe où les étudiants ne se connaissent pas si bien, ils sont un peu (rires) hm, douteux, on peut dire ?

N-30: Timides ?

F-31: Timides ! Oui, oui, c'est ça. Donc. Mais c'est justement sur la théorie de l'autodétermination que je suis vraiment professionnellement dans la recherche donc l'enseignement qui soutient le sens de l'autonomie et les compétences. Donc la règle, la première règle, c'est de créer la bonne atmosphère. Qu'ils fassent confiance, à moi, aux copains. Donc on ne fait pas de critiques, faire des fautes, c'est plutôt souhaitable. Et disons

qu'à partir de la troisième semaine, ça marche très bien. Et ils participent activement. Bien sûr, parfois, il y a des exceptions et les exceptions sont plutôt liées à la personnalité.

N- 32: Tu disais que tu demandais aux étudiants de ne pas se corriger entre eux, est-ce que c'est quelque chose qui arrive souvent ?

F- 33: Ça peut être une tâche. Dans une situation où ils doivent utiliser, appliquer, répéter quelque construction linguistique. Ils peuvent se corriger l'un et l'autre. Mais si c'est sur l'oral, pour s'exprimer, plutôt pas corrigé parce que ça gêne, parce que ça bloque très vite.

N- 36: Ils ne sont pas habitués à parler en langue étrangère quand ils arrivent ?

F- 37: En anglais mais pas en français. Mais ceux qui ont une expérience d'échange, passer une année en France ou ailleurs dans n'importe quel pays, ces étudiants parlent beaucoup, vraiment beaucoup. Parfois c'est plus problématique parce que les autres aussi doivent pratiquer la langue. Mais ceux qui viennent de certaines écoles où il faut se taire tout le temps, tu réponds quand l'enseignant te demande pour eux c'est vraiment difficile au début. Ah, c'est acceptable? Oui, je peux parler. Donc j'aime bien quand il y a une sorte de bruit, ce bruit qui t'indique que c'est la langue qui est utilisée. Et ce n'est pas le silence qui est t'enseigne.

N- 44: Ok. Tu as dit tout à l'heure que la compétence que tu développes le plus, c'est l'oral ?

F- 45: Euh, pas le plus mais j'essaie, comme je viens de dire, je sais donner ou de réserver du temps pour pratiquer ça. Mais ensuite ce que j'aime bien, c'est la grammaire. Donc d'expliquer les nuances. C'est pourquoi, et donc, je l'ai toujours dit que le français est une langue extrêmement bien structurée. Il n'y a pas d'exceptions parce que les exceptions aussi tu peux, les expliquer. Et finalement, ce n'est pas une exception, parce que c'est logique. Ce qui n'est pas le cas avec l'italien ou l'espagnol par exemple. Donc si tu comprends ça, tu comprends ça. Tout est lié en français. C'est pourquoi j'aime bien expliquer le détail, les nuances. Et ce qui est vraiment difficile c'est de mettre ça en pratique. Par exemple le discours rapporté, la règle est la même qu'en anglais, les mêmes. Mais ils sont différents de l'estonien et en théorie, ils le savent. Si tu comprends comment ces phrases sont au passé, tout doit être au passé. Ils savent et quand ils commencent à parler: oublié. Et à ce que j'ai remarqué vraiment beaucoup que les enseignants, les enseignants de FLE d'origine estonienne, qui ont de l'expérience. Plus de 20 ans. Il y en a beaucoup. Ils font les mêmes erreurs. Si j'écoute les enseignants d'origine française parlé....Parfois, je me demande si c'est.... C'est normal que quand tu parles, tu commences au passé et tu continues au présent. Même les enseignants d'origine française respectent la règle. Pour les Estoniens, même si tu es une enseignante, un professionnel, tu fais ce type d'erreurs. Peut-être ça gêne. Peut-être ça gêne pas. Moi, je fais beaucoup de fautes, je les reconnais tout de suite. Mais je ne vais pas toujours changer parce que je ne veux pas. Je ne veux pas (*silence*) distraire le discours. Mais je fais aussi des fautes en estonien parce que je parle trop vite. Et si tu commences une phrase très longue (rire), c'est très logique parce que la grammaire de l'estonien n'est pas très facile donc il faut lire tout ça. Mais c'est complètement normal. Ce qui est important, c'est de parler, parler de parler. N'est ce pas? Et donc c'est l'aspect grammatical. C'est important également les structures linguistiques.

Entretien H.

N- 11: Quelle est la méthodologie que tu fais dans des cours?

H- 12: Donc, pour moi, focus sur l'équilibre des composantes de la compétence linguistiques et (silence) et des composantes qui sont dessinées par le cadre européen, c'est-à-dire qu'il faut couvrir toutes les composantes. Mais à côté, il y a ce qu'on appelle la langue spécialisée, le FOS. Donc je trouve que je suis influencée par ce que j'ai lu et ce qui est un peu décrit dans notre programme. c'est-à-dire on a voulu vraiment intégrer ce qu'ils font dans les cours magistraux et ce qu'ils font dans le cours de langue, donc on a essayé de les accrocher un peu. Il y a un élément de (*mot incompréhensible*) donc si tu mets ensemble les langues et les sujets. Donc plutôt direction approche communicative. Pas la perspective actionnelle parce qu'à mon avis, à l'université, avec nos programmes où il y a une grande différence entre ceux qui participent dans les cours, c'est un peu difficile à ce moment-là...je vois pas de possibilité de l'appliquer à l'université.

N-13: Comment ça ?

H-14: Parce que, parce que les étudiants ne sont pas toujours les mêmes. Pour l'approche actionnelle ce serait bien d'avoir le contact à long terme avec la personne et d'autre part...donc avoir vraiment une vision globale, plus globale ou partagée entre les autres enseignants, ce qui, à mon avis, n'est pas pas encore possible. On n'en parle mais ce n'est pas encore accessible ou même compréhensible, peut être à tout le monde, à quoi ça sert.

H- 18: Ça peut être soit un focus sur la grammaire. À la fois, je suis d'accord que si tu veux très vite connaître les connaissances des étudiants, tu dois d'abord demander alors est ce qu'ils ont vu, par exemple, le complément d'objet direct ou ce qu'ils ont vu en A2, les éléments du passé, passé composé, imparfait? Est-ce que je dois leur expliquer ça? Donc ça, c'est pour fixer très vite les compétences ou au moins a priori, avoir un aperçu de ce qu'ils ont fait et où il y a des difficultés. Il y en a toujours. Mais si on veut parler de, de la compétence des autres professeurs... J'ai observé un cours et j'ai compris que l'apprentissage se fait très souvent, c'est...moi, j'apprécie, donc c'est le professeur et les étudiants en face-à-face. Et il y a...j'ai pas vu de discussion durant ces cours, par exemple, pendant ce cours. Je ne sais pas si c'est le cas, tout le temps. Moi, j'essaie au moins de les mettre ensemble. Ça peut être compliqué pour certains niveaux. C'est très facile de le faire en B2. Évidemment, ils comprennent et en B2, le plus, c'est que très souvent, il y a un groupe très très mixte, avec certains qui viennent soit dans le cadre du programme Erasmus, soit ils sont russophones ou estonophones, donc on peut avoir une mixité dans le cours qui change leur attitude vis-à-vis du français, donc ça devient une langue médiateur. Donc c'est normal qu'ils utilisent la langue comme moyen d'expression, mais aussi donc c'est l'objectif de et ça, ça devient de plus en plus facile. Mais à un certain niveau, je vois qu'il y a soit une expérience qui vient de l'école parce qu'en B1, par exemple, je peux avoir quelqu'un qui vient directement de l'école. Il ou elle a cette habitude d'apprendre autrement. Donc ça prend du temps de connaître la personne et de savoir ses habitudes.

N- 27: Tu parlais des compétences, des autres compétences qu'il faut développer. Est-ce qu'il y en a une que tu développes plus que l'autre?

H- 28: Je pense que ça dépend énormément du niveau. Donc au début, on n'attend pas le niveau d'interaction élaboré et en même temps, en B1, on commence vraiment à les inciter à faire attention ...à la fin de ce niveau là, ils doivent savoir vraiment exprimer qu'ils ne comprennent pas que ça ne suffit pas. Que ça ne suffit pas de le dire avec les yeux écarquillés. Il faut vraiment s'exprimer et ça fait partie de n'importe quelle conversation. Et je ne sais pas si là, c'est effectivement un truc culturel. Parfois parce que les Estoniens, on lit beaucoup dans les yeux, on observe le comportement de la personne. C'est un peu comme les Japonais, je pense, on se ressemble un peu. Donc tu essaies de comprendre à travers les mimiques. J'ai lu quelque part qu'en fait, si tu as à un niveau B1, les apprenants quand ils sont dans leur groupe, ils peuvent développer une sorte de d'interlangue. Donc tu comprends l'autre même s'il s'exprime très mal, même s'il fait mille erreurs. Ou si tu es fatiguée, tu entends parler, tu fais comme ça "hm hm". L'autre pense que tu as compris mais il y a une mauvaise compréhension. Donc, il faut être très attentif, discuter ensemble et clarifier. Et c'était très difficile pendant le COVID car je ne voyais pas ces discussions, je n'entendais pas ce bruit. Donc pour voir est-ce qu'il y a une mauvaise compréhension, est-ce qu'il y a quelqu'un qui écoute mais qui n'écoute pas. C'est pour ça que c'est mieux d'être dans le cours, pour faire une discussion en groupe. L'oral. C'est très difficile à partir d'un certain niveau, surtout en B1. B1 c'est le plus difficile, je pense.

N- 29 : Pourquoi ?

H- 30 : Il y a toutes sortes de facteurs à bord. Il y a, peut-être, les personnalités différentes. Parfois, ça peut arriver à quelqu'un qui prend beaucoup de temps dans les cours, ou de place. Si c'est une personne habile en langues, les autres peuvent estimer qu'ils ne sont pas très bons, comme vraiment peur de s'exprimer. Donc ça fait...à mon avis, ça peur de faire des erreurs à l'oral. Et si il y a quelqu'un qui parle, on est aussi un peu rassuré que, bon, quelqu'un parle. Ça, c'est ... Je sais que F. utilise, j'essaye d'utiliser ça aussi quand je vois qu'il y a quelqu'un qui prend trop de place, donc de l'interrompre, de lui dire ok, merci. Par exemple, avec A., il prend beaucoup de temps à la fois. Il est très à l'aise, il n'a pas ce trac de la parole. Mais finalement, s'il prend trop de place, les autres vont un peu s'ennuyer. Parfois, c'est pas très pertinent non plus. Donc, à la fois, très attentif de ne pas confondre cette personne et je pense que ça, j'ai pas toujours fait attention à ça. Parce que s'il y a quelqu'un qui un peu dans la discussion avec toi, et c'est intéressant, même même pour la prof, c'est difficile. Surtout si c'est une personne qui est intelligente, qui est vraiment, où tu vois qu'il a lu quelque chose dans un autre cours, qu'il ou qu'elle peut ou qu'elle peut prendre à cette expérience ou cette lecture et en parler, ça, c'est toujours très agréable. Mais à la fois ça prend trop d'espace, peut être.

N- 45 : Oui, ça va changer. Tout à l'heure, tu parlais des attentes du niveau. Quelles sont tes attentes pour les petits nouveaux?

H- 46 : Pour A1 ?

N- 47 : Oui, A1-A2 .

H- 48 : Ah, pour niveau A1, ça dépend, quelles compétences par exemple ?

N- 49 : Hm, en général.

H-50 : Hm, qu'ils puissent s'exprimer à l'oral de manière, peut-être lente mais plutôt claire. Ils font des erreurs, ça va encore. S'il y a eu quelques erreurs de prononciation, ça va encore lui. Si je compare A1 avec A2, en prononciation, ils peuvent encore se tromper avec, par exemple, les temps du passé c'est très difficile pour faire la différence entre j'avais/j'ai eu et le (é) à la fin. Là, j'essaie quand même d'attirer leur attention aussi vite que possible car ça peut changer le sens. Hum, mais j'attends quand même une sorte d'interaction, déjà en A1, on fait des activités où tu dois guider quelqu'un, avec le présent et l'impératif. Quoi d'autre ? Le lexique, ça dépend. J'arrive à observer ou à discuter du lexique relatif à la santé. En A1, donc parfois c'est lié au sujet à l'alimentation tout ça. Mais dire quelque chose à propos de sa santé, c'est plutôt A2 deux. On récupère très souvent ce qu'on a fait en A1, en février, parce qu'il y a quelques personnes qui viennent rejoindre le cours. Il y avait une période où on a décidé de ne pas conserver le passé au niveau A1. Je n'étais pas très fan de cette décision (*rires*). Finalement en décembre, on a trouvé le passé, au moins au niveau de compétences réceptives : on observe, on discute autour de ces verbes. Pour certaines personnes qui ont déjà étudié le français, c'est très facile. Et on continue en février. J'aimerais mieux élaborer les compétences qui sont liées...répondre pas avec une phrase ou tu répètes, c'est-à-dire reprendre raccourcir la réponse, donc utiliser un discours un peu plus naturel en A2 et surtout en B1. Le B1, là, c'est...le plus difficile, c'est de leur faire remarquer que, en fait, peu à peu, j'essaie de parler plus souvent en français, mais aussi dans l'objectif c'est plutôt de savoir exprimer que vous n'avez pas compris et savoir expliquer aux autres que voilà, ça c'est une... par exemple, s'ils font une présentation, si ils utilisent un vocabulaire spécifique. Une personne a fait une présentation sur les paronymes/homonymes, que tu mettes les explications aussi en estonien. Que, en B1, ils doivent déjà commencer à expliquer aux autres telle ou telle phrase, qu'est ce que ça veut dire si c'est un peu plus compliqué, s'ils n'ont pas vu ça dans le cadre du cours. Donc déjà être plus actif en tant que communicateur de message. Et en B2, par exemple, le focus, c'est plutôt de savoir argumenter à l'aide des autres documents, ce qu'ils ont lu, ce qu'ils ont vu. J'essaie d'incorporer un élément où il joue d'intermédiaire entre le texte en langue maternelle. Par exemple, si ils lisent quelque chose en français sur la publicité, je leur propose de lire en estonien ou le même sujet en russe ou en espagnol et de présenter ce message aux autres dans le groupe qui ne partagent pas nécessairement cette langue. Et là, ça devient un peu plus naturel parce que c'est à la fois aussi plus utile parce que j'imagine que tu étais dans une situation de communication avec un Français, il ne veut pas savoir ce qui se passe en France. Il veut surtout savoir ce qui se passe dans ton contexte culturel. À la fois, il faut lire quelque chose qui est publié récemment en France. J'essaie d'être au courant avec la presse française.

Entretien avec I.

N- 33: D'accord. Tout à l'heure, tu parlais de communication des apprenants. Mais en termes de compétences, quelle est la compétence que tu développes le plus dans tes cours ?

I-34: Euh...J'essaie quand même de développer toutes les quatre. Mais ce semestre, je me suis rendue compte que l'écrit était quand même... parce que le niveau du groupe, pour moi, c'était vraiment une surprise. À un certain moment, j'ai compris qu'ils ne comprenaient pas. Et pour moi, ils ont fait semblant de comprendre. Au début, j'avais cette impression qu'il comprenait. Donc c'était très bizarre ce semestre. Et donc du coup, je pense que justement, ce semestre on n'a pas beaucoup développé ces compétences écrites. On s'est beaucoup concentrées sur l'oral. Mais ce n'est pas le cas d'habitude. Parce qu'on a deux travaux obligatoires, notés. Cette année aussi ils avaient ça. Mais ce n'était pas noté dans le portfolio. Et j'ai changé aussi l'examen. Auparavant, j'avais les quatre parties à l'examen, mais c'était très, très lourd. Et comme il faut aussi faire deux fois ensuite la troisième fois pour repasser. C'était vraiment très, très lourd, c'était sur deux journées à chaque fois. Donc l'année dernière, et cette année on a laissé seulement une partie de grammaire et réceptif. Je me demande s'il faut quand même une partie écrite, production ou orale.. Je me pose maintenant la question comment faire? Soit garder une compétence réceptive et une compétence productive, et changer orale-écrit, par exemple, garder comme compréhension orale et faire expression écrite. Je sais pas, mais j'ai senti que cette année, c'était un peu plus orienté vers l'oral mais c'était aussi conditionné par le besoin. Et en plus, je pense que les nouvelles technologies, ça impacte aussi parce que parfois c'est beaucoup plus facile. On pouvait donner un devoir à rédiger à la maison mais maintenant, si on fait ce devoir, pour voir comment ils travaillent eux-mêmes, il faut le faire en cours parce qu'avec les intelligences artificielles et le programme de traduction, ça perd son sens. Je pense qu'il faut complètement repenser cette écriture.

I- 44: Hm hm. Je pense qu'on peut exprimer quelque chose quand on a le matériel. On ne peut pas, c'est ce que je faisais au début avec mes premiers cours de conversation, c'était drôle, parce que je ne savais pas comment faire parler les gens. J'avais par exemple un article et je donnais un article à lire et je demandais tout de suite: Qu'est ce que vous en pensez? Donc c'était déjà un peu trop lourd, trop précipité sur l'expression de l'opinion. Parce qu'avant même de pouvoir exprimer quelque chose, il faut passer plus de temps sur les idées. "Qu'est ce que c'est dit? "Voilà, "Qu'est ce que ça signifie? "Et avant, je pense que je sursautais cette étape. Maintenant je suis beaucoup plus, je me concentre plus sur le contenu des articles. On travaille sur la compréhension. Du coup, l'expression est toujours liée à la compréhension, soit des supports écrits, soit d'un support oral. Et les questions ouvertes viennent plutôt à la fin: "Qu'est ce que vous en pensez?" Et je fais beaucoup travailler en groupe. Je fais comme des cercles itératifs. Avant tout, se passait une seule fois: chacun exprime une seule fois son opinion. Maintenant, ils parlent d'abord avec un voisin puis l'autre. Et comme ça, en fait, ils ont plus de temps pour parler. Ils ont plus de pratique et plus d'idées. Ils formulent mieux et seulement après, c'est moi qui demande de... ils peuvent se préparer. Donc ce n'est pas la présentation crue, mais c'est déjà quelque chose qui est plus élaboré. Ils ont besoin de ces reformulations.

N- 49: Tu as dit "c'est la culture", qu'est-ce que ça veut dire?

I- 50: Euh, il y a des cultures ghettos explicites/ implicites. Et en Estonie, il y a beaucoup d'implicite.

on ne va pas, il y a certaines choses qui...je pense que le X c'est la prise de parole. Ça s'apprend aussi, ce n'est pas quelque chose qui...par exemple, on a de plus en plus de euh... Il y a même des clubs de débats. je pense que pendant l'époque soviétique, on savait pas vraiment, on nous a pas enseigné à argumenter, par exemple, à l'école soviétique. Donc c'est quelque chose qui est relativement nouveau. Mais par exemple, les apprenants au collège et au lycée X, ils sont très forts en débat et donc ils participent au concours des débats qui sont organisés par le président ou par le gouvernement, dans les écoles, ils débattent sur tous les sujets. Ils sont très, très forts dans ce raisonnement, argumenté, appuyé. Ça demande du travail. Voilà à était la question. Quelle était la question (rire). Ah oui, le culturel. Dans ce sens, c'est culturel, ça s'apprend. Ce sont des façons de prendre la parole, de poser la problématique, de développer la réflexion. C'est ça qui est culturel, qui nous fait qu'en Estonie, on apprend. Et cette nouvelle génération, il commence déjà à mieux faire. Et le débat public aussi de plus en plus. Par exemple, en France c'est à l'origine, les mouvements des syndicats à participation à la vie sociale. En Estonie, tout ça, ça, nous sommes la nouvelle démocratie donc on apprend toutes ces choses.

N- 51: Le fait de mettre un rythme, ça permet aux apprenants de développer aussi ces aspects?

I- 52: Euh oui, certainement. Donc les rythmes et les habitudes des apprentissages. Je veux qu'ils commencent à réfléchir à comment ils apprennent les langues. Et je fais beaucoup pour les faire sortir du cours de langue. On les a poussés vraiment à participer dans les activités extra -universitaires. Pour moi, c'est très important que l'apprentissage du français ne se limite pas aux cours. Et ses activités. sont designées ,si on peut dire, d'une certaine façon. Par exemple, l'entretien, c'est très difficile et ça paraît peut être un peu précipité parce qu'ils sont seulement en deuxième année. Mais cette prise de contact avec quelqu'un, cette quête extra universitaire, donc, je pense, c'est très important parce que pour l'année dernière, on en a déjà fait, on a vu que ça a permis de créer des liens, trouver des locuteurs et encore une fois, ça les met en position active. Voilà, c'est ce que je veux qu'ils soient actifs dans leur apprentissage. Ils disent qu'il n'y a pas beaucoup de français pour communiquer mais dans notre ère numérique, ce n'est plus une excuse. Avant, oui on pouvait encore dire qu'on ne peut pas pratiquer le français en Estonie. Maintenant, c'est plus vrai ce qu'on peut le faire parce qu'on n'en est plus dépendant du lieu géographique où nous sommes. Il y a beaucoup de possibilités de pratiquer le français avec toutes les activités organisées par l'Institut et par les universités et par les échanges. Voilà, je veux les faire découvrir et saisir cette opportunité.

Autrefois, on faisait pour les cours plus avancés, en B2 et C1. Je leur proposais de choisir un MOOC en français où ils devaient suivre. On avait aussi des contrôles continus: ils devaient faire des screenshots des écrans, sur comment ils avancent, parce que sans ça, c'est très difficile de perdre la motivation. Mais déjà au début, il y avait une discussion sur quel MOOC choisir parce que c'était un MOOC. Et si jamais quelqu'un ne voulait pas, ils pouvaient en choisir un autre et regarder les autres proposés. Et peut être, il y avait quelque chose, quelque formation qui les intéressait et j'espère qu'ils pouvaient les suivre aussi. Donc ils devaient choisir un cours et s'inscrire sur les activités, donner les réponses, ce qu'on a appris et tout. Avec B1,c'est trop tôt mais cet entretien, je pense que c'est très important pour eux de sortir un peu de cette idée manuel grammaire en cours. Avoir de vrais contacts avec de vraies personnes, de vraies problématiques. Cette année, c'est un peu oui, plus difficile que d'habitude (*rit*).

Entretien avec J.

N- 63: Et avec les enfants ?

J- 64: Avec les enfants, ça dépend des âges aussi. Avec les tous petits, c'est l'oral. Autour de 3 à 8 ans. Je mets l'accent sur l'oral et après, plus tu montes dans les âges, plus je rajoutais de l'écrit. Mais ça, c'est mon choix à moi. Je pense que d'autres profs et une autre prof ici, avec les Petits Francophones, elle faisait de l'écrit et de la lecture beaucoup plus tôt.

N-83: Ok. Est-ce que tu pourrais juste revenir sur tes influences pour ton cours ? Qu'est-ce qui te...

J- 84: Oui. Bah, vu que j'ai pas beaucoup d'expériences en FLE, que le DU et pas le master FLE, c'est plus réduit, j'ai moins de théories de ce côté là, je me base plus sur ce que j'ai vu en psychologie. Et là, ça m'aide beaucoup parce que on fait beaucoup de psychologie de développement en licence, psychologie de l'enfant, je sais qu'il y a certaines grandes étapes et que ça compte beaucoup. Psychologie cognitive aussi: un enfant de tel âge, il y a des choses que tu ne peux pas lui demander. Un truc bête mais quand tu t'adresses à un enfant, se baisser car l'enfant a toujours la tête levée. Ce sont des petites choses que j'ai vues, qui m'aide beaucoup. J'avais pris une option Éducation et apprentissage, ça m'a aidé, et surtout sur la motivation. Le fait de savoir poser des questions, aussi, pour avoir les attentes des élèves. Euh, et, sur l'apprentissage en générale, les étapes de l'apprentissage: découper en petits morceaux, que c'est important de s'auto-évaluer. J'utilise beaucoup tout ça.

N- 89: D'accord. Et en termes de méthodes, il y a des trucs que tu as intégré ? Par exemple, la grammaire implicite, explicite ?

J- 100: Bah quand j'ai commencé avec mes cours en ligne, je faisais beaucoup de raisonnement déductive. Je leur mettais plusieurs exemples, je voulais qu'ils déduisent la règle, je leur donnais et ensuite, on la pratiquait. Ça marchait très bien, j'étais contente, j'aime bien car il y a un petit challenge. En Estonie, euh, ça fonctionnait pas pareille. J'ai pas réussi à la faire correctement, j'ai peut-être pas essayé assez non plus, mais ça les mettait toujours dans un état de confusion en fait, qu'on leur demande de trouver la règle et, même eux m'ont expliqué qu'ils n'ont pas l'habitude de faire comme ça. Dans leur système à eux, ils ont appris avec un enseignant qui te donne la règle et ensuite, tu la pratique. Donc, dans l'autre sens, je les ai vu vraiment pas être à l'aise parce qu'ils se sentent tout de suite en situation d'échec, avant même d'avoir commencé, et c'est hyper inconfortable pour eux et démotivant. Donc j'ai moins utilisé ça. Après quand tu leur expliques, ils comprennent et y'a pas de soucis mais voilà.

N- 117: Et tu m'avais dit qu'ils étaient très individualistes.

J- 118: Ah oui. Quand il y a des exercices de groupe à faire à plusieurs, il faut que je spécifie que c'est à faire à deux et que je vérifie qu'ils le fassent toujours à deux sinon ils ont toujours le réflexe de le faire tout seul. Mais ça c'est lié à leur, à la façon dont ils travaillent à l'école. Bah on l'a vu quand on a suivi la formulation d'habilitation DELF: avant de mettre en

commun, ils nous poussaient à réfléchir seul. Et même quand nous ont avaient le réflexe de mettre en commun, la formatrice nous disait de réfléchir seule d'abord. Donc, tous les trucs où je leur demandais de travailler à deux, c'était pas intuitif. Mais ils le faisaient, c'était juste que c'est pas leur habitude quoi. Ça et ils mettent du temps à se sentir à l'aise et une fois qu'ils sont à l'aise, ils ne veulent pas que les choses changent. Ils veulent rester avec le même groupe et y'a plus de timidité quoi.

N- 119: Comment tu as remarqué ça ?

J- 120: Comment j'ai remarqué que d'un coup ils étaient à l'aise ? Ben, pas de problème pour parler à l'oral, ils parlaient les uns avec les autres. Une fois que j'ai fait travailler tout le monde avec tout le monde, il y a plus de gêne et c'est plus du tout le même rapport à l'oralité.

N- 121: Il est comment se rapport au début ?

J- 122: Bah il est toujours un peu gêné car on a peur de se tromper devant les autres, on a peur d'être jugé, que les autres se moquent.

N- 123: Et après, ils étaient plus à l'aise pour faire des erreurs ?

J- 124: Je trouve. Je trouve. Mais aussi parce que moi aussi, un peu, comme j'ai travaillé avec des enfants, je fais un petit rappel. Quand je vois que les gens commencent à avoir peur de faire des erreurs, on fait la liste de "c'est ok de" : de poser une question, de se tromper. C'est un peu bébé, ils se sentent un peu infantilisés mais c'est important de le dire et en générale, quand je leur dis que plus ils font d'erreurs, plus ils apprennent, il y a un petit switch quand même. Je me dis : peut-être qu'ils le savent déjà mais ça changera de leur redire, je paye rien et si ça peut les mettre plus à l'aise, pourquoi pas.

Entretien avec K.

N-05: Hm, comment ça se passe dans tes cours. Qu'est-ce que tu essayes de faire? Qu'est-ce que tu priorises ?

K-06: Ma priorité en général, c'est l'oral. Je favorise vraiment la production orale dans les cours, donc on discute. J'essaye de les mettre à l'aise pour avoir cette impression de discussion, comme dans un bar ou comme entre amis. Genre, on utilise le français comme dans la "vraie vie". C'est ma priorité. Et la grammaire, j'aime bien aussi, mais surtout l'oral. Dès le niveau A1.

N-07: Qu'est ce que tu mets en place pour développer cette orale ?

K-08: Une confiance, je pense au début. Genre dans les premiers cours, c'est assez difficile parce que les Estoniens ne sont pas des personnes très ouvertes. Ils ont du mal à parler justement au début. Et puis. Je pense que mes cours ne sont pas formels, pas du tout où... Je m'installe en classe comme je suis là maintenant, c'est à dire chill, poser. Et je pense que les élèves, ça les met à l'aise aussi. Et on instaure une espèce de relation plus amicale que professionnelle peut-être. Et je leur pose des questions personnalisées aussi. Donc j'apprends à les connaître. Je leur demande, d'un cours à l'autre, comment s'est passé ce qu'ils avaient raconté? Et on parle comme des gens normaux. Ça marche plutôt bien.

N- 09: Comment ça se passait au début alors?

K-10: Alors, au tout début. Bah, Je venais de Pologne, donc j'étais quand même et j'ai fait l'Indonésie aussi. Donc j'étais déjà assez habituée aux gens qui parlent pas, assez s'habituer aux gens en fait...ils ont ce côté prof, ils ont énormément de respect envers les professeurs, parfois et ils ont peur, ils vouvoient, ils ont cette formalité exagérée et moi je déteste. Donc dès le début, je casse un peu ça et ça fonctionne.

N-33: Quand tu es arrivée ici, c'était quoi ces attentes dans les cours? Est-ce que tu en avais ?

K-34: Pff (*souffle*). Euh, non. Honnêtement, on va pas se mentir, c'est un travail alimentaire. (*rire*) J'avais besoin de gagner ma croûte comme tout le monde (*rire*). Voilà quand tu es stagiaire tu as des attentes, des objectifs l'enseignement, c'est vraiment une vocation mais après c'est un travail (*rire*). Moi, j'aime bien, mes attentes. Je pense que c'est avoir du plaisir, que mes élèves aient aussi du plaisir en apprenant . Parce que l'institut c'est un..et j'ai fait, j'ai fait les cours en France et c'était vraiment l'urgence. C'était les migrants, c'était le besoin vital d'apprendre le français et n'était pas du tout drôle. C'était nécessaire. Ici, c'est un public cool, c'est un public d'institut, c'est leur hobby. Ils sont là pour le plaisir. Donc c'est ça mon but, c'est qu'ils s'amuse, qu'ils se réinscrivent, parce que j'ai besoin de gagner ma croûte et de prendre du plaisir. Donc, d'où la discussion, les jeux et les trucs cools.

N-41: Au travers de tes expériences professionnelles, comment ces cours ont évolué?

K-42: ils ont évolué et sont de moins en moins préparés. ils sont plus dans le, pas l'improvisation mais ...un petit peu oui, genre sur le moment. C'est à dire qu'avant j'avais préparé mon truc à l'avance et quelles que soient les questions de mes élèves, je prenais ma route. Et maintenant en fait, si mes élèves posent une question ou partent dans un autre sens, j'ai pas peur d'abandonner ma route et de faire totalement autre chose. Donc je pense qu'il y a une révolution, ils sont "plus à la carte" , ils sont plus adaptés au moment. Plus dans le *flow*. Plus. Plus, spontanés.

N-66 : Et au vu de tes expériences, c'est quoi la spécificité du public estonien ?

K-67: euh, excellent, recherche de l'excellent.Oui, scolaire. Scolaire et qui veut être parfait. Mais du coup, ils bossent quand même. Mais pas tous. Évidemment, il y a toujours des élèves qui n'ont rien à foutre, mais globalement, ils sont quand même vachement leurs devoirs. Le test ils le font hyper sérieusement, alors que Indiens, Américain. Ils viennent, ils se posent et ils repartent. c'est plus cool. Pourtant, c'était une nécessité pour eux puisqu'ils étaient en France mais ils étaient bizarrement moins motivés. Donc les Estoniens sont relativement motivés. Je trouve. Ils n'ont pas peur d'apprendre. Traumatisés par leur école.

N-68: Oui, c'est un truc ça qui ressort ?

K-69: Ouais, ça se voit qu'ils ont un système où réussir, c'est important quand même, mais pas forcément juste réussir au minimum, mais vraiment réussir, avoir les médailles, être le premier de la classe, avoir les bonnes réponses.

N-74: Et ça marche les tâches en binôme en classe?

K-75: Alors, j'ai eu tellement de petits groupes que je ne l'ai pas trop fait. Parce que quand t'as trois élèves ou groupe en binôme, ça marche pas. Euh, non, ils sont très individualistes. Hmm, quand je leur demande de réfléchir entre eux, ils réfléchissent chacun de leur côté. Les groupes c'est pas le meilleur truc, il faut le forcer un peu. Si c'est vraiment juste des activités où chacun son tour, oui. Mais s'ils doivent fabriquer quelque chose ensemble, c'est pas ouf. Ça ne marche pas trop. Ils ont tendance à le faire chacun de leur côté, à les mettre en commun après.

N80: Est-ce tu as un souvenir qui t'as marqué?

K81: En Estonie ? Hm, ce qui me marque à chaque fois, c'est l'absence d'expression du visage. Tu as en face des gens qui n'ont aucune expression et tu es en mode OK...vous avez compris ou vous n'avez pas compris? Je recommence, on passe à autre chose. Qu'est ce qui se passe en fait? Et ne pas savoir comment lire la réaction. avoir une absence totale de réaction. Quand tu fais quelque chose, tu leur expliques quelque chose et t'as rien pas rien. Je pense que c'est ça qui me surprend le plus à chaque fois.

N82: Dans tes autres expériences professionnelles, tu n'avais pas ça ?

K83: Non, non, jamais.

N84: En Indonésie, tes élèves participaient?

K85: Ils participaient pas activement mais par contre, ils ont des expressions (*pires*)euh, tu vois et tu vois sur leur visage, même s'ils ne parlent pas, ils vont te dire avec leurs yeux ce qu'ils pensent par exemple. ou tu vas avoir un truc genre "j'ai pas compris" *fait des mouvements avec ses yeux* ou ... le plus flagrant chez les américains. Ca, les expressions du visage sont hyper fortes, quittent à être super "rudes" parfois. Ici, c'est rien, c'est neutre, mais en fait ils ont une réaction, c'est juste qu'ils ne la montrent pas et c'est à toi de lire l'absence de réaction. Donc je leur ai expliqué, je leur ai dit maintenant, dites moi ce que vous ressentez. Genre parler parce que je comprends pas tout et ils disent " bah oui, mais on est estoniens, c'est comme ça." Donc je fais avec.

N94: Et en terme d'oral, tu penses que...

K95: que j'ai envie de dire, que je suis la meilleure en orale mais je ne suis pas sûr que ce soit vrai. Non, non, je pense que je, je pense peut-être dans mon cours, c'est comme je l'ai dit au début, peut-être que dans mon cours c'est plus chill, l'oral. Ils ont bien compris que ce n'était pas forcément la recherche de choses intéressantes à dire, mais parler, raconter sa vie. Et voilà, que tu m'as entendu au début du cours de B2, il y a toute une partie c'est : hey ! ça va ? et c'est même mes élèves qui lancent la conversation, j'ai même plus besoin de le faire maintenant et c'est ça que j'aime. C'est quand au début, je rame et je pose toutes les questions inimaginables. Et moi, je réfléchis quand ils parlent à ma prochaine question. Et maintenant c'est eux-mêmes qui parlent et je n'arrive plus à les faire arrêter. Et c'est au bout de 45 minutes que je fais : euh, alors, j'avais prévu un truc.

Entretien avec L.

L- 22: Je priorise la conversation, qu'ils puissent s'exprimer oralement. Parce que tout ça, c'est autre chose, c'est facile, mais parler, c'est le plus difficile. Et aussi la grammaire. Et il y a beaucoup d'Estoniens qui veulent justement un prof estonien parce que ils veulent les explications de grammaire, la construction, la syntaxe, ils veulent les explications en estonien. Mais après, pour pour parler, ils ont des maris français ou ils travaillent aussi la moitié de temps à Cannes. J'ai dans mon groupe, tu vois... mais ils veulent seulement ils veulent avoir, trouver des parallèles avec. Et après, ici, c'est un bon groupe.

N- 31 : Et toi, en tant que professeur, qu'est ce que tu veux qu'il se passe dans ton cours ?

L- 32: Que ça soit, que ça soit amusant. Bien sûr. Que je m'amuse, que je ne m'ennuie pas. Parce que ce je ne peux pas donner des cours comme ça quand je m'ennuie. Et aussi un lien entre les gens. C'est ça le plus important qu'il y ait un lien, un contact entre eux .

Table des matières

<u>Introduction.....</u>	<u>7</u>
--	--------------------------

Partie 1

-

Présentation du contexte et de la méthodologie.....	8
--	----------

Chapitre 1. Le terrain de stage.....	9
--------------------------------------	---

1. Les institutions d'accueil.....	9
------------------------------------	---

1.1. L'Institut Français d'Estonie (IFE).....	9
---	---

1.2. L'Université de Tallinn.....	9
-----------------------------------	---

2. Le français langue étrangère (FLE) en Estonie.....	10
---	----

2.1. Organisation et offre des cours de FLE dans les institutions d'accueil.....	10
--	----

2.2. L'apprentissage du français en Estonie: une langue minoritaire.....	11
--	----

3. Missions et contexte d'enseignement.....	11
---	----

3.1. Un poste de lectrice de français.....	11
--	----

3.2. Des apprenants plurilingues, un phénomène relatif à la situation socio-politique du pays.....	12
--	----

3.3. Diversité de parcours et des profils variés.....	12
---	----

4. Les évolutions du projet de mémoire.....	13
---	----

4.1. Quand les modalités du terrain font évoluer les perspectives initiales.....	13
--	----

4.2. Une rencontre interculturelle et didactique qui donnera lieu au projet de recherche.....	14
---	----

Chapitre 2. Méthodologie.....	17
-------------------------------	----

1. Remettre les compteurs à zéro et regarder (à nouveau) le terrain.....	17
--	----

2. Avoir accès à la voix des acteurs.....	18
---	----

2.1. Un questionnaire à destination des apprenants de l'université.....	18
---	----

2.2. Les entretiens.....	18
--------------------------	----

3. Méthodologie d'analyse des données.....	23
--	----

Partie 2

-

Le cadre théorique.....	24
--------------------------------	-----------

Chapitre 3. Le cours de FLE en milieu hétéroglotte :	
--	--

le « poids » de la société d'origine des acteurs.....	25
---	----

1. La construction de l'apprenant en langue étrangère.....	25
--	----

1.1. Comment définir le « passé » des apprenants ?.....	25
---	----

1.2. L'apprentissage vu par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).....	27
---	----

2. Le savoir et la figure de l'enseignant.....	30
--	----

2.1. Le bagage des enseignants.....	30
-------------------------------------	----

2.2. Tous les mêmes ? L'individualité des enseignants dans leurs pratiques.....	32
---	----

3. Réflexions et points sur l'apprentissage du FLE en Estonie.....	34
--	----

3.1. L'Estonie et la longévité de la méthode traditionnelle.....	34
--	----

3.2. L'approche communicative et la perspective actionnelle dans la culture d'enseignement des professeurs de FLE.....	36
Chapitre 4. L'oral en cours de FLE.....	38
1. Apprendre à parler en langue étrangère.....	38
1.1. L'oral: un objet vu comme difficile à aborder en classe de FLE.....	38
1.2. La place de l'oral dans les méthodologies du FLE.....	40
1.3. Comment la classe de FLE fait parler les apprenants ?.....	42
2. L'oral pour les apprenants.....	45
2.1. Une compétence sous tension.....	45
2.2. Parler avec sa face.....	47
2.3. Les spécificités de la parole estonienne.....	49
Partie 3	
-	
Analyse.....	51
Chapitre 5. État des lieux sur l'oral pour les acteurs du cours de FLE.....	52
1. L'oral: une attente contrariée pour les étudiants de l'université.....	52
1.1. L'importance de la compétence de communication.....	52
1.2. Un retour critique de leur culture d'apprentissage.....	53
1.3. Parler: c'est quand dans la classe ?.....	56
2. La place de l'oral dans les cours traduit la conception d'enseignement des professeurs. Le cas des enseignantes de l'Université de Tallinn.....	61
2.1. L'expression orale : un élément parmi d'autres dans la transmission d'un savoir.....	61
2.2. Les activités dédiées à l'oral dans les cours : l'empreinte du système scolaire..	64
3. Les enseignantes de l'IFE.....	67
3.1. Le cours de FLE à l'Institut : l'acquisition d'une compétence communicative..	67
3.2. Les outils et méthodes pour développer l'expression orale.....	69
Chapitre 6. Parler oui, mais.....	72
1. La prégnance de la méthodologie traditionnelle dans l'habitus des apprenants.....	72
1.1. Parler sous la norme grammaticale.....	72
1.2. Des modèles de références intégrés.....	77
2. Le cas des activités d'expression orale.....	79
2.1. Le système scolaire estonien : pas de place à l'erreur.....	80
2.2. La parole est à vous !.....	81
2.3. La retenue : un trait estonien.....	84
3. Le style professoral comme levier pour développer l'oralité.....	85
3.1. Construire un climat de confiance.....	86
3.2. Le « soi » de l'enseignant.....	87
3.3. Une native à l'université.....	89

Conclusion.....	91
Bibliographie.....	93
Table des illustrations.....	97
Table des matières.....	131

MOTS-CLÉS : Cultures éducatives, culture sociale, culture d'apprentissage, expression orale, compétence de communication, face, Estonie.

RÉSUMÉ

Faire parler ses apprenants de français langue étrangère peut parfois s'avérer un véritable défi. Ce fut mon cas au cours de mon stage de master 2, lorsque j'ai été lectrice à l'Université de Tallinn (Estonie). Confrontée à un quiproquo didactique, j'ai cherché des réponses. Celles-ci ont abouti à l'écriture de ce travail. Ce mémoire cherche à comprendre comment les cultures éducatives forgent les modèles d'apprentissage des élèves et l'impact engendré sur l'expression orale de ces derniers. J'y présente un état des lieux sur la place laissée à l'oral dans les classes estoniennes et j'examine les différents facteurs agissant sur le développement de l'expression orale.

KEYWORDS : Teaching and learning culture, social culture, oral expression, communication skills, face, Estonia.

ABSTRACT

Getting learners of French as a foreign language to speak can sometimes be a real challenge. This was the case for me during my Masters 2 internship, when I was a lecturer at the University of Tallinn (Estonia). Confronted with a didactic misunderstanding, I looked for answers. These led to the writing of this master's degree thesis. This work seeks to understand how educational cultures shape students' learning models and the impact on their oral expression. I show an overview of the place given to oral expression in Estonian classrooms and examine the various factors that influence the development of oral expression.

